**L’éducation à la carrière dans les provinces atlantiques : Recherche et recommandations**

**RAPPORT FINAL**

Soumis au : Conseil atlantique des ministres de l’Éducation et de la Formation (CAMEF)

Par la : Fondation canadienne pour le développement de carrière

202-119, avenue Ross

Ottawa (Ontario) K1Y 0N6

[www.ccdf.ca](http://www.ccdf.ca)

Juin 2015



Auteur : La Fondation canadienne pour le développement de carrière

[www.ccdf.ca](http://www.ccdf.ca)

© CAMEF, 2014**Table des matières**

[Stratégie atlantique d’éducation à la carrière et mesures des provinces 1](#_Toc383765069)

[Résumé 1](#_Toc383765070)

[Contexte 5](#_Toc383765071)

[L’impératif sur le plan économique et humain pour l’éducation à la carrière 8](#_Toc383765072)

[Méthodologie 11](#_Toc383765073)

[But du projet 11](#_Toc383765074)

[Première phase – Rapport de l’analyse environnementale préliminaire (printemps-été 2013) 13](#_Toc383765075)

[Deuxième phase – Analyse FFPM – Recherche sur les participants (septembre‑octobre 2013) 13](#_Toc383765076)

[Troisième phase – Recherche sur les pratiques exemplaires aux niveaux provincial, national et international (été 2013) 16](#_Toc383765077)

[Quatrième phase – Synthèse de la recherche et rapport de recommandations (d’octobre à décembre 2013) 16](#_Toc383765078)

[Analyse environnementale 17](#_Toc383765079)

[ANALYSE FFPM 21](#_Toc383765080)

[Élèves du secondaire 21](#_Toc383765081)

[Jeunes adultes 26](#_Toc383765082)

[Parents 30](#_Toc383765083)

[Éducateurs 33](#_Toc383765084)

[Examen des pratiques exemplaires 41](#_Toc383765085)

[La situation d’ensemble : une approche qui rationalise les services et les activités 42](#_Toc383765086)

[Intégration et mise en œuvre 47](#_Toc383765087)

[Engagement 48](#_Toc383765088)

[Contenu et programmes 51](#_Toc383765089)

[Formation 55](#_Toc383765090)

[Évaluation et normes de qualité 58](#_Toc383765091)

[Recommandations 61](#_Toc383765092)

[Plan de mise en œuvre 71](#_Toc383765093)

[Élaboration d’une stratégie atlantique d’éducation à la carrière 71](#_Toc383765094)

[Plans provinciaux de mise en œuvre et d’évaluation 73](#_Toc383765095)

[Conclusion 77](#_Toc383765096)

[Bibliographie 78](#_Toc383765097)

[Sources examinées pour l’analyse environnementale 82](#_Toc383765098)

[Annexe A - Les protocoles utilisés dans l'analyse FFPM 92](#_Toc383765099)

[Annexe B - Sondage en ligne pour les jeunes adultes 109](#_Toc383765100)

# Stratégie atlantique d’éducation à la carrière et mesures des provinces

## Résumé

Au Canada, le taux de chômage chez les jeunes continue d’être démesuré, et il n’y a jamais eu autant d’étudiants non employés durant l’été depuis la collecte des données. De plus, les taux de sous-emploi chez les jeunes nous placent au deuxième rang des pays de l’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), trop de jeunes adultes occupant, malgré eux, un emploi précaire et non permanent qui ne correspond pas à leur formation. Les provinces de l’Atlantique ne font pas exception. On y trouve les taux de fréquentation de l’université les plus élevés au Canada. Par contre, le taux d’obtention d’un diplôme place la région parmi les derniers au pays. Malgré les pénuries de compétences et de travailleurs dans toutes les provinces de l’Atlantique, les jeunes se détournent des programmes essentiels de préparation aux études postsecondaires et quittent la région, à la recherche d’un emploi.

Le monde du travail n’est simplement plus ce qu’il avait l’habitude d’être. Les cheminements de carrière relativement sûrs et stables du 20e siècle ont fait place à ceux qui changent constamment, composés de nombreux parcours, de nature complexe et plus précaire.

Le développement de carrière est un processus qui cherche à comprendre les facteurs complexes du marché du travail et à assurer que les personnes possèdent les connaissances, les compétences et les attitudes essentielles pour gérer avec efficacité leurs choix, leurs transitions et leur progression dans leurs parcours éducationnel et professionnel. L’éducation à la carrière est une application de ce processus, adapté à l’âge, aux élèves du système d’éducation publique.

L’impératif sur le plan économique et humain pour l’éducation à la carrière est incontestable. Si elle est de qualité, une telle éducation a des répercussions non seulement sur le niveau de scolarité, mais également sur la productivité de la main-d’œuvre, la santé, la dépendance à l’aide sociale, la participation à des activités criminelles et la capacité de contribuer aux recettes fiscales. Elle est reconnue pour réduire le décrochage au secondaire (Kotamaraju, 2011) et pour augmenter le rendement des élèves, notamment dans les matières clés (SAS, 2012) des sciences, de la technologie, de l’ingénierie et des mathématiques (STIM). Selon Jarvis (2013), même si, grâce à l’éducation à la carrière, les recettes gouvernementales et la productivité n’augmentaient que de 1 % et que les coûts sociaux ne diminuaient que de 1 %, cela représenterait plus de 20 milliards de dollars par année pour les Canadiens et les Canadiennes. Ce montant permettrait de payer le salaire de plus de 250 000 éducateurs, de fournir de nouvelles ressources ou installations ou de régler le montant intégral des frais de scolarité postsecondaires d’un million d’étudiants.

Donc, nombreux sont ceux dans le monde qui exploitent le potentiel de l’éducation à la carrière comme moyen d’atteindre les principaux objectifs socioéconomiques. Comme mesure importante et positive vers l’avant, le Conseil atlantique des ministres de l’Éducation et de la Formation (CAMEF) a retenu les services de la Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC) afin de mener une analyse environnementale de la pratique actuelle et une analyse FFPM (forces, faiblesses, possibilités et menaces). À partir de ce travail et d’un examen des pratiques exemplaires aux niveaux national et international, la FCDC devait, dans le cadre de son mandat, formuler des recommandations afin de renforcer l’éducation à la carrière.

Ce projet comportait quatre étapes :

1. Un rapport d’analyse environnementale basé sur un examen des documents sources clés;
2. Une analyse FFPM, dans le but d’intégrer les points de vue des participants aux groupes d’intervenants clés :
   * Des groupes de discussion en personne avec des élèves du secondaire;
   * Un sondage en ligne auprès de jeunes adultes (ceux qui n’ont pas fait la transition vers le postsecondaire, ceux qui ont fait une telle transition, mais qui n’ont pas persévéré et ceux qui suivent actuellement des études postsecondaires);
   * Des groupes de discussion téléphoniques avec des parents ou des tuteurs;
   * Des entrevues auprès des éducateurs informateurs clés.
3. Un examen des pratiques exemplaires en éducation à la carrière;
4. Une synthèse de la recherche, sous la forme de recommandations prioritaires, y compris les mesures pour appuyer le plan de mise en œuvre et d’évaluation.

Parmi les recommandations clés, mentionnons les suivantes :

* **Élaborer et publier une stratégie atlantique d’éducation à la carrière.**

Les provinces de l’Atlantique se feraient ainsi connaître comme des chefs de file et seraient dotées d’un guide de mise en œuvre et de définition des repères afin d’appuyer l’assurance de la qualité et l’établissement de rapports sur la réussite des élèves.

* **Fournir une formation et un perfectionnement professionnel aux éducateurs et aux administrateurs.**

Établir une approche adaptée aux besoins afin que tous les membres du personnel enseignant possèdent une connaissance de base des carrières et du marché du travail, que les éducateurs en orientation professionnelle et les conseillers d’orientation aient suivi une formation spécialisée correspondant au *Guide canadien des compétences pour les professionnels en développement de carrière* (G de C) et que les administrateurs comprennent le rôle de l’éducation à la carrière dans leur mandat général.

* **Procéder à l’intégration précoce de l’éducation à la carrière.**

Élaborer une approche de développement pour l’éducation à la carrière qui suscite l’engagement des élèves tôt dans leur parcours scolaire (5e année) et offrir des possibilités adaptées à leur âge et ciblées d’amélioration des compétences, d’apprentissage expérientiel ou d’initiation et de planification de la carrière. Il est recommandé que l’approche intègre tant les éléments obligatoires liés aux exigences relatives à l’obtention du diplôme que les thèmes liés à la carrière et au marché du travail dans l’ensemble des matières.

* **Procéder à la mise en œuvre.**

Il est recommandé que chaque province de l’Atlantique élabore, à partir de la stratégie atlantique d’éducation à la carrière, un plan de mise en œuvre adapté, qui cadre avec la vision de l’Atlantique et satisfasse à des normes communes, tout en reflétant ses propres priorités, besoins et réalités. Ce plan devrait aborder les besoins en ressources humaines (y compris la formation et la durée) et l’évaluation.

* **S’engager avec les intervenants clés.**

Pour augmenter l’engagement des élèves, il est recommandé que les provinces de l’Atlantique intègrent des programmes d’expérience ou d’initiation aux carrières aux cours de développement de carrière. Les élèves devraient bénéficier de plusieurs expériences de travail de la maternelle à la 12e année, en particulier aux années de transition clés (au moins une fois avant l’arrivée au secondaire et deux ou trois fois au cours du secondaire).

Pour rejoindre tous les élèves avec les programmes d’éducation à la carrière, il est recommandé que les éducateurs cernent les obstacles et les éliminent afin que l’on puisse voir les visages et entendre les voix de tous les élèves et de leur famille et que tous jouissent d’un accès équitable à l’éducation à la carrière essentielle.

* **Évaluer aux fins de la responsabilisation, de l’assurance de la qualité et de l’amélioration continue.**

Il est vivement recommandé de faire de l’adoption d’une évaluation ciblée une priorité et d’examiner les résultats au moins une fois par année et de s’en servir pour orienter et mettre au point la planification et la prestation régulières. Avant la mise en œuvre, il sera déterminant que les provinces de l’Atlantique mettent en place des équipes chargées de la responsabilisation, qui possèdent les connaissances spécialisées et les ressources nécessaires pour élaborer un plan d’évaluation et surveiller sa mise en œuvre.

En conclusion, le rapport définit les mesures initiales de mise en œuvre à prendre pour appuyer une **stratégie atlantique d’éducation à la carrière** commune et intégrée, l’**adaptation** des **mesures provinciales**, inspirées des pratiques exemplaires de chaque province, la mise en commun stratégique des ressources pour réaliser des gains d’efficience et l’établissement de la région de l’Atlantique comme chef de file mondial en éducation à la carrière.

## Contexte

Le Canada a un besoin urgent en services de développement de carrière adaptés, complets et coordonnés[[1]](#footnote-2) pour aider les jeunes à faire la transition vers le marché du travail ou l’apprentissage au niveau postsecondaire. Au pays, les taux d’emploi chez les jeunes ont toujours de la difficulté à se rétablir de la récession de 2008. Et même si ce n’est pas inhabituel que le chômage chez les jeunes prenne plus de temps à s’améliorer, les jeunes Canadiens vivent une situation précaire du côté de l’emploi depuis plus longtemps que d’habitude. Peut-être est-ce attribuable aux difficultés qu’ils connaissaient même avant la récession, en dépit d’un meilleur taux d’emploi avant 2008? Pendant plus de 10 ans, les jeunes Canadiens ont eu de la difficulté à trouver un emploi qui est stable et qui correspond à leur niveau de scolarité. Depuis 2001, le Canada affiche le deuxième taux de sous-emploi en importance chez les jeunes parmi les pays de l’OCDE (de Broucker, 2005). De 20 à 35 % des jeunes diplômés canadiens disent que leur emploi n’est pas étroitement lié à leur formation (Boudarbat et Chernoff, 2010). Parmi les jeunes Canadiens indiquant être trop qualifiés pour leur emploi, 75 % feront la même affirmation cinq ans plus tard (Frenette, 2004). En ce qui concerne la précarité de l’emploi, la proportion des jeunes Canadiens actifs (âgés de moins de 30 ans) dont l’emploi n’est pas permanent (c’est-à-dire temporaire, à contrat, à temps partiel, à bas salaire et peu qualifié) a presque doublé pour passer de 6,9 % en 1997 à 11,6 % en 2011 (Foster, 2012). Au Canada, les jeunes ont même de la difficulté à trouver un emploi durant l’été. En 2012, le taux d’inemploi (17,8 %) chez les étudiants canadiens en 2012 était plus élevé qu’en 2011 et en 2010, et il n’y a jamais eu autant d’étudiants non employés au pays depuis que les données sont devenues disponibles en 1977 (Bell, allocution principale, novembre 2012).

En plus de ce tableau national sombre, chaque province ou territoire au Canada a des facteurs, des besoins et des difficultés qui lui sont propres en ce qui concerne l’intégration de ses jeunes au marché du travail, ce qui vient souvent s’ajouter à la situation de chômage ou de sous-emploi des jeunes. Au Canada atlantique, le chômage est un problème parmi les jeunes des centres urbains, tandis que bien plus de personnes âgées de 15 à 24 ans sont en chômage que dans l’ensemble du pays (Conseil économique des provinces de l’Atlantique, 2012). L’emploi d’été, le moyen principal pour les jeunes d’acquérir une expérience de travail, est en déclin dans certaines provinces. Au Nouveau-Brunswick, le taux de chômage chez les étudiants n’a pas cessé d’augmenter. En 2012, le taux de chômage chez les étudiants durant l’été s’établissait à 20,4 %, soit 7,3 points de pourcentage de plus qu’en 2007 (Emploi et Développement social, juillet 2013). De tels résultats pourraient inciter les jeunes à poursuivre leurs études, un parcours traditionnel dans les provinces de l’Atlantique. Toutefois, les taux de participation parmi ce groupe se sont mis à diminuer.

La rétention des jeunes aptes au travail est une autre préoccupation au Canada atlantique. Au lieu d’accéder à un emploi pour appliquer leurs compétences et leurs connaissances dans leur région, les jeunes du Canada atlantique s’en vont vers l’Ouest en grands nombres, à la recherche d’un emploi. Les jeunes représentent la majeure partie de la migration nette du Canada atlantique (Conseil économique des provinces de l’Atlantique, 2012). Lorsque toutes les provinces de l’Atlantique sont aux prises avec d’importantes pénuries de compétences et de main-d’œuvre, c’est à ce moment-là que les jeunes décident de partir, ce qui est encore plus déconcertant. Selon les employeurs au Canada atlantique qui ont été interviewés lors des consultations pancanadiennes qu’a menées la Chambre de commerce du Canada sur la crise des compétences au pays, les pénuries de compétences ont atteint des niveaux critiques. Même si, en réalité, il existe des possibilités d’emploi dans les provinces de l’Atlantique, les jeunes se détournent de l’éducation postsecondaire (déterminante pour accéder à un emploi de qualité en cette ère numérique), et de nombreux diplômés postsecondaires décident de quitter leur province pour trouver un emploi. La situation est incompréhensible et probablement révélatrice des grands enjeux qui agissent sur l’emploi chez les jeunes dans le monde entier.

La nature même du marché du travail, notamment ses règles d’intégration et de progression, a changé. Cela fait plus de 20 ans que les économistes, spécialistes du travail, futurologues et spécialistes en développement de carrière mettent en évidence les changements importants survenus dans la nature du travail et des carrières. Les structures sûres et stables qui ont largement caractérisé le développement de carrière au 20e siècle ont fait place à des emplois dans le cadre de projets précis, qui sont de nature temporaire, de durée limitée et, de l’avis de certains, précaire. Les carrières aujourd’hui sont incertaines (Gellatt, 1991), sont non cloisonnées (Arthur, 1994), changent souvent de forme (Hall, 1996), se rattachent à plusieurs clients réguliers (Handy, 1989) et empruntent des parcours sinueux (Joel, 2013). En moyenne, un jeune peut aujourd’hui s’attendre d’exercer le même emploi pendant au plus deux ans. Beaucoup de jeunes n’occuperont probablement jamais un « emploi » au sens traditionnel du terme. Compte tenu de tels changements, de la déstabilisation de l’emploi et de la réorganisation complète de la façon dont on travaille, les personnes, en particulier celles en début de carrière, ont de la difficulté à s’adapter dans ce marché du travail et prennent donc plus de temps à faire la transition des études (vers les études) vers le marché du travail. Il ressort de la recherche que les caractéristiques associées autrefois à la transition complète vers l’âge adulte se manifestent plus tard au Canada, souvent lorsque les personnes se trouvent dans la trentaine plutôt que dans la vingtaine. Les retards dans cette transition ont non seulement des répercussions importantes sur les jeunes, mais également sur l’économie de la province dans laquelle ils résident.

Le domaine du développement de carrière cherche à comprendre les facteurs complexes du marché du travail et à intervenir de façon proactive et préventive pour aider les personnes à gérer efficacement leur éducation et leur emploi. Selon le [Guide canadien des compétences pour les professionnels en développement de carrière](http://career-dev-guidelines.org/career_dev/), le développement de carrière désigne le processus de gestion de l’apprentissage, du travail, des loisirs et des transitions, parcours qui dure toute la vie et qui permet à un individu d’évoluer constamment vers un avenir désiré. Plusieurs éléments de cette définition sont dignes de mention :

* ***Dure toute la vie*** – il n’est pas possible de ramener le développement de carrière à une seule décision. Selon une vue simpliste du développement de carrière, un jeune décidera ce qu’il « deviendra » et choisira les études qu’il suivra afin d’atteindre son objectif – point final. En réalité, toutefois, le développement de carrière comporte plusieurs chapitres, associés chacun d’objectifs, de tâches, de résultats et de transitions à toutes les étapes de la vie. Au cours de la petite enfance, il comporte surtout une exploration, le développement de l’image de soi à l’avenir et l’élargissement des horizons au sujet de ce que le futur soi pourrait englober. Plus tard durant l’adolescence, le développement de carrière comporte une exposition, une expérience, une réflexion et l’acquisition des compétences en gestion personnelle ou professionnelle et des compétences relatives à l’employabilité. Durant l’âge adulte, ces compétences sont parfaites, élargies et déployées pour nous permettre de nous orienter dans le marché du travail à évolution constante. Le *Plan directeur pour le design en développement vie-travail* énonce les compétences en développement vie-travail dont les Canadiens ont besoin pour gérer de façon proactive leur développement de carrière à partir de la maternelle jusqu’à l’âge adulte.
* ***Gestion***– le développement de carrière se fera, qu’il soit géré ou non. La question est de savoir dans quelle mesure on veut influencer l’orientation de sa carrière au lieu de laisser le hasard faire les choses. Les taux actuels de chômage et de sous-emploi chez les jeunes, l’insatisfaction au travail et les demandes en santé mentale en milieu de travail laisseraient indiquer que laisser les choses au fruit du hasard, plus souvent qu’autrement, ne tourne pas bien.
* ***Apprentissage, travail et transitions***– le développement de carrière est le mécanisme qui permet de s’orienter dans l’apprentissage (formel et informel), le travail (rémunéré et non rémunéré) et les transitions.
* ***Qui permet***– le développement de carrière est une question d’intentionnalité. S’il est bien fait, il garantit que nos décisions au sujet de l’apprentissage et du travail reposent sur une connaissance de soi (nos intérêts, qualités, valeurs et compétences) et des réalités du monde de l’éducation ou du marché du travail (conditions, finances, perspectives, conditions d’admission, progression et parcours). S’il est bien fait, il offre l’assurance qu’on est préparé pour les réalités entourant ses choix, qu’on a les compétences et les soutiens nécessaires en gestion, mais surtout qu’on sait clairement *pourquoi* c’est le bon choix pour nous, qui stimule notre motivation, notre attention et notre succès.
* ***D’évoluer constamment vers un avenir désiré***– le développement de carrière reconnaît que nous changeons avec le temps, tout comme le marché du travail. Ce que nous voulons et ce qui nous est possible ne sont pas statiques. Que nous soyons à l’emploi d’une entreprise à long terme, poursuivions des projets d’entreprise ou que nous parvenions à gagner notre vie par des contrats, du travail dans le cadre de projets précis ou des emplois et des contrats multiples auprès de plusieurs clients, nous devrons nous adapter, reconcevoir et recréer notre carrière. Cela demande de la vigilance et des compétences en gestion de carrière et des compétences relatives à l’employabilité.

### L’impératif sur le plan économique et humain pour l’éducation à la carrière

Si l’éducation à la carrière et les services connexes ne sont *pas* offerts, les coûts seront élevés. Jarvis (2013) souligne que le système d’éducation au Canada connaît plus de succès que la plupart en aidant les jeunes à acquérir l’aptitude aux études, mais réussit moins à aider les élèves à voir la pertinence de leur apprentissage, à établir un lien avec le marché du travail ou à acquérir les compétences essentielles relatives à l’employabilité et les qualités personnelles que les employeurs recherchent. Les études ont confirmé les constatations de l’analyse FFPM du présent rapport : la majorité des élèves du secondaire ne sont pas prêts à faire la transition vers l’éducation postsecondaire ou le monde du travail (Talbot and Associates, 2006). Les conséquences économiques de la réduction du niveau de scolarité, de l’exode, du chômage ou du sous-emploi chez les jeunes et des transitions retardées vers l’âge adulte productif sont stupéfiantes.

* ***Productivité*** : Selon une étude menée en 2009 par le Conference Board du Canada, le taux d’insatisfaction au travail a atteint 55 %. Il a augmenté de façon constante depuis vingt ans et il n’a jamais été aussi élevé qu’à présent. Si une éducation à la carrière de qualité pouvait préparer les jeunes à occuper un emploi qui cadre avec leurs intérêts, leurs compétences et leurs valeurs, les répercussions économiques seraient considérables. Jarvis (2013) souligne que, même une augmentation de 1 % de la productivité au Canada pourrait se traduire par des biens et des services d’une valeur de 13 milliards de dollars chaque année et contribuerait à des gains spectaculaires au chapitre du niveau de vie pour les collectivités canadiennes.
* ***Éducation*** : Lorsque les élèves ne comprennent pas pourquoi ils apprennent ce qu’ils apprennent — lorsqu’ils ne peuvent pas voir la pertinence de l’éducation pour leur vie future — beaucoup trop manquent d’intentionnalité, échouent, ont un faible rendement ou décrochent. De la minorité qui poursuivra ses études postsecondaires et réussira à obtenir un diplôme, beaucoup trop se retrouvent, à la fin de leurs études, très endettés et avec des perspectives de carrière vagues. Dans son analyse des études du rendement des investissements dans les programmes d’éducation à la carrière et de formation technique aux États-Unis, Kotamaraju (2011) a indiqué que les élèves qui suivent de tels cours de formation sont moins susceptibles de décrocher du secondaire. Dans son communiqué de 2012, le SAS Institute a signalé que les élèves qui utilisent le programme « Future for Kids » (un programme d’éducation à la carrière) ont obtenu de meilleurs résultats aux épreuves scolaires, en particulier dans les matières clés des STIM. Là encore, les répercussions économiques potentielles sont considérables. Hankivsky (2008) a préparé une analyse complète des coûts associés à l’abandon scolaire au Canada pour le Conseil canadien sur l’apprentissage (CCA). Elle a calculé les coûts tangibles associés à la santé, à l’aide sociale, aux activités criminelles, au travail ou à l’emploi (y compris la perte de revenu, la perte de recettes fiscales, la perte de revenus de l’assurance-emploi et le coût de l’assurance-emploi), estimant que le coût du non-achèvement des études secondaires au Canada s’établirait à 2 767 $ par décrocheur par année, ou à un coût annuel cumulatif de 1,1 milliard de dollars. De plus, selon ses estimations, une augmentation de 1 % du nombre de finissants du secondaire canadiens produirait des économies à vie de 70 milliards de dollars dans les soins de santé, des gains privés de 34 milliards de dollars, des recettes fiscales de 2,3 milliards de dollars et des cotisations d’assurance-emploi de 686 millions de dollars.

Jarvis (2013) a projeté les économies potentielles si l’éducation à la carrière pouvait faire une différence de 1 % dans les secteurs de la santé, des services sociaux, de la protection et des services correctionnels.

* ***Santé*** : Jarvis soutient que les personnes en chômage ou sous-employées sont soumises à plus de stress et sont plus prédisposés aux comportements malsains, comme la toxicomanie et la violence physique. Savickas (2002) a établi le lien entre l’emploi et la santé mentale. Selon le sondage mené par Ipsos-Reid en 2002, un adulte sur six est devenu si stressé qu’il a envisagé le suicide. Les causes principales citées étaient le travail (43 %) et les finances (39 %). Si une meilleure planification de carrière pouvait réduire les dépenses de santé de seulement 1 %, les économies annuelles s’élèveraient à 1,2 milliard de dollars.
* ***Aide sociale*** : Moins de personnes dépendraient des paiements de l’aide sociale si une plus grande proportion pouvait trouver et maintenir un emploi adéquat. Une réduction de 1 % dans ces paiements représenterait des économies annuelles de 2 milliards de dollars.
* ***Services correctionnels*** : Une amélioration de 1 % du nombre de détenus qui ont acquis des compétences en gestion ou planification de carrière pourrait se traduire par des économies de 510 millions de dollars par année.
* ***Recettes fiscales*** : Si le nombre de Canadiens qui paient de l’impôt (au lieu de recevoir des paiements des programmes d’aide) augmentait de seulement 1 %, les économies annuelles pourraient atteindre 5,8 milliards de dollars. Une augmentation de 5 % dans l’emploi contribuerait à une augmentation des recettes de 29 milliards de dollars par année pour tous les ordres de gouvernement.

Jarvis (2013) conclut :

*Collectivement, une augmentation de 1 % des recettes gouvernementales et de la productivité et une diminution de 1 % des dépenses sociales représentent des recettes exceptionnelles de plus de 20 milliards de dollars par année pour les particuliers, les organismes et les collectivités au Canada. […] [S]i nous mettions ce chiffre incroyable en perspective, cela permettrait de régler le salaire de plus de 250 000 enseignants ou conseillers supplémentaires ou de fournir plus de ressources et d’installations d’apprentissage, ou de régler le montant intégral des frais de scolarité de plus d’un million d’étudiants du premier cycle et des cycles d’études supérieures* [traduction]*.*

Des analyses semblables ont été menées au Royaume-Uni (Hughes, 2004) et aux États-Unis (Belfield, Levin et Rosen, 2012). Voici les conclusions de Hughes (2004) :

* *La mise en œuvre de possibilités se rattachant aux carrières :*
* Aidera plus de jeunes et d’adultes à devenir des citoyens satisfaits, épanouis, autonomes, à part entière et prospères.
* Fera que les enseignants et les formateurs pourront travailler avec des apprenants plus motivés et engagés.
* Fournira des travailleurs plus qualifiés et motivés aux entreprises qui ont de plus en plus de difficulté à trouver les talents dont elles ont besoin pour faire concurrence avec succès.
* Économisera beaucoup d’argent chaque année, ce qui aidera les personnes qui ont de la difficulté à trouver et à maintenir des rôles professionnels adéquats.
* Augmentera la compétitivité internationale et améliorera le niveau de vie dans l’ensemble des collectivités du pays.
* *Les investissements dans les services de développement, d’exploration et de gestion de la carrière peuvent produire des avantages considérables sur le plan du coût pour les collectivités locales individuelles et l’économie nationale.*

Il s’agit là de coûts économiques tangibles. Il y a également des coûts humains très importants associés aux élèves qui tournent en rond, décrochent et fléchissent au cours de leurs transitions vers le postsecondaire et le marché du travail. Hankivsky (2012) écrit :

*Contrairement aux pertes tangibles, ce n’est pas possible d’attribuer un prix naturellement aux douleurs et à la souffrance et à la réduction de la qualité de vie, que l’on parle d’un prix d’achat ou de vente. De telles pertes psychologiques et affectives, toutefois, sont réelles. Des économistes ont soutenu que les coûts intangibles surpassent de beaucoup tous les autres coûts directs et indirects combinés* [traduction].

Pour cette raison, de nombreuses administrations examinent le rôle potentiel de l’éducation à la carrière afin d’appuyer de meilleures transitions de carrière pour les jeunes. Le Conseil atlantique des ministres de l’Éducation et de la Formation (CAMEF) ne fait pas exception.

Comme mesure importante et positive vers l’avant afin d’examiner le meilleur moyen d’appuyer les transitions des élèves vers l’apprentissage et le marché du travail, le CAMEF a retenu les services de la Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC) afin de comprendre les forces et les lacunes au chapitre de la prestation des services de développement de carrière dans les secteurs francophone et anglophone du système d’éducation publique au Canada atlantique. Ce projet de recherche a comporté la consultation des intervenants clés et des groupes de discussion avec ceux-ci dans chaque province de l’Atlantique. L’objectif était de comprendre les besoins et les capacités, de définir la situation actuelle du côté des politiques, des programmes et de l’accès à l’information sur le marché du travail (IMT), ainsi qu’à l’éducation à la carrière, et d’établir l’uniformité de la prestation et de la mise en œuvre. D’après ces activités, de même qu’un examen des pratiques exemplaires aux niveaux provincial et international, le présent rapport comporte des recommandations de réformes de l’éducation à la carrière, qui respectent les réalités financières des budgets provinciaux.

## Méthodologie

### But du projet

Le projet de recherche vise essentiellement à comprendre les forces et les lacunes dans la prestation en milieu scolaire des services de développement de carrière dans les systèmes francophone et anglophone dans les provinces de l’Atlantique et, sur cette base et selon les pratiques exemplaires aux niveaux provincial et international, à formuler des recommandations pratiques, complètes et novatrices et des mesures de mise en œuvre claires afin de renforcer et de fournir des programmes et des services modernes de développement de carrière dans le cadre des budgets provinciaux existants.

À cette fin, la FCDC :

* a mené une analyse environnementale afin d’énoncer la portée, la profondeur, les capacités, l’uniformité et la prestation actuelle des services de développement de carrière aux élèves dans l’ensemble des provinces de l’Atlantique. Cette analyse a compris :
  + un examen des ressources disponibles (documents de politique, documents de recherche, programme d’études en éducation à la carrière, outils, etc.);
  + la détermination des approches novatrices et efficaces qui sont à l’essai ou déjà mises en œuvre;
  + un examen de l’information sur le marché du travail (IMT) existante et de son actualité, exactitude et pertinence par rapport à la planification de la carrière et de l’éducation postsecondaire, notamment l’information sur les choix de programmes au niveau postsecondaire et les parcours vers le marché du travail qui s’offrent aux élèves au Canada atlantique;
  + l’établissement des différences importantes dans les programmes de développement de carrière et la mise en œuvre dans les secteurs d’éducation francophone et anglophone et des avantages qui peuvent découler de telles différences.
* a mené une analyse FFPM (forces, faiblesses, possibilités et menaces) des programmes actuels de développement de carrière dans chaque province de l’Atlantique, par l’entremise :
  + de groupes de discussion avec des élèves du secondaire (de la 9e à la 12e année);
  + d’un sondage en ligne auprès de jeunes adultes suivant des études postsecondaires (universités, collèges publics et privés et apprentissage) ou qui ont décidé d’aller travailler directement après le secondaire ou qui ont abandonné leurs études postsecondaires avant d’obtenir leur diplôme;
  + des entrevues semi-structurées avec des éducateurs ou des fournisseurs de services (conseillers d’orientation, directeurs d’école ou administrateurs, responsables de l’élaboration de programmes d’études, enseignants du programme d’enseignement coopératif ou de développement vie-carrière);
  + de groupes de discussion avec les parents ou les tuteurs de jeunes.
* a examiné la recherche (par des écrits et des entrevues d’intervenants clés) sur les pratiques exemplaires aux niveaux provincial et international dans la prestation du développement de carrière en milieu scolaire.

### Première phase – Rapport de l’analyse environnementale préliminaire (printemps-été 2013)

La première phase de la recherche (printemps 2013) a comporté l’élaboration d’une compréhension globale de l’état actuel des politiques, des programmes et de la prestation de l’éducation à la carrière aux élèves dans les provinces de l’Atlantique, et la détermination des modèles existants d’excellence et d’innovation. Cet élément fondamental a permis d’appuyer l’élaboration des protocoles d’entrevue pour les groupes de discussion, le sondage et les entrevues auprès des informateurs, tous des éléments clés de l’analyse FFPM subséquente. Pour compiler l’analyse environnementale, la FCDC a mené une recherche active (en ligne et téléphonique) et a travaillé avec le comité du projet (formé de représentants désignés du CAMEF) pour recueillir les documents et les renseignements pertinents et fixer les objectifs des consultations de la deuxième phase.

À partir de l’information recueillie, la FCDC a élaboré un rapport traçant les grandes lignes des systèmes en place dans chaque province et a commencé à énoncer les thèmes possibles à développer; et elle a aussi établi des données de référence pour étayer les recommandations. Ce rapport a été communiqué au Comité permanent sur l’éducation publique (CPEP) et au Comité permanent sur l’éducation postsecondaire (CPEPS) du CAMEF qui l’ont examiné afin de s’assurer de l’exactitude et de l’exhaustivité des données de référence et poursuivre la recherche. La section du rapport traitant de l’analyse environnementale en présente un sommaire.

Le rapport a également contribué à l’élaboration des protocoles d’entrevue pour les groupes de discussion, le sondage et les entrevues semi-structurées, dont une liste des questions d’orientation basées sur l’analyse FFPM.

### Deuxième phase – Analyse FFPM – Recherche sur les participants (septembre‑octobre 2013)

#### Élaboration des groupes de discussion, du sondage et des entrevues auprès des informateurs clés

En raison de la nécessité de rejoindre des intervenants multiples en milieux urbain et rural et dans des lieux d’apprentissage et de prestation de services multiples, la FCDC a adopté une approche à volets multiples pour la recherche sur les participants dans le but de recueillir la plus grande diversité possible de points de vue sur le système actuel d’éducation à la carrière. À cause de l’échéancier et des limites budgétaires, elle n’a pu accéder au nombre requis de participants aux fins de la rigueur statistique. Donc, il a été convenu que l’analyse FFPM viserait non pas à recueillir des données statistiques, mais plutôt divers points de vue (y compris ceux des populations sous-représentées[[2]](#footnote-3)) dans l’ensemble des provinces de l’Atlantique.

À partir des consultations auprès des deux comités permanents du CAMEF, la FCDC a adopté l’approche suivante pour l’analyse FFPM :

* Tenir des groupes de discussion en personne avec des **élèves du secondaire** : contrairement aux autres populations cibles, il est possible d’accéder à une diversité de points de vue dans un seul endroit (une école) et de rechercher de façon stratégique un équilibre entre les populations urbaine et rurale, francophone et anglophone et les groupes sous-représentés dans l’ensemble des quatre provinces :

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **N.-B.** | **N.-É.** | **Î.-P.-É.** | **T.-N.-L.** |
| Population anglophone en milieu urbain |  |  |  |  |
| Population anglophone en milieu rural |  |  |  |  |
| Population francophone en milieu urbain |  |  |  |  |
| Population francophone en milieu rural |  |  |  |  |

Cette configuration est basée sur la population et, plus précisément, sur la représentation proportionnelle des populations francophones.

* + **Les jeunes adultes qui ont intégré le marché du travail ou qui ont abandonné leur programme d’études postsecondaires avant l’obtention de leur diplôme** ont été désignés par les comités permanents du CAMEF comme un groupe important à prendre en considération dans cette recherche. Ces jeunes ne sont pas facilement repérables à un seul endroit; ils sont plutôt dispersés entre les organismes communautaires, les services d’emploi ou les programmes d’études postsecondaires (étant retournés pour une deuxième ou une troisième chance). Ils représentent une population mobile et fluide. Donc la FCDC a élaboré un sondage en ligne pour les rejoindre. Pour ce sondage, elle a beaucoup compté sur les comités permanents et sur ses propres réseaux afin de repérer les candidats et de promouvoir leur participation. Le sondage est resté affiché à partir de la fin de l’été jusqu’au milieu de l’automne, et une mesure incitative a été offerte à ceux qui l’ont rempli afin de maximiser les taux de réponse.
  + Dans la même veine, **les étudiants actuels au niveau postsecondaire** (ceux qui ont persévéré) ont également été désignés comme une cible clé. Même s’il est possible de les trouver à un seul endroit (établissement d’enseignement postsecondaire), la FCDC a recherché divers points de vue dans les universités, les collèges publics et privés et les programmes d’apprentissage. Elle a donc intégré des questions adaptées à l’instrument de sondage présenté ci-dessus. Le sondage comportait un point d’arrêt précis et des questions de rechange pour les répondants, selon qu’ils étudiaient au niveau postsecondaire ou avaient terminé leurs études postsecondaires.
  + Pour les **parents**, la FCDC a tenu une série de groupes de discussion téléphoniques. Cette formule a été choisie comme instrument de recherche afin de permettre à divers points de vue de s’exprimer. De tels groupes de discussion permettent aux parents dans nombreux endroits géographiques de participer, mais de demeurer chez eux, au lieu de prendre des arrangements de transport pour se rendre où se tiendront les groupes de discussion en personne. Ces groupes offrent un certain degré d’anonymat; les participants ne sont alors pas obligés alors de se soucier de leur apparence, ce qui peut souvent les empêcher de se présenter aux groupes.

La FCDC s’attendait à une grande différence entre les réalités et les enjeux des parents en milieu rural et ceux des parents en milieu urbain. Elle a donc proposé de tenir quatre groupes de discussions téléphoniques avec les parents des quatre provinces de l’Atlantique, à savoir :

* + les parents anglophones en milieu urbain,
  + les parents francophones en milieu urbain,
  + les parents anglophones en milieu rural,
  + les parents francophones en milieu rural.
* Finalement, la FCDC a choisi divers **éducateurs informateurs clés** de concert avec les comités permanents du CAMEF afin de tenir des entrevues semi-structurées individuelles. Elle s’est entretenue avec une variété d’éducateurs possédant des connaissances approfondies au sujet de la mise en œuvre même dans leurs provinces respectives.

Les comités permanents ont examiné et approuvé tous les protocoles et les instruments de recherche sur les participants (voir l’annexe A).

### Troisième phase – Recherche sur les pratiques exemplaires aux niveaux provincial, national et international (été 2013)

Faisant appel à sa propre recherche sur les pratiques exemplaires et à ses réseaux étendus aux niveaux national et international, la FCDC a dégagé la recherche la plus récente, les politiques les plus progressives, ainsi que les approches les plus novatrices concernant le programme d’études et la prestation de services, les stratégies relatives à l’engagement des employeurs et de la collectivité et les approches concernant l’information sur l’éducation postsecondaire et sur le marché du travail. Elle a analysé les connaissances au sujet de services de développement de carrière efficaces en milieu scolaire pour éclairer et inspirer l’élaboration des recommandations dans ce rapport.

### Quatrième phase – Synthèse de la recherche et rapport de recommandations (d’octobre à décembre 2013)

À l’aide des données recueillies, la FCDC a rédigé le présent rapport incluant les recommandations afin d’élaborer et de fournir un appui novateur et robuste au développement de carrière et à la transition des jeunes et d’établir les provinces de l’Atlantique comme des chefs de file en éducation à la carrière. Les recommandations reflètent toutes la nécessité de demeurer dans les limites budgétaires existantes des provinces, de faire la meilleure utilisation possible des innovations actuelles et de tenir compte de la pratique fondée sur les données probantes, mais également de chercher à aller encore plus loin quant aux idées et aux pratiques actuelles.

## Analyse environnementale

Une analyse environnementale a été soumise aux comités permanents du CAMEF qui l’ont approuvée en août 2013. Devant être le précurseur du présent rapport et des recommandations, l’analyse environnementale a tracé les grandes lignes de la prestation actuelle de l’éducation à la carrière dans les écoles publiques (de la maternelle à la 12e) de l’ensemble des provinces de l’Atlantique.

Un appel aux documents clés a été émis en collaboration avec le CPEP et le CPEPS du CAMEF. L’examen a porté sur les documents suivants :

* les documents qui expliquent en détail les programmes et les services actuels d’éducation à la carrière;
* les politiques pertinentes concernant les programmes d’éducation à la carrière et leur prestation au sein des ministères de l’Éducation et, s’il y a lieu, dans les ministères connexes;
* les rapports, examens et articles décrivant ou évaluant les programmes actuels d’éducation à la carrière;
* le programme d’études, les outils et les approches novatrices efficaces employés dans la prestation des programmes d’éducation à la carrière;
* les outils et les ressources en IMT des provinces, axés sur les options d’études postsecondaires et les parcours vers le marché du travail qui s’offrent actuellement aux élèves.

Une liste complète des sources examinées et des personnes-ressources provinciales consultées est présentée dans la bibliographie, et les comités permanents du CAMEF ont maintenant le rapport complet.

Les constatations clés qui suivent sont particulièrement très pertinentes pour le rapport final :

* Il existe un grand nombre de programmes d’éducation à la carrière et de ressources connexes de haute qualité et des approches de prestation variées dans l’ensemble des provinces de l’Atlantique. Toutes les provinces offrent une éducation à la carrière, et nous avons trouvé des exemples d’intervention précoce, d’intégration au programme d’études, aux fins de développement, de la maternelle à la 12e année, d’approches novatrices de modularisation et de prestation d’ateliers, d’utilisation de portfolios et de cours de développement de carrière indépendants au niveau secondaire. Toutefois, sauf s’il s’agit d’un cours obligatoire, peu d’élèves se prévalent des possibilités qui leur sont offertes et certains des modèles les plus complets sont réservés aux élèves qui risquent de décrocher, de se désengager ou de donner un rendement inférieur à leur potentiel.
* Malgré la diversité de programmes d’études offerts à tous les niveaux, nous avons découvert la dépendance continue par rapport à de l’IMT désuète ou limitée.
* La plupart des provinces n’établissent pas que l’achèvement d’un ou de plusieurs cours de développement de carrière est une exigence relative à l’obtention du diplôme ou du rendement de l’élève à son niveau. Donc la mise en œuvre varie considérablement et dépend beaucoup du leadership au niveau local.
* Les cadres de compétences clés (comme le *Plan directeur pour le design en développement vie-travail*, les compétences essentielles et les compétences relatives à l’employabilité) sont mentionnés dans certains programmes d’études, mais ne sont pas intégrés ou appliqués uniformément.
* L’intégration uniforme au programme d’études de l’initiation au marché du travail ou à l’éducation postsecondaire, les liens entre l’apprentissage de la matière et le marché du travail et de l’information ou un enseignement actuel et pratique pour appuyer les transitions vers l’éducation postsecondaire ou le marché du travail semblent afficher des lacunes. Des programmes d’enseignement coopératif et d’apprentissage sont offerts dans toutes les provinces. Toutefois, le taux de participation est sévèrement limité (allant de 0,05 % à 12 % des élèves au cours de l’année d’études 2012‑2013 dans l’ensemble des provinces de l’Atlantique). Les programmes d’enseignement coopératif et d’apprentissage semblent être étrangement isolés du programme d’études en éducation à la carrière, et un compte rendu limité est donné des expériences de travail dans le contexte de la formation visant à améliorer l’employabilité ou de l’éducation à la carrière. Des soutiens ne semblent pas être en place pour assurer l’engagement des élèves ou des employeurs.
* Même si notre recherche s’est concentrée sur le soutien à l’éducation à la carrière des membres des groupes sous-représentés désignés (Premières Nations, Métis et Inuits, élèves ayant un handicap, hommes, femmes, familles ayant un faible revenu, Afro‑Canadiens et ceux dont les parents n’ont pas suivi d’études postsecondaires), nous avons trouvé relativement peu de programmes qui s’adressaient en particulier à ces groupes.
* Nous avons découvert des faiblesses systémiques dans l’ensemble des provinces par rapport à la formation et au perfectionnement professionnel des éducateurs, des conseillers d’orientation et des administrateurs. Aucune formation préalable de base n’est exigée des éducateurs. Aucune formation spécialisée sur le rôle du développement de carrière dans l’éducation n’est exigée des administrateurs. L’éducation à la carrière est habituellement offerte par de nouveaux enseignants, et le roulement est élevé. Aucune formation spécialisée relative à la théorie, au contenu ou aux approches en éducation à la carrière n’est exigée des éducateurs en orientation professionnelle ou des conseillers d’orientation, à l’exception des conseillers francophones au Nouveau‑Brunswick. Aucune formation portant sur les réalités du marché du travail, le développement de l’emploi ou les relations avec les employeurs n’est exigée des enseignants des programmes d’enseignement coopératif ou d’apprentissage. Tous les enseignants et les administrateurs auront étudié les matières scolaires de base. Toutefois la plupart auront une initiation limitée, voire nulle, à l’éducation à la carrière. L’absence de formation de base, même la plus élémentaire sur le lien entre l’éducation et le travail freine l’intégration de l’éducation à la carrière dans l’ensemble des matières et les écoles. Le manque de formation spécialisée ou de perfectionnement professionnel pour les éducateurs en orientation professionnelle (y compris les enseignants des cours de développement de carrière, et des programmes d’enseignement coopératif et d’apprentissage) et les conseillers d’orientation pourrait compromettre la capacité d’offrir même le meilleur programme d’études et les meilleurs programmes. Dans l’ensemble, cela revient à dire que l’éducation à la carrière n’est pas valorisée dans les écoles. Des normes de compétence nationales, des programmes de certification et une foule de possibilités de formation ou de perfectionnement professionnel ont déjà été élaborés pour pallier à cette faiblesse importante.
* En l’absence d’une telle formation, nous avons découvert, toutefois, des exemples novateurs de recours à des connaissances spécialisées en développement de carrière hors du milieu scolaire.
* Pour ce qui est des conseillers d’orientation, il semble y avoir deux hypothèses potentiellement erronées :
  + *Dans leur formation, les conseillers acquièrent les connaissances spécialisées en développement de carrière.* Même si les compétences en counseling et en développement de carrière se recoupent jusqu’à un certain point, celles-ci sont distinctes. La formation en counseling (à l’exception, peut-être, du secteur francophone au Nouveau-Brunswick) ne permet pas nécessairement à quelqu’un d’offrir ou d’appuyer l’éducation à la carrière.
  + *Les conseillers d’orientation se concentrent surtout sur les questions liées à la carrière*. D’après les données recueillies, les conseillers d’orientation sont souvent obligés de s’occuper de problèmes (personnels ou comportementaux) tout aussi prioritaires et doivent composer avec la grande ambiguïté entourant les rôles.
* Il existait des modèles d’innovation en partage d’expertise ou de ressources (le wiki des enseignants pour les éducateurs du programme d’enseignement coopératif en Nouvelle-Écosse en est un exemple notable). En grande partie, toutefois, il semblerait que les éducateurs en orientation professionnelle soient isolés les uns des autres et de l’ensemble de la profession du développement de carrière.
* Les approches transdisciplinaires ont des mérites. Lorsque l’éducation à la carrière est l’« affaire de tous », cependant, cela peut facilement devenir l’affaire de personne. La sensibilisation et l’engagement du personnel à tous les niveaux sont essentiels.
* Nous avons trouvé quelques exemples d’évaluation et de suivi des résultats. Toutefois, l’engagement n’est pas là dans l’ensemble du système pour agir sur l’évaluation ou la pratique fondée sur les données probantes. La compétence ou la capacité des responsables de la prestation n’est pas évaluée; habituellement l’impact de l’éducation à la carrière n’est pas mesuré; les résultats des élèves se rattachant à la carrière font rarement l’objet d’un suivi; et les réalisations des élèves dans le contexte de l’éducation à la carrière ne sont pas évaluées ni notées. Vu que bien souvent, « ce qui est mesuré est fait », l’absence de responsabilisation à l’égard de l’éducation à la carrière pourrait contribuer à l’inégalité de la mise en œuvre et des résultats. Donc, si les résultats ne sont pas mesurés, cela limite l’élaboration de politiques et de programmes fondés sur les données probantes et menace l’assurance de la qualité.

## ANALYSE FFPM

En septembre et en octobre 2013, la FCDC a mené une analyse FFPM (forces, faiblesses, possibilités et menaces) par rapport à l’éducation à la carrière dans l’ensemble des provinces de l’Atlantique. À cause des limites de temps et de budget, la rigueur statistique ne pouvait être recherchée. L’objectif consistait plutôt à entendre directement le point de vue d’un échantillon limité mais varié d’élèves, de parents, de jeunes adultes et d’éducateurs dans le domaine — d’intervenants clés —, ce qui permettrait d’appuyer les constatations et les recommandations dérivées de la recherche plus vaste.

Une approche adaptée a permis d’appuyer l’accès aux quatre groupes d’intervenants :

### Élèves du secondaire

Huit groupes de discussion en personne ont été menés avec des élèves du secondaire. Ces groupes visaient à examiner l’état de préparation des élèves en vue de leur prochaine étape après l’obtention de leur diplôme d’études secondaires. Les questions des groupes de discussion reflétaient les thèmes suivants :

* En ce qui concerne les carrières, l’information, les services et les programmes qu’ils préféraient, auxquels ils avaient accès et ceux qu’ils utilisaient;
* La connaissance des options et des parcours d’études postsecondaires, des coûts et de l’accès aux soutiens à la planification financière;
* Les modes de prestation qu’ils préféraient et les influenceurs clés de la carrière;
* Leurs points de vue sur les services de développement de carrière actuels dans leur province;
* Leurs points de vue sur le niveau de service qu’ils ont reçu ou reçoivent.

Les comités permanents du CAMEF ont examiné et approuvé le protocole des groupes de discussion.

Tout a été mis en œuvre afin de refléter une diversité de participants selon l’âge ou l’expérience, les antécédents socioéconomiques, la culture, la langue et le milieu urbain ou rural dans l’ensemble des huit groupes de discussion :

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **N.-B.** | **N.-É.** | **Î.-P.-É.** | **T.-N.-L.** |
| Participants anglophones en milieu urbain | 14 élèves de 12eannée | 38 élèves de 11e et de 12e année du programme d’enseignement coopératif |  | 23 élèves de 11eannée du cours de développement de carrière 2201 |
| Participants anglophones en milieu rural |  |  | 13 élèves de 11e et de 12e année du cours de leadership | 20 élèves de 12eannée |
| Participants francophones en milieu urbain |  |  | 18 élèves de 10eannée |  |
| Participants francophones en milieu rural | 15 élèves de 12eannée | 13 élèves de 11eannée |  |  |

Les séances ont duré entre 1,5 et 2 heures. La FCDC a été la seule à animer les groupes de discussion, mais toujours en présence du personnel scolaire durant les séances.

Les animateurs ont soumis des rapports descriptifs après chaque groupe de discussion. Toutes les séances ont également été enregistrées sur bande sonore (avec la permission des élèves), et les rapports des animateurs et les transcriptions originales ont contribué à la rédaction du présent rapport.

#### Constatations clés des groupes de discussion avec les élèves du secondaire

Dans l’ensemble, les groupes de discussion avec les élèves du secondaire font ressortir de grands besoins et des lacunes déconcertantes dans l’éducation à la carrière que les élèves reçoivent pour répondre à leurs besoins :

**« C’est comme si toute ta vie quelqu’un te tenait la main ou que tu te faisais dire quoi faire et puis soudainement tu te retrouvais seul pour essayer de déterminer quoi faire avec ta vie. »**

* Quelques élèves du secondaire deuxième cycle prévoyaient poursuivre leurs études postsecondaires après avoir obtenu leur diplôme d’études secondaires. Toutefois, peu d’entre eux avaient exploré plus d’une option ou mené une recherche pour comprendre les réalités de l’éducation postsecondaire ou du marché du travail. La plupart n’étaient toujours pas certains du programme précis qu’ils poursuivraient ou des perspectives du marché du travail qui pourraient les attendre.
* Un grand nombre d’élèves éprouvaient beaucoup d’angoisse au sujet de leur avenir. Ils avaient peur de décevoir leurs parents, de prendre des décisions mal fondées, d’échouer leurs études postsecondaires, de ne pas réussir à trouver un emploi ou d’en trouver un qui ne leur convienne pas. En général, les élèves se préoccupent réellement d’avoir les moyens de subvenir à leurs propres besoins, tant durant leurs études postsecondaires qu’après, et ont indiqué qu’ils ne se sentaient pas préparés à établir un budget ou à gérer une vie autonome. Les élèves ont mentionné qu’un cours sur la budgétisation, sur aptitudes à la vie autonome et sur les habitudes de travail, de l’information ou une exposition pratique au sujet des réalités des études postsecondaires ou du marché du travail devraient être obligatoire.

**« Je pense que nous aurions pu en faire plus dans ce cours c’est-à-dire discuter de nos choix de carrière, mais nous avons fini par passer beaucoup de temps à travailler seuls en ligne à faire des évaluations de notre personnalité. »**

**« Les élèves se retrouvent à travailler seuls à essayer d’établir leurs plans de carrière par Internet. »**

* Les élèves ne sentaient pas qu’ils pouvaient compter sur un bon soutien pour essayer de gérer ces sources d’angoisse et de planifier leur avenir, qu’il s’agisse de leurs études ou de leur travail. Certains ont dit avoir reçu une aide avec leur choix de cours et leurs demandes aux établissements postsecondaires, mais dans l’ensemble, ils ne sentaient pas que l’aide était là pour élaborer un plan de carrière utile et réaliste.
* Même si les élèves les jugeaient importants, la majeure partie des cours de développement de carrière (obligatoires ou optionnels) n’étaient pas jugés utiles dans leur forme actuelle. En ce qui concerne les cours de développement de carrière, certains élèves étaient déçus du contenu, de l’approche et du moment choisi pour les offrir. D’après les élèves, les cours comportaient principalement un volet de travail indépendant en ligne; les élèves remplissaient alors des inventaires des intérêts personnels et des tests de personnalité. Les élèves ont accès à *Career Cruising*, mais le site semble ne pas avoir été bien utilisé et son potentiel est largement inexploité. L’utilisation de *Career Cruising* doit se faire avec un accompagnement, ce qui ne semble pas être la règle. Lorsqu’il est question d’IMT, les élèves ont accès à celle-ci, mais ils n’ont pas les compétences ni le soutien nécessaires pour l’interpréter en fonction de leurs choix de carrière. Les élèves ne semblent pas bénéficier d’un soutien du côté des éléments de base de l’éducation à la carrière : se comprendre (intérêts, valeurs et compétences), mener une exploration de grande envergure (idéalement par une exposition) afin d’aller d’un choix limité à un plus grand choix pour « goûter » à diverses possibilités, comprendre la gamme complète d’options d’études postsecondaires, comprendre leur marché du travail et les réalités associées aux emplois qui les intéressent, les transposer sous la forme d’un plan réaliste et utile et acquérir les compétences en transition et en gestion pour le mettre à exécution.
* De nombreux élèves se préoccupaient notamment du moment choisi pour offrir les cours de développement de carrière. Les élèves voulaient se faire aider au niveau intermédiaire dans leur choix de cours au secondaire. Ils ont besoin de commencer le processus d’exploration et de réfléchir à leur sujet et à leur avenir beaucoup plus tôt. Cela pourrait finir par devenir un apprentissage plus expérientiel, comporter une exposition réelle et prendre la forme d’un cours et de renseignements concrets et particuliers aux derniers niveaux.
* De l’IMT exacte, actuelle et locale et la capacité de l’interpréter en fonction de sa situation personnelle semblent manquer. Les élèves ont indiqué constamment qu’ils n’avaient pas accédé à de l’IMT sur les perspectives, sur les prévisions, sur les conditions de travail ou sur le salaire pour prendre une décision éclairée.
* Il est clair que les élèves désirent être exposés à de vraies personnes ayant une expérience réelle en ce qui concerne les études postsecondaires et le travail. Ils veulent savoir à quoi s’attendre durant leurs études postsecondaires ou dans le domaine de travail de leur choix — le bon côté *et* le mauvais côté. En général, ils veulent une exposition directe aux études postsecondaires et au marché du travail, ce qui manque beaucoup actuellement, selon eux. Les élèves qui ont une exposition directe aux personnes ou aux expériences dans de vrais cadres d’études postsecondaires ou de travail ont indiqué que cela avait eu un « impact énorme » sur leurs décisions. Lorsqu’on leur a demandé ce qui les avait aidés ou influencés le plus dans la planification de leur avenir jusqu’à présent, les élèves ont constamment mentionné les contacts qu’ils avaient eux avec de vrais personnes dans le secteur de l’éducation postsecondaire ou occupant des emplois qui les intéressent et une exposition réelle aux campus ou aux lieux de travail. Par exemple, une élève a indiqué qu’elle avait toujours voulu être vétérinaire jusqu’à ce qu’elle voit un cochon en train de se faire opérer au collège vétérinaire. Une autre élève avait envisagé la profession d’avocat jusqu’à ce qu’elle découvre combien de temps cela prendrait à compléter le programme et le temps que les avocats devaient passer à écrire. Les élèves ont besoin d’être exposés à plus d’une profession potentielle et ont besoin d’aide pour réfléchir à ce qu’ils ont découvert à leur sujet, au sujet du marché du travail et de leur propre développement de carrière à la suite de chaque exposition.

**« Les enseignants ont des idées au sujet de ce que nous devrions faire et ne sont pas disposés à écouter lorsque nous leur parlons de nos projets. »**

* Les élèves étaient frustrés des cours d’initiation aux carrières et d’enseignement coopératif qui sont difficiles à accéder. L’établissement du calendrier des cours causait des problèmes, car les élèves avaient une charge de cours surtout composée de cours obligatoires afin de satisfaire aux exigences des établissements postsecondaires, et le manque de transport constituait un obstacle aux stages du programme d’enseignement coopératif.

**« Les enseignants devraient nous dire pourquoi nous apprenons ce que nous apprenons. »**

* Les élèves se sentaient poussés vers les études postsecondaires traditionnelles (l’université seulement) et pensaient que, pour les éducateurs, certaines professions n’étaient pas assez bonnes.
* Les élèves se sentaient également compartimentés en fonction de leur rendement scolaire. Si, par exemple, ils étaient bons en mathématiques, on les poussait à aller en comptabilité même s’ils n’étaient aucunement intéressés, peu importe que les perspectives d’emploi soient raisonnables.
* Les élèves aimeraient que les enseignants établissent un lien entre l’apprentissage en classe et les tâches mêmes accomplies en milieu de travail et que du temps soit prévu pour déterminer ce que le programme d’études pourrait signifier pour eux et leur avenir. Les élèves ont indiqué que les enseignants ont déjà un programme d’études qui comporte trop de matières et qu’ils n’ont pas le temps ou ne savent pas comment établir les liens avec l’avenir des élèves. Selon eux, les enseignants sont « trop rigides ». Pour certains élèves, s’ils posent des questions en classe au sujet du lien entre le contenu et les carrières possibles, cela reviendrait à « saboter » la classe, et l’enseignant considérerait qu’il s’agit d’une manœuvre pour « faire perdre du temps » au lieu d’être productifs.
* Les élèves ont confirmé ce que nous savons depuis longtemps de la recherche : les parents continuent d’avoir la plus grande influence. Beaucoup d’élèves ont mentionné, toutefois, que les points de vue de leurs parents reflètent une autre époque et n’ont aucun rapport avec eux et leur réalité. Un certain nombre d’élèves ont indiqué que leurs parents ne leur ont pas fourni d’informations précises sur les carrières ou les études postsecondaires. Des parents exercent des pressions pour que leurs enfants aillent à l’université et « fassent mieux » qu’eux.
* Les élèves valorisent le conseiller d’orientation, dont le rôle consiste surtout, selon eux à s’occuper des « élèves à problèmes ». Ils ne veulent donc pas être associés à un tel groupe ou hésitent à « déranger » le conseiller d’orientation parce qu’il est si occupé. Des élèves pensent que cela devrait être obligatoire de voir le conseiller d’orientation en 10e et en 12e année.

Les élèves ont pu mentionner une grande variété de programmes et de services. Toutefois, les groupes de discussion avec les élèves ont fait ressortir, dans l’ensemble, des manques de cohérence et des faiblesses à une grande échelle du côté de la mise en œuvre.

### Jeunes adultes

Un sondage en ligne a été mené auprès d’étudiants au niveau secondaire actuellement, ainsi qu’auprès de jeunes adultes qui n’ont pas suivi d’études postsecondaires ou qui ont abandonné ou ont échoué leurs études. Les répondants ont pu accéder au sondage librement pendant six semaines.

En tout, 445 personnes ont rempli le sondage au complet, à savoir :

* 89,9 % (400) ont rempli le sondage en anglais; et 10,1 % (45), en français;
* 71 % (316) des répondants étaient des femmes, et 29 % (129), des hommes;
* 76,9 % des répondants avaient moins de 25 ans;
* 59,6 % ont indiqué que le secondaire était le niveau de scolarité le plus élevé qu’ils avaient atteint; et 33,7 %, qu’ils avaient suivi certaines études postsecondaires;
* la plupart des répondants avaient fréquenté l’école au Nouveau-Brunswick (50,8 %) ou à l’Île-du-Prince-Édouard (26,1 %). De même, la plupart des répondants vivent actuellement au Nouveau-Brunswick (49,4 %) ou à l’Île‑du‑Prince-Édouard (35,3 %). Cela vaut la peine de le mentionner lorsque les résultats sont extrapolés à la Nouvelle-Écosse et à Terre-Neuve-et-Labrador, où les taux de réponse étaient extrêmement faibles (27 et 25 répondants, respectivement);
* 75,3 % des répondants vivent en milieu urbain et 24,7 %, en milieu rural;
* 43,8 % ont déclaré appartenir à un groupe sous-représenté, à savoir :
  + 27,4 % sont issus d’une famille à faible revenu;
  + 22,9 % ont des parents ou des tuteurs qui n’ont pas suivi d’études postsecondaires;
  + 5,8 % sont membres d’une Première Nation, sont Métis ou Inuits;
  + 1,8 % sont Afro-Canadiens.

Aucun répondant n’a déclaré avoir un handicap.

* 87,2 % fréquentent un institut postsecondaire, à savoir :
  + 57,7 % fréquentent un collège public ou communautaire et 33 %, une université;
  + 52,3 % prévoient suivre un programme d’une durée d’un an à deux ans menant à l’obtention d’un certificat ou d’un diplôme et 23,7 %, un programme menant à l’obtention d’un baccalauréat;
  + près des deux tiers (64,7 %) sont à la première année de leur programme.

L’annexe B fournit l’analyse démographique des répondants et les tables de fréquence. Voici les constatations clés :

* **Informations et activités à l’appui de la planification de carrière**

Lorsqu’on leur a demandé quelles étaient les sources d’information les plus utiles pour leur transition à partir du secondaire, les répondants ont indiqué que leurs parents ou tuteurs (57,6 %) et les sites Web des universités, collèges et programmes d’apprentissage (43,5 %) étaient les plus utiles. Pour eux, les blogues, les assemblées d’écoles et les bureaux d’apprentissage étaient les sources d’information les moins utiles. Il convient de noter — constatation des plus préoccupantes — que beaucoup de répondants ont indiqué que les éléments essentiels de l’éducation à la carrière ne leur avaient pas été du tout utiles ou très utiles :

**Près de 70 % des répondants ont indiqué que l’école secondaire ne les avait pas préparés adéquatement à faire un choix de carrière.**

* centres de planification de carrière (55 %);
* informations sur le marché du travail (52,6 %);
* spécialistes en développement de carrière (47 %);
* *Career Cruising* (43,1 %);
* conseillers d’orientation (39,6 %);
* cours liés à la carrière au secondaire (37,8 %);
* salons des carrières (35 %);
* enseignants (29,4 %).

Selon les répondants, un emploi d’été et le bénévolat sont les activités qui ont le plus d’impact sur leur avenir; le programme de baccalauréat international et les assemblées d’écoles en ont le moins. Là encore, près de la moitié des répondants ont mentionné que bon nombre des éléments de base de l’éducation à la carrière n’avaient aucun impact ou que cet impact était presque nul.

* **Aspirations de carrière**

Quatre-vingt-sept pour cent des répondants (392/445) ont choisi un cheminement de carrière. Parmi ceux qui n’ont pas pris de telle décision, les principales raisons citées étaient « qu’il y avait tellement de choix. Cela porte à confusion », « Je ne connais pas les domaines où j’excelle » et « Je n’ai pas assez d’informations ». Les jeunes se mettent habituellement à penser à la planification de carrière pendant ou après leurs études secondaires (41,1 % et 29 %, respectivement).

* **Efficacité avec laquelle l’école secondaire prépare les élèves pour leur avenir**

Près de 31,9 % des répondants estimaient que l’école secondaire les avait préparés adéquatement à décider d’un cheminement de carrière; 68,1 % ne jugeaient pas que ce fut le cas. La principale raison citée pour leur manque de préparation était le fait qu’ils n’avaient pas reçu assez d’informations ou de soutien concernant les carrières (33 %). Lorsqu’on leur a demandé si l’école secondaire les avait préparés adéquatement à faire la transition vers les études postsecondaires, le marché du travail ou toute autre activité de leur choix, les répondants étaient presque également partagés (50,6 % ont répondu oui; et 49,4 %, non). Quarante pour cent des répondants ont indiqué que les enseignants ne les avaient pas préparés pour les études postsecondaires ou donné un point de vue réaliste au sujet de ces études. Lorsqu’on leur a demandé quelle sorte d’informations, de ressources ou de soutien ils auraient aimé avoir pour les aider avec leur orientation de carrière et leur transition, les répondants ont mentionné, par ordre d’importance, plus d’informations sur beaucoup de carrières (43,3 %), une expérience pratique, comme le jumelage en cours d’emploi, les stages du programme d’enseignement coopératif ou d’autres stages (16,3 %) et la formation en dynamique de la vie ou la préparation aux études universitaires, y compris les techniques de budgétisation et d’étude (14,2 %).

* **Choix de programme postsecondaire**

Plus de 70 % des répondants ont indiqué :

* qu’ils s’intéressaient à leur domaine et que, maintenant qu’ils étaient au postsecondaire, ils se sentaient assurés ou encore plus assurés au sujet de leur choix;
* qu’ils ont choisi des programmes qui leur permettaient d’acquérir les compétences nécessaires pour occuper un emploi connexe;
* qu’ils ne pourraient pas suivre d’études postsecondaires sans un emploi d’été;
* qu’ils connaissaient les possibilités d’emploi dans leur domaine;
* que le coût des études postsecondaires est plus élevé qu’ils l’avaient pensé.

Les répondants ont appris habituellement au sujet de leur établissement ou programme postsecondaire au moyen du site Web de l’établissement (55,7 %) ou de leurs amis (49,2 %). Ils ont choisi leur **établissement** parce que celui-ci était près ou se trouvait dans leur collectivité (51,8 %) ou encore en raison de la disponibilité du programme (56,7 %). Les finances représentaient un facteur important du choix de l’établissement (49 %). Le choix du **programme** des répondants était habituellement influencé par leur intérêt dans la matière (69,9 %) ou les possibilités d’emploi (57,7 %). La majorité (78,4 %) des répondants n’ont pas changé de programme après avoir commencé. Fait digne de mention, cependant, près de 65 % des répondants étaient à leur première année d’études postsecondaires, et le sondage a été administré au cours des premières semaines de l’année universitaire. Les raisons principales pourquoi les autres répondants (21,8 %) ont changé de programme étaient les suivantes : « le programme ne cadrait pas bien avec mes intérêts ou compétences » (66,7 %) et il « n’allait pas mener au genre de travail qui m’intéresse » (48,8 %).

Parmi les répondants suivant actuellement des études postsecondaires, 45 % étaient incertains de la mesure dans laquelle leur choix de programme d’études postsecondaires était le bon lorsqu’ils ont terminé leurs études secondaires. Près de 57 % ont indiqué qu’ils n’avaient pas eu de possibilités de vérifier leur domaine d’intérêt avant de s’engager dans un programme postsecondaire.

Près de 61 % des répondants ne pouvaient pas suivre d’études postsecondaires sans un prêt étudiant et devaient travailler durant l’année universitaire pour voir à leurs obligations financières. Plus de 75 % des répondants ne pouvaient pas en suivre sans travailler durant l’été.

* **Répondants ne suivant pas des études postsecondaires**

Cinquante-sept répondants n’étaient pas inscrits à un établissement postsecondaire. De ce nombre, 61,4 % travaillaient à temps plein. Environ 23 % d’entre eux s’étaient inscrits à un établissement postsecondaire après le secondaire, mais s’étaient retirés de leur programme sans le terminer. Les principales raisons invoquées pour leur retrait étaient les suivantes : « Le programme ne répondait pas à mes attentes » et « J’ai réalisé que le programme ne cadrait pas bien avec mes intérêts (38,5 %, respectivement).

L’endettement semble être le facteur principal qui tienne ces personnes à l’écart des études postsecondaires. Même si ces répondants croient que des études postsecondaires les aideront à décrocher un emploi :

* 83,7 % pensaient que le coût des études postsecondaires est trop élevé;
* 73,8 % avaient peur de trop s’endetter;
* 71,1 % n’avaient pas assez d’argent pour en suivre;
* 63,9 % ont indiqué que le coût du programme de leur choix était trop élevé.

Toutefois, 73,7 % ont répondu qu’ils suivront peut-être des études postsecondaires à un moment donné à l’avenir.

Lorsqu’on leur a demandé ce qui pourrait les amener à reconsidérer leur décision de ne pas suivre d’études postsecondaires, ils ont répondu principalement :

* l’abordabilité (40,4 %);
* un programme qui cadre bien avec mes intérêts et mes compétences (38,6 %);
* un programme qui comporte de bonnes perspectives d’emploi (35,1 %).

### Parents

Malgré des efforts de recrutement intenses et une grande flexibilité (groupes de discussion durant la fin de semaine et en soirée), seuls 20 parents de l’ensemble des provinces de l’Atlantique ont participé aux groupes de discussion. Huit parents vivent en milieu urbain et 12, en milieu rural. Un résumé des constatations clés est compris dans le présent rapport parce que l’inclusion des voix de cet intervenant clé est un élément important du projet et que les réponses correspondent de façon générale avec les autres recherches sur les points de vue des parents (Fondation canadienne pour le développement de carrière, 2003 et 2004).

Lorsqu’on leur a demandé dans quelle mesure ils croyaient que leur enfant est bien préparé pour sa transition à partir du secondaire, les parents ont indiqué les services ou le soutien utilisés (conseillers d’orientation, cours de développement de carrière, programme à deux régimes pédagogiques, emploi d’été, programme *O2*, placement en milieu de travail, enseignement coopératif, visites ou séances d’orientation dans un établissement postsecondaire, journées carrières, bénévolat, évaluations de carrière, *Invitons nos jeunes au travail*), mais ne semblaient pas capables d’évaluer avec exactitude l’état de préparation de leur enfant. Les parents de la Nouvelle-Écosse ont parlé en termes très favorables du programme *O2* et ont indiqué que celui-ci donnait un avantage à leurs enfants en les exposant à des expériences de travail et à des programmes postsecondaires se rattachant au domaine de leur choix.

Malgré la longue liste de ressources, d’activités et de soutien, un certain nombre de parents ont indiqué que leurs enfants avaient de la difficulté à déterminer quoi faire et où aller et qu’il fallait fournir plus d’informations sur les carrières ou les études et de soutien connexe. Certains ont indiqué que leurs enfants comptaient sur le soutien du conseiller d’orientation, tandis que d’autres se préoccupaient du fait que le conseiller d’orientation ne donne pas l’impression d’être accessible ou « engagé avec les élèves ». Des parents ont souligné que, à leur connaissance, « rien n’était fait » pour aider leur enfant. Dans l’ensemble, ils étaient insatisfaits du soutien que leurs enfants recevaient du milieu scolaire et, de l’avis général, il faut offrir un soutien officiel plus structuré aux élèves du secondaire afin de les aider pour leur transition. Des parents pensaient que c’est normal que les enfants ne « le sachent pas » et bafouillent au départ et essaient des programmes et changent de cours avant de choisir une orientation pour de bon. De nombreux parents ne pensent pas que leur enfant a examiné adéquatement les options possibles, toutefois, et se préoccupaient de leur état de préparation pour la vie après le secondaire.

Il n’y avait aucun consensus au sujet de qui est responsable, en dernier ressort, de l’éducation à la carrière. Des parents soutenaient fortement que c’est essentiellement le rôle des parents de guider leurs enfants dans la planification d’avenir. D’autres étaient tout aussi convaincus que l’école devrait assumer au moins une part de ce rôle. Ces parents ont indiqué que, lorsqu’il est question d’éducation à la carrière, ils avaient l’impression de faire « beaucoup de choses que l’école devrait faire et qui dispose de meilleures ressources pour jouer ce rôle ». Il convient de noter que des parents ont demandé à un professionnel en développement de carrière qualifié hors du milieu scolaire, dans le secteur privé, de combler ce vide. Sans exception, les parents qui ont payé afin d’obtenir une aide professionnelle ont dit que ce soutien avait été très bénéfique, en précisant que ce ne sont pas tous les parents qui ont les moyens de demander cette aide supplémentaire.

Les parents des enfants qui n’avaient pas une très bonne idée de leur futur cheminement de carrière ont mentionné de nombreux facteurs positifs, les plus fréquents étant l’exposition à une expérience de travail ou à des personnes qui étudient ou travaillent dans les domaines qui les intéressent. Les obstacles au développement d’un sens d’orientation comportaient, notamment, l’ambiguïté chez les élèves quant à leurs objectifs de carrière, de l’IMT inadéquate, le manque de clarté au sujet des « emplois en demande », l’accès limité aux conseillers d’orientation, des enseignants ou des conseillers d’orientation qui ne respectent pas ou ne valorisent pas le choix de l’élève et la disponibilité limitée de places dans des programmes postsecondaires ou la concurrence à cet égard. Des parents ont souligné que les finances sont un obstacle important aux études postsecondaires. Certains ont indiqué que les options de leurs enfants étaient limitées à cause de l’endroit où ils vivent. Plusieurs parents ont critiqué le système d’éducation pour « dorloter » leurs enfants, ajoutant que celui-ci ne les préparait pas pour le « vrai monde » où il faut respecter les échéances et satisfaire aux attentes.

Tout comme les élèves du secondaire ont indiqué être très inquiets au sujet de l’avenir dans les groupes de discussion en personne, les parents ont fait état de craintes très réelles et pressantes. Dans l’ensemble, ils craignaient que leurs enfants ne soient pas préparés pour la vie après le secondaire. Dans certains cas, ils se préoccupaient de leur manque d’état de préparation pour les études postsecondaires ou le monde du travail. Un certain nombre de parents se préoccupaient du manque de connaissances de base en gestion des finances personnelles, de techniques d’étude et d’aptitudes à la vie quotidienne de leur fils ou de leur fille. Certains avaient peur que leurs enfants ne sachent jamais vraiment dans quelle voie se lancer et soient ignorants des réalités de la vie au niveau postsecondaire ou le marché du travail. Ils avaient peur que leur enfant échoue — ou ait l’impression d’avoir échoué s’il devait changer de programme. L’argent était une grande source d’anxiété, les parents se préoccupant d’avoir les moyens d’offrir les programmes préférés à leur enfant ou de devoir s’endetter. Au bout du compte, tous les parents voulaient que leur enfant trouvent un « bon » emploi qui serait associé d’une rémunération adéquate et d’un niveau de satisfaction raisonnable, mais un certain nombre de parents craignaient que leur enfant ait de la difficulté à en trouver un.

Lorsqu’on leur a demandé l’information, les ressources ou le soutien qu’ils aimeraient avoir, de nombreux parents ont répondu qu’ils voulaient de l’information et un soutien de meilleure qualité et plus adaptés. Beaucoup ont indiqué être dépassés par le volume d’information et voulaient de l’information simple qui était organisée, regroupée et adaptée à leur collectivité et à leurs besoins. Ils voulaient être mieux en contact avec l’école, le conseiller d’orientation et les autres parents par l’intermédiaire de séances pratiques sur une plus grande diversité d’options postsecondaires et de choix de carrière, sur les perspectives associées aux divers programmes postsecondaires et aux diverses professions, sur les soutiens financiers et sur la façon dont ils peuvent mieux aider leurs enfants. Les parents ont précisé que cela doit commencer bien avant la 12e année.

Lorsqu’on leur a demandé l’information, les ressources ou le soutien auxquels ils voulaient que leurs enfants accèdent à l’école, ils ont insisté sur une exposition plus grande et plus rapide à la diversité des options postsecondaires et des choix de carrière. Des parents ont suggéré d’offrir des « mini »-cours postsecondaires dans les classes de 10e et 11e année pour faire connaître aux élèves un éventail de programmes avant qu’ils ne soient obligés de choisir. Plusieurs parents pensaient qu’un cours de développement de carrière obligatoire serait utile, mais certains ont mis en doute l’efficacité de ce qui est offert actuellement. Un parent a indiqué que « les élèves pensent que c’est [le cours de développement de carrière] une perte de temps ». Certains parents se préoccupent du fait qu’actuellement, l’éducation à la carrière soit souvent intégrée à d’autres thèmes du programme d’études, comme la santé, et soit donc « diluée ». D’après les parents, le cours de développement de carrière devrait porter sur l’exploration de carrières et l’initiation aux carrières, sur la prise de décision et sur les compétences pratiques (techniques de budgétisation, aptitudes à la vie autonome et compétences de base relatives à l’employabilité). Tant dans ce cours que dans le programme d’études au complet, les parents ont souligné que l’école devrait mieux « refléter le vrai monde » en ce qui concerne les demandes et les attentes que doivent satisfaire les élèves. Finalement, ils ont indiqué que les élèves devraient bénéficier d’un accès plus tôt et plus uniforme à des conseillers d’orientation bien formés.

### Éducateurs

En tout, 21 informateurs clés francophones et anglophones ont été interviewés, représentant les quatre provinces de l’Atlantique et un éventail de rôles professionnels, dont un conseiller provincial – orientation professionnelle, un conseiller d’orientation, un conseiller provincial – développement de carrière, un spécialiste du programme d’études – éducation à la carrière, un conseiller – programmes d’études au secondaire, un conseiller – programme d’études de langue maternelle, un directeur de l’apprentissage, un président de collège, un chef de département de collège, un coordonnateur de *Youth Pathways and Transitions*, un coordonnateur de l’apprentissage communautaire, un directeur général de la fédération des parents, ainsi qu’un coordonnateur et un enseignant du programme *O2*. Sans égard à leur poste actuel, tous possédaient des antécédents importants dans le domaine de l’éducation à la carrière dans leur province respective.

Les éducateurs ont donné des exemples de programmes d’études, de ressources et de programmes novateurs et de membres du personnel engagés dans leur province. À l’Île‑du-Prince-Édouard, ils étaient très fiers de leur cadre de développement de carrière et du cours *Career Exploration and Opportunities* (CEO). En Nouvelle-Écosse, le programme *O2*, l’apprentissage communautaire, l’enseignement coopératif et le programme *Diploma Academy* représentaient des pratiques exemplaires. Les éducateurs du Nouveau‑Brunswick ont souligné l’application de l’approche de développement de carrière dans les écoles francophones, suivant le modèle de l’école orientante » au Québec, *Career Focussing* et *The* *Work Room*, partenariat avec le ministère de l’Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail (EPFT). À Terre-Neuve-et-Labrador, ils ont mentionné que leur cours d’entrepreneuriat est l’un des premiers cours du genre au Canada et continue d’être un chef de file dans la formation en entrepreneuriat au niveau secondaire.

Plusieurs thèmes importants sont souvent ressortis des entrevues auprès des informateurs clés :

**« C’est le cours qui pourrait avoir le plus d’impact sur nos élèves. »**

**« S’il y avait un programme de développement de carrière mandaté par la province dans le programme d’études, TOUS les élèves recevraient des services. »**

* **L’accès à l’éducation à la carrière n’est pas universel**. Dans certaines provinces, il n’y a aucun programme obligatoire d’éducation à la carrière et les programmes optionnels s’adressent à des groupes précis, que ce soit de façon officielle ou informelle. Dans d’autres, les programmes obligatoires sont limités aux élèves d’un seul niveau. Selon les éducateurs, l’**éducation à la carrière devrait être obligatoire pour tous et intégrée à tous les niveaux en tenant compte du développement**. Un éducateur a précisé que, sauf si les élèves décident de suivre des cours d’enseignement coopératif ou de développement de carrière, c’est « *au hasard, car il n’y a pas grand-chose pour eux, sauf s’ils prennent l’initiative de faire une recherche* ».
* Dans le même ordre d’idées, des éducateurs ont laissé entendre que les élèves ayant des **besoins précis ou se trouvant aux extrêmes de l’échelle de rendement scolaire** semblent être mieux servis, car il y a des programmes, des options et des services pour eux. Les élèves moyens sont laissés pour compte, car on suppose que tout « ira bien » pour eux, alors qu’en réalité, selon bon nombre des éducateurs, ils sont « perdus ». Des éducateurs ont mentionné que les élèves à fort potentiel, capables de défendre leurs propres droits (et appuyés par des parents qui ont exercé des pressions pour ce service) ont réussi à s’en tirer, tandis que le reste n’étaient pas desservis adéquatement. En Nouvelle‑Écosse, les élèves (en dehors du programme *O2*) défavorisés sur le plan socioéconomique sont généralement les moins bien préparés selon les éducateurs interviewés. La langue est également un obstacle pour les élèves francophones en situation minoritaire hors du Nouveau-Brunswick, vu que certaines activités ou certains soutiens sont disponibles en anglais seulement. Par contre, des programmes spécialisés appuient les jeunes francophones et encouragent le développement de carrière bilingue dans certaines provinces.

**« Le problème, ce n’est pas le programme d’études, c’est l’importance qu’on lui accorde. »**

**« La recherche est là pour nous démontrer son importance. Ce n’est pas l’information qui manque. Il faut en faire une priorité. »**

* Les éducateurs ont souligné l’importance d’avoir **un cadre** pour orienter la prestation globale de l’éducation à la carrière. Selon eux, la politique doit régler les problèmes de mise en œuvre non uniforme et établir l’éducation à la carrière comme priorité. L’**acceptation** et l’attribution de la priorité à l’éducation à la carrière sont un thème qui est revenu constamment dans les entrevues auprès des informateurs clés. Selon de nombreux éducateurs, l’obstacle à une éducation à la carrière de qualité n’est pas un manque de finances ou de ressources; c’est le manque de priorité et d’engagement pour en faire une réalité. Les éducateurs ont dit que l’éducation à la carrière connaît du succès dans les écoles où le personnel à tous les niveaux est engagé et a accepté l’idée, ce qui est loin d’être le cas partout.
* De nombreux éducateurs ont mentionné le **manque de formation ou de perfectionnement professionnel des enseignants et le roulement élevé chez les enseignants** comme obstacles à une éducation à la carrière de qualité. Des éducateurs ont indiqué que, même le meilleur programme d’études ou programme peut fléchir lorsqu’il est offert par quelqu’un qui ne possède pas l’information, les compétences et la capacité requises. « *[La qualité] dépend de l’enseignant; la matière est-elle enseignée comme elle devrait l’être? Nous savons que ce n’est pas toujours le cas* ». Si une formation robuste était exigée, les enseignants « la prendraient en main, voudraient faire la promotion de l’éducation à la carrière, l’enseigner et encadrer les autres ».
* Étroitement lié à ce thème est le fait que l’éducation à la carrière soit souvent « perdue » ou « dissimulée » dans un cours axé sur une variété de thèmes ayant trait à la santé ou au développement personnel. On a dit que le cours de développement de carrière était un « cours fou », englobant de vastes sujets comme l’éducation sexuelle, les relations saines et les carrières et que l’approche varie beaucoup d’un enseignant à l’autre.
* Plusieurs éducateurs ont déploré le manque d’attention accordée à la **mise en œuvre** ou d’engagement à long terme à l’égard des programmes qui fonctionnent bien.
* **Horaire/Établissement du calendrier** On a constamment répété que **l’horaire ou le calendrier de cours** était un obstacle à la mise en œuvre. Il faut que les enseignants s’engagent avec les élèves « lorsqu’ils sont prêts ». Les éducateurs ont déploré la rigidité du calendrier de cours, la pression sur les élèves à suivre le plus de cours théoriques que possible, ainsi que les exigences liées au programme d’études et à l’administration à l’égard des enseignants. Le résultat : l’éducation à la carrière est souvent éliminée. Il est intéressant de souligner que le programme d’enseignement coopératif en Nouvelle‑Écosse semble surmonter une partie de la rigidité du calendrier de cours en offrant aux enseignants la souplesse nécessaire pour offrir des stages d’enseignement coopératif durant l’été, le congé de mars, le soir et les fins de semaine.

**« Ce que nous trouvons frustrant, c’est le fait que les programmes soient offerts puis cessent de l’être lorsqu’ils fonctionnent. Comment peuvent-ils insister sur l’importance d’une éducation postsecondaire pour les enfants mais cesser d’offrir les programmes qui leur permettent d’y arriver ou qui sont conçus pour leur apporter l’aide dont ils ont absolument besoin? »**

* De nombreux éducateurs ont parlé du pouvoir potentiel des programmes d’**enseignement coopératif ou d’apprentissage**, en précisant cependant qu’ils ne sont pas utilisés de manière optimale. Parmi les obstacles, mentionnons : l’étendue de la préparation des élèves nécessaires, trouver assez d’employeurs, le transport et le calendrier. Un autre éducateur a indiqué que son ministère accorde beaucoup d’importance au temps d’enseignement au point où il est de plus en plus difficile de négocier des visites d’élèves hors de l’école et du jumelage en cours d’emploi. Pour lui, c’était un pas en arrière. Plusieurs éducateurs ont indiqué que tous les élèves devraient suivre au moins un stage du programme d’enseignement coopératif et idéalement plusieurs stages de travail au cours du secondaire. Ils ont mentionné que les élèves qui intègrent une exposition et une expérience de travail réelles sont les mieux préparés à la fin de leurs études secondaires à faire la transition vers les études postsecondaires ou le marché du travail. Ces élèves réalisent l’importance des compétences essentielles et de la littératie, ils établissent des liens entre le programme d’études et leur avenir et, par conséquent, l’apprentissage devient intentionnel. Ils jettent des ponts essentiels vers le marché du travail, établissant des mentors, formant des réseaux et « goutant » au monde du travail. Selon les éducateurs, les employeurs et les établissements postsecondaires reconnaissent la valeur, mais cet outil demeure très démuni de ressources et sous‑utilisé dans le secteur de l’éducation publique.

**« Les enfants qui obtiennent un bon rendement [scolaire] sont incités à suivre une charge de cours complète pour avoir la possibilité d’obtenir une bourse d’étude ou de satisfaire aux exigences fixées pour les mathématiques. Le programme d’enseignement coopératif est difficile à vendre aux meilleurs élèves. »**

* Étroitement lié à cette situation, selon les éducateurs, les élèves ont besoin d’être plus **exposés** à des personnes et à des expériences (conférenciers invités, ambassadeurs des établissements postsecondaires, visites sur place, jumelage en cours d’emploi, enseignement coopératif, placements en milieu de travail, bénévolat, etc.).

**« Rien ne donne autant de résultats qu’une exposition réelle. »**

* Les élèves ont besoin d’une exposition **qui va au‑delà des options traditionnelles**. Il s’agit au moins en partie d’une question de formation ou de perfectionnement professionnel. Un éducateur a dit, « *Nous avons besoin d’offrir un perfectionnement professionnel à nos éducateurs qui ont emprunté le cheminement traditionnel en éducation. Nous devons leur fournir une formation pour élargir leurs connaissances au sujet des changements survenus dans les carrières. Les enseignants ne savent pas ce qui s’est passé sur le marché du travail* ». De même, un autre éducateur a parlé d’un mentor qui avait établi un programme novateur d’enseignement coopératif pour les enseignants, qui avait connu beaucoup de succès au Nouveau‑Brunswick. Ce programme permettait d’initier les enseignants à une plus grande variété de carrières et les aidait ainsi à mieux préparer leurs élèves.
* Beaucoup d’informateurs clés ont indiqué que l’éducation à la carrière doit **commencer plus tôt**, idéalement, au niveau primaire. Un éducateur a souligné que des élèves sont déjà « désengagés » arrivés en 8e ou en 9e année. Les éducateurs ont précisé que les élèves sont naturellement engagés et curieux à un âge plus jeune et que l’école a besoin de les aider à explorer et puis à miser sur ces connaissances avec l’âge.
* L’**importance du partenariat** entre les parents, l’école et la collectivité a été mise en évidence. Plusieurs éducateurs ont mentionné la valeur de **faire appel à des spécialistes en développement de carrière de l’extérieur** pour que les élèves et le personnel en profitent tous les deux. Selon un éducateur, les partenariats pourraient aider à compenser la rareté du financement pour les programmes d’éducation à la carrière ou augmenteraient la perception de valeur de l’éducation à la carrière, précisant que les employeurs intéressés à recruter ou à conserver une main-d’œuvre qualifiée sont déjà des partenaires.
* On a dit en particulier que la **littératie financière** est absolument essentielle. Toutefois, selon certains éducateurs, « *les élèves ne sont pas vraiment préparés* »*.*
* Des **ressources** comme *Career Cruising* sont souvent sous-utilisées à cause du roulement et du manque de formation chez les enseignants. Il semblait y avoir une nette distinction entre les éducateurs qui facilitent activement l’utilisation des ressources et ceux qui laissaient les élèves explorer plus à leur guise.
* Les **parents** sont la plus grande influence et ont besoin d’un soutien aussi. Un éducateur a indiqué, qu’à partir de la 9e année, les élèves devraient avoir élaboré un plan d’éducation annuel avec leurs parents.
* Il y a un grand soutien en faveur de l’**infusion** ou **l’intégration,** c’est-à-dire l’établissement de liens dans le programme d’études pour toutes les matières avec la vie réelle.

**« Les enseignants en développement de carrière ne peuvent pas le faire seuls. Les autres enseignants ont besoin d’établir des liens et de mettre l’accent sur la carrière dans leurs matières.**

**Les enseignants ont besoin de développer le réflexe dans leur pratique quotidienne d’aider les élèves dans leur planification vie‑carrière et ne pas être seulement des enseignants du contenu. »**

* De nombreux éducateurs ont fait ressortir que les **conseillers d’orientation** sont le soutien principal en développement de carrière des élèves à l’école. Toutefois certains ont mentionné leur manque d’accessibilité, leur emploi du temps particulièrement chargé et les problèmes de capacité. Dans le secteur francophone au Nouveau-Brunswick, les conseillers d’orientation ont le mandat et reçoivent une formation afin de se concentrer sur l’orientation professionnelle. Dans les autres provinces, ils pourraient avoir suivi une formation en counseling plus générale et assumer plusieurs responsabilités à l’école. Des éducateurs ont demandé à des « formateurs » en matière de carrières et deux sortes de conseillers — un pour les enjeux sociaux et l’autre pour le développement de carrière. Les conseillers d’orientation sont trop souvent « *surchargés par les autres questions* » et le « *développement de carrière est un élément si limité du rôle du conseiller d’orientation qu’il ne reçoit tout simplement pas l’attention qu’il mérite* »*.*
* Les **technologies, les médias sociaux, Internet et les médias alternatifs** pourraient être mieux utilisés pour faire connaître davantage l’importance du développement de carrière et offrir le service. Un éducateur a suggéré d’établir une « ligne d’assistance carrière », service qui serait offert par des professionnels experts en orientation et qui serait accessible à tous les élèves.
* De façon plus générale, un certain nombre d’éducateurs ont demandé une **approche** plus courante et **adaptée de l’éducation à la carrière** dans les provinces de l’Atlantique. Selon les éducateurs, plusieurs programmes ont été importés d’autres régions ou sont tombés en désuétude.
* **Les élèves ont besoin d’une touche personnelle –** ils ont besoin de mentors ou de conseillers pour les aider à mieux comprendre l’expérience d’aller vivre ailleurs. Cet élément est considéré comme l’une des forces clés du programme *O2*.
* **Trop peu d’élèves considèrent plusieurs options, explorent les études postsecondaires ou les carrières et se retrouvent avec un plan de carrière utile et réaliste à la fin de leurs études secondaires.** Lorsqu’on a demandé aux éducateurs d’évaluer, sur une échelle de 1 à 10, la mesure dans laquelle les élèves se retrouvent avec un plan de carrière utile et réalisable à la fin de leurs études, les réponses ont varié entre 1,5 et 7. Dans l’ensemble, les éducateurs ont estimé qu’environ la moitié de leurs élèves sont préparés pour leur prochaine étape à leur départ du secondaire.

**« Je pense que de 15 à 20 % des finissants du secondaire ont un plan de carrière clair qui est utile et réalisable. Le reste n’en a pas, et ce n’est pas acceptable. »**

* Finalement, ils ont mentionné le manque d’**évaluation ou de données pour faire un suivi de l’impact**.

**« Honnêtement, je ne sais pas à quel point nous sommes efficaces. Nous n’avons aucune donnée pour appuyer toute conclusion à cet égard. »**

## Examen des pratiques exemplaires

Dans le cadre du processus en vue d’arriver à la formulation de recommandations concernant l’éducation à la carrière de la maternelle à la 12e année dans les provinces de l’Atlantique, le CAMEF a demandé à la FCDC d’examiner la recherche sur les pratiques exemplaires aux niveaux national et international. Pour cette partie du rapport, la FCDC a limité son examen des pratiques exemplaires à celles pour lesquelles elle a trouvé des données ou des recherches démontrant que la pratique a atteint ou a surpassé les résultats prévus. Elle a fait une recension des écrits afin de découvrir les pratiques exemplaires concernant le contenu, la mise en œuvre et l’intégration de l’éducation à la carrière en milieu scolaire.

Après avoir examiné les pratiques exemplaires, la FCDC a comparé ces pratiques avec les programmes offerts dans les provinces de l’Atlantique et a dégagé certaines pratiques prometteuses dans la région. Aux fins du présent rapport, les pratiques prometteuses s’entendent de celles pour lesquelles il existe des données limitées ou empiriques sur leur impact, mais qui correspondent aux constatations de la recherche sur les pratiques exemplaires. Ces pratiques prometteuses seront intégrées aux recommandations du rapport et considérées comme des pratiques de base pour une stratégie atlantique globale d’éducation à la carrière.

Lors de la recherche sur les pratiques exemplaires, la FCDC s’est attardée à faire une recension des écrits qui traitaient des lacunes ou des faiblesses qui sont ressorties de l’analyse environnementale et de l’analyse FFPM. Diverses questions ont été soulevées, mais la FCDC les a regroupées dans les cinq préoccupations suivantes pour la recherche sur les pratiques exemplaires :

* La nécessité d’un cadre ou d’une approche générale claire qui rationalise le programme d’études, les outils utilisés, ainsi que formes de soutien et les programmes offerts;
* Le manque d’engagement du personnel, des élèves, des employeurs, des parents et de la collectivité;
* La nécessité d’un contenu et de programmes uniformes qui mettent l’accent sur le développement ou l’intégration des compétences en gestion de carrière, l’initiation aux carrières à l’IMT;
* Le manque de formation et de perfectionnement professionnel des enseignants;
* L’absence de mesures d’évaluation et d’assurance de la qualité.

Il convient de mentionner que la recension des écrits a confirmé que ces préoccupations sont courantes dans un grand nombre de provinces et de pays. La recherche sur les pratiques exemplaires met en évidence plusieurs façons dont les pays ont répondu à ces préoccupations pour améliorer l’éducation à la carrière et la prestation du programme dans le système de la maternelle à la 12e année.

### La situation d’ensemble : une approche qui rationalise les services et les activités

Les changements survenus depuis trente ans dans le monde du travail ont transformé la pratique de l’éducation à la carrière. L’apprentissage de la carrière pour les élèves est devenu une activité gagnant en complexité et comportant plusieurs volets, qu’il n’est plus possible de ramener à des décisions à un point unique appuyées par une orientation individualisée. Beaucoup de pays, le Canada y compris, ont augmenté leurs investissements dans les programmes, les ressources et les outils en développement de carrière qui sont mis à la disposition des élèves du système public. Ce que nous voyons au Canada, toutefois, est une pléthore de programmes isolés — bien souvent de bons programmes —, mais dépourvus d’un cadre, d’une approche ou de principes directeurs généraux qui rationalisent et intègrent les interventions précises en une expérience de développement cohérente pour l’élève. Sans cela, l’engagement et la mise en œuvre faiblissent et les investissements ne sont pas optimisés. Le National Careers Council (2013) au Royaume-Uni a découvert que les pays dotés d’un cadre général, comme une stratégie de développement de carrière appuyée par un leadership aux niveaux national et local, représentent une pratique exemplaire dans le domaine. Ces pays et régions démontrent une plus grande coordination des politiques et des pratiques en développement de carrière de manière soutenue et rentable (National Careers Council, 2013).

Les écrits font état de deux modèles principaux de pratique exemplaire pour les cadres stratégiques ou les approches en développement de carrière : l’approche d’orientation tout au long de la vie (de nombreux pays d’Europe ont adopté ce modèle, notamment le Danemark, la Finlande, la Norvège, le Royaume-Uni) et le modèle global, le « Comprehensive Guidance Program » (programme dans le système d’éducation publique aux États-Unis). Le modèle d’orientation tout au long de la vie repose sur une approche intégrée à partir du début du niveau primaire (Danemark, Finlande, Australie) et cible les services et les programmes de manière proactive avant les points de transition clés (p. ex., de l’école primaire à l’école intermédiaire, de l’école intermédiaire à l’école secondaire, de l’école secondaire au marché du travail ou aux études postsecondaires, des études postsecondaires au marché du travail, du marché du travail à l’apprentissage, etc.). Il s’agit d’un modèle de développement qui s’étend de la maternelle jusqu’à la retraite. Dans cette approche, le service est généralement offert par des professionnels en développement de carrière formés hors du milieu scolaire, mais l’accent est mis sur la coordination des interventions dans les écoles et les services offerts aux élèves dans la collectivité.

Le Danemark est peut-être l’exemple le mieux connu de ce modèle dans la pratique. À l’instar de la Finlande et de la France, ce pays a enchâssé dans une loi du Parlement le droit à un service de développement de carrière pour tous ses citoyens. L’éducation à la carrière est une priorité évidente en matière de politique et de programme, qui est soutenue par un investissement important (70 millions d’euros ou l’équivalent d’environ 130 millions de dollars canadiens en 2010-2012). Le cadre danois est articulé autour de trois résultats souhaités :

* Garantir que 95 % des jeunes terminent leurs études secondaires d’ici 2015;
* Voir à ce que 60 % des jeunes terminent des études postsecondaires d’ici 2020;
* Voir à « […] permettre aux citoyens de prendre plus facilement des décisions réalistes au sujet des possibilités d’apprentissage et de carrières pour le bien individuel, ainsi que pour le bien de l’ensemble de la société [*trad.*]» (Euroguidance Denmark, 2012, p. 3).

Pour atteindre ces résultats, la [Loi sur l’orientation du Danemark](http://www.eng.uvm.dk/Education/Educational-and-vocational-guidance)[[3]](#footnote-4) définit sept objectifs principaux :

1. Voir à ce que le choix d’études soit très bénéfique à l’individu et à la société et à ce que chaque étudiant obtienne un titre de compétence dans un métier ou une profession à la fin de ses études;
2. Cibler les jeunes qui, sans éducation à la carrière, auraient de la difficulté à choisir et à suivre des études et une formation;
3. Concilier les intérêts, les compétences et l’expérience de chacun avec la demande du marché du travail;
4. Réduire le nombre de décrocheurs et de changements aux programmes éducatifs;
5. Développer l’aptitude individuelle de rechercher et d’utiliser de l’information sur les carrières, la formation, l’éducation et le marché du travail à l’aide des technologies de l’information et des communications (TIC);
6. Rechercher l’uniformité et la progression dans la prestation de l’éducation à la carrière;
7. Voir à ce que le service demeure détaché des intérêts des secteurs et des établissements et soit donc fourni par des professionnels ayant suivi des études approuvées en orientation ou possédant les compétences exigées (Euroguidance Denmark, 2012).

La Loi sur l’orientation repose sur un cadre d’assurance de la qualité comportant une orientation nationale, mais plus important encore, se prête à une adaptation locale pour répondre aux besoins individuels. Il y a deux principaux points de service pour les jeunes : les centres d’orientation jeunesse (COJ) et les centres d’orientation régionaux (COR). Le COJ travaille avec les écoles locales pour appuyer les élèves de la 1re à la 10e année. L’éducation à la carrière est offerte de concert avec les écoles et, au cours des années menant jusqu’à la 10eannée, les élèves vont aux COJ pour recevoir une diversité de programmes, dont les placements en milieu de travail et les cours de transition, et accéder aux programmes de mentorat. Les élèves en 9e année travaillent avec le personnel des COJ à élaborer des plans de transition individuels qui décrivent leurs objectifs d’apprentissage et de carrière après le niveau intermédiaire. Les COR offrent un soutien aux élèves de la 10e à la 12e année et aux jeunes adultes ou aux adultes qui demandent une aide pour se faire accepter par un établissement postsecondaire. Tous les finissants du secondaire sont obligés d’établir un plan de carrière afin d’obtenir leur diplôme. En plus des COJ et des COR, le Danemark a un système robuste d’orientation électronique qui comprend de l’IMT et de l’information sur l’éducation ou la formation à l’intention des jeunes et des parents. Les forums de dialogue nationaux favorisent une large participation des intervenants pour améliorer les services et mettre les professionnels locaux en rapport avec les responsables nationaux des politiques. Une caractéristique digne de mention au Danemark est le centre d’expertise en orientation qui évalue les systèmes d’orientation, recueille des données sur les pratiques exemplaires, entreprend continuellement l’analyse des interventions et établit qu’il faut avoir suivi obligatoirement une formation et avoir obtenu une certification pour fournir les services d’orientation.

Pour ce qui est de l’impact, le Danemark semble être en voie d’atteindre les objectifs fixés dans la loi. Son taux d’obtention de diplôme universitaire en 2007 était de 47 % (Orders et Duquette, 2010) et son taux d’obtention de diplôme secondaire de 90 % en 2011 (Osterlun, 2012). Le Danemark a également l’un des plus bas taux de chômage au monde chez les jeunes de 15 à 24 ans (Foster, 2012). Ce qui est peut-être plus significatif, dans un sondage auprès des élèves (mai 2010), 95 % des élèves ont affirmé que les activités et les services associés à la loi les avaient aidés à faire des choix de carrière et d’apprentissage (Bell et Benes, 2012).

D’autres pays (le Royaume-Uni, la Finlande, la Norvège, la Corée du Sud et la Nouvelle-Zélande) ont une autre forme d’approche du système tout au long de la vie de l’éducation à la carrière et du service de développement de carrière. La plupart se concentrent sur un système intégré d’éducation à la carrière et l’intègrent à l’apprentissage en classe. Une autre caractéristique est le recours à des services de développement de carrière et d’emploi ou à l’impartition des services en question hors de l’école. S’il en est ainsi, c’est pour permettre aux élèves de recevoir des services hors du milieu scolaire et ainsi leur donner un accès à un professionnel ou à un organisme de services neutre. Une autre fonction clé de toutes ces approches est le rôle de l’assurance de la qualité et de l’évaluation qui sont considérées comme des pierres d’assise de la stratégie d’éducation à la carrière et des services de développement de carrière du pays en question, énonçant explicitement que l’évaluation est un volet du cadre global.

Le deuxième modèle principal est le modèle d’orientation globale, le [Comprehensive School Guidance Program](http://www.ode.state.or.us/search/results/?id=132) (CSGP), des États-Unis. Contrairement aux systèmes tout au long de la vie mis au point en Europe, ce modèle est seulement axé sur les élèves dans le système d’école publique. À l’instar du modèle tout au long de la vie, le CSGP a une approche de développement. Il a trois éléments principaux : le contenu, le cadre organisationnel et les ressources. Le contenu du programme est axé sur les compétences et met l’accent sur le développement chez les élèves des compétences en gestion de carrière basées sur les compétences énoncées dans les *National Career Development Guidelines* – un précurseur du [*Plan directeur pour le design en développement vie-travail*](http://206.191.51.163/blueprint/competencies.cfm) du Canada. Le cadre organisationnel contient trois éléments structurels (définition, justification, hypothèse) et quatre volets de programme (programme d’études, planification individuelle de l’élève, services adaptés et soutien du système) (Gysbers, 2005). Les ressources tiennent compte des ressources humaines, financières et politiques nécessaires pour mettre en œuvre complètement le programme. Mais surtout, le CSGP énonce les rôles de tous les membres de la communauté scolaire, l’établissement d’un comité consultatif pour surveiller la mise en œuvre, ainsi que la conception et l’administration d’une évaluation des besoins du programme. Une exigence du CSGP est que les conseillers scolaires sont responsables de la mise en œuvre du programme dans les écoles. Ces derniers reçoivent les ressources et le temps nécessaires pour coordonner le programme et fournir les volets du programme qui font appel à leurs connaissances spécialisées dans le domaine. Dans tous les CSGP offerts aux États-Unis, le volet du développement de carrière est une activité principale du programme d’études en orientation. Les activités liées à la carrière commencent tôt à l’école primaire et se concentrent sur la sensibilisation à la carrière; aux niveaux intermédiaire et secondaire, **tous** les élèves sont exposés à une gamme standard d’activités de sensibilisation, d’initiation et de planification de la carrière, comme des conférenciers invités, des journées ou des soirées carrières ou d’éducation, le jumelage en cours d’emploi et l’utilisation de l’IMT (Gysbers, 2005). Voici les principes directeurs clés du CSGP :

* Le programme doit être intégré afin que tous les élèves bénéficient d’un accès égal aux services et il fait partie intégrante des autres programmes à l’école;
* Son approche doit être globale, mais le programme doit également être adapté aux besoins des élèves individuels;
* Il doit être global et intégrer le développement de carrière aux aspects du développement scolaire, général et social;
* Son approche doit être axée sur le développement et il doit être intégré au programme d’études et comporter un volet expérientiel important;
* Il doit être cohérent et être un effort soutenu par les politiques locales, de l’État et nationales et des ressources suffisantes;
* Des professionnels bien formés doivent se trouver au centre de la prestation;
* Le programme doit être axé sur le développement des compétences en gestion de carrière;
* Il doit faire l’objet d’une obligation de rendre compte et être appuyé par des mesures d’assurance de la qualité et une évaluation (Gysbers, 2005).

Les résultats du CSGP ont été positifs. Généralement, le CSGP a réussi avec plus d’efficacité à accéder à tous les élèves et non seulement à ceux qui vont suivre des études universitaires. Le programme avait une visibilité plus grande que les programmes d’orientation précédents, et la plupart des élèves, des enseignants et des parents ont fait une évaluation positive du programme (Lehr et Sumarah, 2002). Peut-être que les commentaires les plus importants au sujet du programme se rattachaient à la mise en œuvre en milieu scolaire (p. ex., comment les divers aspects du programme s’intégreraient ensemble). Le CSGP dépend de l’engagement du personnel, des conseillers, de l’administration, des conseils et des gouvernements afin que son fonctionnement soit efficace, sans quoi on ne tirerait pas tous les avantages du programme.

Des variantes du CSGP ont été établies au Canada. L’*école orientante* au Québec repose sur une approche semblable. Elle met en évidence l’importance d’équipes multidisciplinaires organisées autour de l’école et offrant le contenu du développement de carrière par des moyens semblables au contenu du programme d’études et souvent interdépendants (Hooley et coll., 2012). En théorie, le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse ont mis en œuvre le modèle du CSGP au cours de la fin des années 1990. Des vestiges du système sont toujours en place, mais aucune des provinces ne l’a mis en œuvre au complet. Un examen du programme en Nouvelle‑Écosse a révélé des résultats semblables à ceux des régions aux États-Unis qui ont de la difficulté du côté de la mise en œuvre. Les conseillers, dans l’examen du programme de la Nouvelle-Écosse mené par Lehr et Sumarah (2002), ont commenté les efforts afin d’obtenir un engagement du personnel et de l’administration et le manque de ressources adéquates pour appuyer la mise en œuvre du programme avec succès. Les enseignants ont indiqué que, sans ces éléments, le programme en a souffert en ce qui concerne sa capacité de rejoindre tous les élèves (Lehr et Sumarah, 2002).

Le succès des modèles d’apprentissage tout au long de la vie et du CSGP est surtout attribuable au fait que les pays, par exemple, aient élaboré une stratégie de services basée sur les résultats qu’ils veulent atteindre et les objectifs en vue de progresser vers ces résultats. Chose frappante, cet élément est absent dans l’ensemble des provinces de l’Atlantique. Le contenu et les programmes ne manquent pas dans les provinces de l’Atlantique; toutefois il n’y a aucune coordination ni intégration. Selon Bowes et coll. (2005), l’« absence d’une stratégie [rationalisée] contribue à des insuffisances dans le système [*trad.*]» (p. 4), comme des dédoublements, la faible utilisation et le manque de sensibilisation au sujet du soutien et des services existants. L’absence de stratégie a un impact sur la participation des élèves et l’engagement du personnel.

En 2008, l’Île-du-Prince-Édouard a élaboré un document-cadre qui énonce sa gamme complète de programmes de développement de carrière. Le programme *O2* de la Nouvelle-Écosse énonce de façon semblable les objectifs et les résultats prévus et compte huit volets connexes. Ces exemples offrent un bon point de départ pour l’élaboration d’une stratégie qui pourrait être étendue. Misant sur cela, les prochaines étapes constitueraient à formuler une vision pour l’éducation à la carrière et les programmes connexes, dont les objectifs, les résultats souhaités, la portée, le processus d’évaluation et de responsabilisation ainsi que le plan de mise en œuvre. Un tel document pourrait aider les provinces à non seulement rationaliser les investissements dans l’éducation à la carrière, mais également à assurer que les programmes connexes sont entièrement mis en œuvre et intégrés dans le système d’éducation global.

### Intégration et mise en œuvre

Dans leur examen du système d’éducation à la carrière au Royaume-Uni, Hooley et coll. (2012) ont découvert que l’« intégration des diverses interventions liées aux carrières ensemble et avec le programme d’études global de l’école contribue à des résultats plus efficaces [*trad.*] » (p. 25). Pour eux, les données viennent appuyer une approche intégrée fondée sur le programme d’études plutôt qu’une approche axée sur les activités où les écoles offrent plusieurs activités d’éducation à la carrière (p. ex., les cours de développement de carrière et d’entrepreneuriat, des stages d’enseignement coopératifs, l’orientation professionnelle, les présentations sur les carrières et les salons de l’emploi) qui sont dissociées l’une de l’autre et du programme d’études de l’école (Hooley et coll., 2012, p. 6). Les approches fondées sur le programme d’études voient l’éducation à la carrière « comme un point focal important de l’apprentissage auquel se rattachent des connaissances, des compétences et des approches pédagogiques [*trad.*] » (Hooley et coll., 2012, p. 7). L’éducation à la carrière est alors intégrée au programme d’études général plus vaste. Il s’agit d’une approche qui valide l’éducation à la carrière comme sujet d’apprentissage d’importance cruciale dans les écoles. L’importance primordiale du programme d’études dans une approche fondée sur celui-ci est essentielle à son succès, mais comme avec le modèle du CSGP, cela demande une grande acceptation à tous les niveaux du personnel, de l’administration, des conseils scolaires, de la collectivité et du gouvernement.

En ce qui concerne l’intégration et la mise en œuvre, les approches fondées sur le programme d’études, comme celles en Finlande, sont la responsabilité de tous les membres du personnel dans les écoles. Les conseillers d’orientation et les conseillers auprès des élèves ont des rôles de leadership précis, mais la direction de l’école est chargée d’appuyer le développement de carrière des élèves et chaque enseignant a des activités d’éducation à la carrière dans le cadre de ses fonctions. L’éducation à la carrière est également vue comme un enjeu communautaire. Les écoles doivent, conformément à la loi, travailler avec les parents, les services d’emploi publics, les organismes communautaires et les entreprises. En tant que tels, les employeurs prennent une part active aux expériences d’initiation au travail obligatoires des élèves [entrevues avec Raimo Vuorinen, coordonnateur du Réseau européen pour les politiques d’orientation tout au long de la vie (ELPGN) et de l’Institut finlandais de recherche en éducation, et Dave Redekopp, directeur du Life-Role Development Group].

Plusieurs provinces de l’Atlantique ont intégré, en théorie, l’éducation à la carrière au programme d’études global, mais les résultats de l’analyse FFPM ont démontré que le temps consacré à l’éducation à la carrière varie selon l’enseignant, l’école et le conseil scolaire. Les autres activités d’éducation à la carrière comme l’orientation professionnelle, l’enseignement coopératif et les autres formes d’apprentissage expérientiel se démarquent des cours de développement de carrière. Les provinces de l’Atlantique, tout au mieux, ont une approche qui combine des éléments de l’approche fondée sur le programme d’études et de l’approche axée sur les activités. Terre-Neuve-et-Labrador a un cours de développement de carrière obligatoire, ce qui représente un progrès important. Il s’agit d’un bon point de départ sur lequel on pourrait miser pour intégrer l’éducation à la carrière à chaque niveau et à chaque cours. Le programme *O2* en Nouvelle-Écosse est un excellent exemple d’approche fondée sur le programme d’études. Il s’agit d’une pratique prometteuse, mais elle est limitée par le nombre d’élèves qui ont accès au programme. Celui-ci est actuellement disponible dans chaque école de la Nouvelle-Écosse, mais seuls 20 élèves par école sont admis par année (en 10e année) au programme. Pour représenter une approche entièrement fondée sur le programme d’études, il faudrait étendre le programme *O2* afin de rejoindre tous les élèves.

### Engagement

L’intégration et la mise en œuvre vont de pair avec l’engagement, et tout cela est rendu possible lorsqu’il y a un engagement de tous les niveaux. Nous savons d’après la recherche que l’intégration des programmes d’éducation à la carrière dans les écoles aide à motiver les élèves à poursuivre leurs études après le secondaire (Lapan, Gysbers et Sun, 1997). Selon les élèves, leur apprentissage scolaire est devenu plus pertinent lorsqu’ils ont participé à des programmes d’éducation à la carrière qui comportaient un volet communautaire (bénévolat,enseignement coopératif, jumelage en cours d’emploi, etc.) (Bell et Bezanson, 2006). Nous savons aussi que les élèves réagissent très différemment aux cours et aux activités de développement de carrière lorsqu’ils sont offerts par des enseignants ou des conseillers qui s’intéressent à la matière et qui ont suivi la formation requise (voir la partie ci-dessous traitant de la formation). Les enseignants et les conseillers d’orientation fournissent des programmes modernes lorsqu’ils sont formés, bénéficient d’un vrai soutien de l’administration et disposent de ressources soutenues pour assurer la prestation uniforme des services et des programmes. Les collectivités, en particulier les employeurs, sont prêtes à contribuer à l’éducation à la carrière des élèves lorsque « ce qu’elles peuvent en retirer » est clair. Le programme d’enseignement coopératif de la Nouvelle-Écosse est une pratique prometteuse à cet égard. En offrant une formation en sécurité et une formation préparatoire à l’emploi aux élèves comme préalables de leur stage, l’école a allégé la tâche des employeurs locaux et facilité leur participation en s’assurant que les élèves peuvent travailler de façon sécuritaire et sont aptes au travail. Les employeurs ont ainsi demandé de participer au programme d’enseignement coopératif. L’engagement des employeurs est accru par cette situation avantageuse pour tous et par l’offre d’un programme qui bénéficie de ressources adéquates pour appuyer la formation de partenariats et la gestion du programme.

La recherche démontre que les parents ou les tuteurs demeurent les principaux fournisseurs d’informations informelles sur les carrières et la plus grande influence sur le choix de carrière des élèves. Face aux changements rapides dans le marché du travail, les parents estiment avoir peu de moyens de fournir l’information et le soutien sur les nouveaux cheminements de carrière. La participation des parents aux programmes axés sur la carrière est essentielle (Hughes et Gration, 2009). Plusieurs stratégies existent pour y parvenir, comme la tenue d’ateliers à l’intention des parents, l’élaboration d’outils de TIC qui s’adressent spécifiquement aux parents et voir à ce que l’information soit disponible dans une variété de langues afin que les ressources soient mises à la disposition du parent ou du tuteur dans sa langue maternelle (ELGPN, 2012). Une autre pratique prometteuse relative à l’engagement des parents ou des tuteurs consiste à élaborer des ateliers et des ressources pour les aider à explorer leur propre développement de carrière, tout en apprenant comment appuyer celui de leur enfant. Dans son rapport d’orientation intitulé « Youth and Work: Restoring Teen and Young Adult Connections to Opportunity », l’Annie E. Casey Foundation (établie aux États-Unis) a souligné que les responsables des politiques et les professionnels en développement de carrière doivent envisager une approche bi-générationnelle et regrouper les services pour les parents et l’enfant.

Il y a deux exemples de pratiques prometteuses dans les provinces de l’Atlantique. Tout d’abord, le ministère des Services familiaux et communautaires (SFC) du Nouveau-Brunswick a mené un projet pilote avec l’approche susmentionnée en 2002. Dans un atelier sur le développement de carrière à l’intention des parents et des adolescents qui a été offert aux bénéficiaires de l’aide sociale, les parents ont exploré non seulement les moyens d’aider leurs enfants à développer leur carrière, mais également comment appliquer les principes du développement de carrière à leur propre situation. Selon un sondage visant à recueillir leurs réactions aux ateliers, les parents étaient mieux en mesure de discuter des carrières avec leur adolescent et en ont discuté en fait avec lui après l’intervention. Ils étaient très enthousiastes à l’idée de poursuivre ces entretiens. De nombreux parents ont indiqué qu’ils avaient suivi l’atelier pour aider leur enfant, mais ont découvert que celui-ci leur avait été bénéfique également (Hollihan, 2003). Le programme a pris fin en 2009 lorsque le Ministère a perdu ses consultants en carrière.

La Nouvelle-Écosse a lancé le programme « [Parents as Career Coaches](http://www.parentsascareercoaches.ca/) » en 2007 pour que les parents et les tuteurs puissent aider leurs enfants à prendre des décisions et à faire des choix de carrière éclairés. Le programme est offert gratuitement aux parents et aux tuteurs des élèves du secondaire, premier et deuxième cycle, de la Nouvelle-Écosse. Il a contribué à une augmentation du nombre de parents qui accèdent à cet atelier, qui est passé de 120 au cours de la période d’octobre 2010 à juin 2011 à 595 au cours des mêmes mois en 2012-2013. Il s’agit là d’une augmentation de 84 % du taux de participation. Cette augmentation semble être attribuable à la grande souplesse autour de l’inscription (en ligne, à l’école et en personne), à plusieurs points de communication pour la promotion et à l’élargissement de l’atelier afin d’englober les parents d’élèves au niveau intermédiaire ou au secondaire, premier cycle (Cuvelier, 2013).

Finalement, pour obtenir un engagement, il est essentiel de garantir l’inclusion sociale dans l’éducation à la carrière. Il faut que les programmes d’éducation à la carrière rejoignent et engagent tous les élèves et, pour y parvenir, il faudra probablement cibler des programmes sur des groupes de la population en particulier. Par exemple, des initiatives comme « Invitons nos jeunes au travail » peuvent exclure la participation des élèves dont les parents ne travaillent pas. Il faut en tenir compte dans les programmes ciblés sur les groupes sous-représentés. Bell et O’Reilly (2008) ont répertorié plus de 44 programmes et politiques visant à aider les jeunes à faire la transition d’école à école, et de l’école au marché du travail. Bon nombre de ces programmes prometteurs et constituant des pratiques exemplaires s’adressaient à des groupes de population en particulier (p. ex., [*LE,NONET*](http://www.uvic.ca/services/indigenous/programs/lenonet/)*,* [*Un avenir à découvrir*](http://www.srdc.org/what-we-do/demonstration-projects-impact-evaluation-studies/future-to-discover.aspx)*,* [*Techsploration*](http://techsploration.ca/)). De même, Bell et Benes (2012) ont trouvé de nombreuses pratiques exemplaires concernant le ciblage et l’engagement de jeunes finissants de groupes sous-représentés en particulier (p. ex., [*Avantage Carrière*](https://www.careeredge.ca/en/job-seekers/ability-edge)*,* le[*Programme d’expérience de travail pour les jeunes Autochtones*](http://www.mnr.gov.on.ca/en/Business/Youth/2ColumnSubpage/STEL02_163398.html)et le[*programme de tri-mentorat de l’Université Ryerson*](http://www.ryerson.ca/studentservices/trimentoring/)). Dans l’analyse environnementale, la FCDC a dégagé certaines pratiques prometteuses à cet égard, à savoir :

* L’*initiative sur les métiers pour les Autochtones* du Nouveau-Brunswick et la formation que peuvent ainsi recevoir les travailleurs de soutien à l’éducation des Premières Nations afin de devenir des professionnels en développement de carrière certifiés;
* *Business Network for Aboriginal Youth* de la Nouvelle-Écosse – un programme de mentorat mettant les étudiants autochtones en contact avec des mentors dans des entreprises autochtones;
* l’Office to Advance Women Apprentices de Terre-Neuve-et-Labrador, qui offre un mentorat aux jeunes femmes dans les cours de métiers spécialisés au secondaire et le Labrador Aboriginal Training Partnership (LATP), qui prépare les jeunes Autochtones pour un emploi créé par l’exploitation des ressources à l’aide de plans de transition de la formation vers l’emploi;
* la Nouvelle-Écosse, qui a des facilitateurs de l’accès communautaire pour aider les élèves en situation de handicap avec la planification de la transition;
* la Commission de l’enseignement spécial des provinces de l’Atlantique (CESPA), qui fournit des services de transition, des évaluations dans un centre et des services d’initiation aux carrières aux élèves aveugles, malvoyants, sourds ou malentendants de l’ensemble des provinces de l’Atlantique.

Un bon nombre des programmes ci-dessus comprennent les éléments suivants pour favoriser l’engagement avec ces populations : avoir des modèles de comportement et des mentors de la même origine culturelle, inviter les membres de la collectivité des élèves à participer aux journées carrières, former le personnel en développement de carrière et travailler de façon respectueuse avec les employeurs afin de prendre des mesures d’adaptation qui aident les élèves à obtenir un placement en milieu de travail (Bell et Benes, 2012).

### Contenu et programmes

Selon les écrits sur les pratiques exemplaires en éducation à la carrière, trois éléments principaux de contenu devraient occuper une place de premier plan dans tous les programmes d’éducation à la carrière dans les écoles :

* le développement des compétences en gestion de carrière;
* les activités d’initiation aux carrières;
* l’information sur le marché du travail (IMT).

#### Développement des compétences en gestion de carrière

En 2004, l’OCDE a entrepris l’un des examens les plus complets des services de développement de carrière. L’une des recommandations clés dans son rapport, *Combler l’écart*, était que les services ne doivent pas se limiter à des entretiens face à face; ces services doivent enseigner les compétences en autogestion de carrière et en choix de carrière et être complétés d’une approche de développement (2004). Vu que l’avancement professionnel aujourd’hui ne consiste plus à gravir l’échelle, mais comporte une séquence de glissades, de sauts, de descentes et de remontées pour arriver où l’on veut être, l’élève a besoin d’un groupe de base de compétences pour s’orienter dans le marché du travail. Les compétences en gestion de carrière sont vues comme des compétences essentielles dans l’économie du savoir d’aujourd’hui (Hooley, 2011, Jarvis, 2010, Bezanson, 2008, Bell et Bezanson, 2006). Selon Hooley (2011), les finissants qui ont développé de telles compétences sont ceux qui participeront plus rapidement sur le marché du travail, auront de meilleurs revenus et auront une attitude plus positive quant à leur avenir professionnel. Il faut faire de ces compétences un élément de base des programmes d’éducation à la carrière.

Sont comprises les compétences en **gestion personnelle** (la conscience de soi et le développement d’une image de soi, la capacité d’interagir avec efficacité avec les autres, de changer et de s’épanouir tout au long de la vie), **l’apprentissage et l’initiation aux carrières** (participer à l’apprentissage tout au long de la vie, rechercher l’IMT et l’utiliser avec efficacité, comprendre la relation entre les aspirations de carrière et la société ou l’économie) et le **développement vie-travail** (trouver, créer et conserver un emploi, prendre des décisions qui améliorent la conciliation entre la vie personnelle et de la vie professionnelle, concilier les rôles dans sa vie personnelle et au travail, ainsi que comprendre la nature changeante des rôles dans sa vie personnelle et sa vie professionnelle, et comprendre son propre processus de développement vie-travail, y participer et le gérer). Au Canada, le cadre de développement le plus complet de ces compétences est le [*Plan directeur pour le design en développement vie-travail*](http://www.blueprint4life.ca/blueprint/home.cfm/lang/1). Le Plan directeur a été adapté par de nombreux pays, notamment par l’Australie, où le programme d’études en développement de carrière dans les écoles publiques se rattache au Plan directeur. Ces compétences et les indicateurs connexes constituent des résultats des élèves qui font l’objet d’une évaluation et d’un suivi. Il s’agit d’une ressource sous-utilisée au Canada. Des provinces de l’Atlantique le mentionnent comme source pour les enseignants, mais aucune, d’après l’analyse environnementale, n’a effectivement établi de liens entre son programme d’études et les compétences en gestion de carrière ou noté les réalisations des élèves par rapport à celles-ci. Le Plan directeur devrait servir à définir les compétences de base dont ont besoin les élèves après avoir suivi le programme d’études et les cours de développement de carrière. Les indicateurs énoncés dans le Plan directeur peuvent servir à évaluer le niveau des compétences de l’élève en gestion de carrière et ainsi valider le contenu d’apprentissage des cours de développement de carrière, de la même façon que les cours dans les autres matières.

#### Initiation aux carrières

La recherche confirme que les élèves ont besoin de *compétences en gestion de carrière*, mais que les *possibilités d’expérience de travail* sont toutes aussi importantes. Une combinaison d’éducation à la carrière, d’expérience de travail et d’initiation aux autres voies d’accès au marché du travail est essentielle pour permettre à la plupart des personnes de découvrir un emploi qui les motive et leur convient. Selon des études de recherche, « les jeunes acquièrent de l’information particulièrement utile sur les emplois et les carrières, si cette information est obtenue dans un lieu de travail réel par la voie de contacts avec des travailleurs [*trad.*] » (OCDE, 2010, p. 85); non seulement cette démarche appuie la prise de décisions liées au choix de carrière et améliore l’apprentissage intentionnel et l’engagement, mais la recherche démontre des liens positifs entre le plus grand nombre de contrats conclus avec des employeurs par l’intermédiaire de l’école et les gains supérieurs des jeunes adultes plus tard (National Careers Council, 2013, p. 31). L’Allemagne, la Suisse et les Pays-Bas (trois pays ayant un taux de chômage très faible chez les jeunes) ont des programmes à double reconnaissance de crédit, d’apprentissage et d’autres programmes d’expérience de travail qui permettent à beaucoup d’élèves de choisir des parcours d’apprentissage dont une proportion de 20 à 90 % se déroule en milieu de travail (Learning Partnership, *Career Education – An International Context*, s.d.). Par contre, moins de 20 % des élèves au Canada (moins de 13 % dans les provinces de l’Atlantique) sont inscrits au programme principal d’initiation aux carrières offert dans les écoles — le programme d’enseignement coopératif (Malatest, 2009).

Le National Careers Council au Royaume-Uni recommande au moins que l’initiation aux carrières ou l’apprentissage expérientiel se fasse bien avant les étapes clés de prise de décision entre les niveaux intermédiaire, secondaire et postsecondaire. Tous les élèves ont besoin de ces expériences, et ce, plus d’une fois au cours de leurs études dans le système public. Il n’est pas nécessaire que l’expérience soit un stage d’enseignement coopératif complet; en fait, en plus de l’enseignement coopératif, les élèves devraient bénéficier de diverses possibilités d’initiation, à savoir :

« *une expérience de travail, un concours d’entrepreneuriat et le bénévolat qui mettent les personnes au défi de faire montre d’efficacité dans des situations peu familières. Dans le marché du travail d’aujourd’hui, il faut que les personnes démontrent une efficacité personnelle dans un éventail de compétences, soient actives dans la résolution de problèmes et tracent leur propre avenir en passant par des périodes de formation, de chômage et de travail. Il importe de voir à ce que notre système d’éducation prépare les élèves à relever les défis affectifs et psychologiques sur le marché du travail du 21esiècle* [*trad.*]*.* »(National Careers Council, 2013, p. 33).

Au Canada, le programme d’expérience de travail [*Career Trek*](http://www.careertrek.ca/) du Manitoba représente une pratique exemplaire. Le programme commence en 5e année et les élèves se font initier à plus de 80 carrières. À deux étapes du programme, soit en 9e et en 10e année, les élèves bénéficient d’une gamme d’options plus restreinte à un niveau de plus en plus approfondi. Le taux général d’obtention de diplôme secondaire des participants au programme est de 91 %, et 49 % d’entre eux (suivis à partir des quatre premières cohortes du programme) poursuivent des études postsecondaires.

Une autre pratique exemplaire est [*CCInspire*](file:///C:\Users\ccdf-user\AppData\Roaming\Microsoft\Word\CCInspire), le programme auxiliaire américain de *Career Cruising* (dont la mise en œuvre est envisagée au Nouveau-Brunswick). Ce programme procure une expérience d’initiation aux carrières et un mentorat aux élèves chez les employeurs de la région. Il est offert dans plus de 1 500 écoles aux États-Unis. L’élément essentiel du programme est sa capacité d’amener les collectivités à offrir des programmes d’initiation aux carrières en s’engageant avec les employeurs locaux et en leur démontrant comment un engagement avec les élèves aide à cultiver les talents de l’avenir de leurs entreprises et collectivités.

L’engagement de la collectivité et des employeurs est déterminant pour la mise en œuvre des programmes d’initiation, dont l’élaboration prend du temps et des ressources. Le Royaume‑Uni a des bases de données des employeurs que les écoles peuvent consulter pour les mettre en rapport avec des entreprises. Les groupes communautaires et les écoles sont également encouragés à établir des contacts avec les organismes qui cherchent à attirer des jeunes dans leur secteur. Les exemples du Royaume-Uni comprennent : [*STEM Ambassadors*](http://www.stemnet.org.uk/topboxes/stem-ambassadors/)*,* [*Career Academies*](http://www.careeracademies.org.uk/)*,* [*CBI Business in the Classroom*](http://www.bmetc.ac.uk/college-life/news/cbi-business-classroom-programme-celebrates-breaking-1000-student-barrier)*,* [*Big Bang*](http://www.engineeringuk.com/The_Big_Bang/)*,* [*Young Engineers*](http://www.youngeng.org/home.asp) et des partenariats locaux éducation-entreprise. Le Royaume-Uni, le Danemark et la Finlande ont recours aux services d’un tiers dont le rôle est axé sur l’établissement et l’entretien de telles relations (National Careers Council, 2013). Il existe de nombreuses stratégies pour y parvenir; bon nombre sont déjà à l’œuvre dans les provinces de l’Atlantique (p. ex., le programme d’enseignement coopératif de la Nouvelle-Écosse). Mais il faut quand même compter sur une personne pour jouer le rôle de facilitateur auprès d’une école ou de plusieurs écoles à cet égard.

#### Information sur le marché du travail

Il y a un manque notable d’informations sur le marché du travail (IMT) officielles et adaptées, mises à la disposition des élèves dans les provinces de l’Atlantique. De plus, selon l’analyse FFPM, les jeunes ne trouvent pas l’information disponible particulièrement utile. Il arrive souvent que l’IMT soit présentée sans contexte et, selon les élèves, les parents et les éducateurs, les élèves se sont assis fréquemment devant l’ordinateur pour essayer de « la comprendre ».

Dans son étude « [Évaluer l’impact de l’IMT](http://www.crwg-gdrc.ca/crwg/index.php/research-projects/lmi) », le [Groupe de recherche canadien sur la pratique en développement de carrière fondée sur les données probantes](http://www.ccdf.ca/crwg/) (GDRC) a découvert que l’IMT seule n’est pas utile. Les personnes ne consultent pas l’IMT pour déterminer ce dont elles ont besoin; elles découvrent ce dont elles ont besoin lorsqu’elles trouvent l’IMT se rattachant à ce besoin. L’IMT doit se rattacher au besoin en employabilité de l’utilisateur et à son expérience pour être utile, et c’est le développement des compétences en gestion de carrière et l’initiation aux carrières qui peuvent appuyer l’intégration de l’IMT. Selon le rapport sommaire du projet du GDRC, une compétence essentielle en autogestion de carrière est la capacité d’accéder à l’information sur le marché du travail (IMT), de l’interpréter et d’en faire une utilisation pratique. Il est essentiel d’avoir de l’IMT exacte que les utilisateurs peuvent interpréter et contextualiser en fonction de leur propre situation (GDRC, s.d.). Compte tenu de l’utilisation de cette information dans la prise de décisions relatives au choix de carrière, il semble nécessaire de mieux appuyer les élèves dans son utilisation. Dans son étude de recherche, « [Assessing the Impact of Career Development Resources and Practitioner Support Across the Employability Dimensions](http://www.ccdf.ca/ccdf/wp-content/uploads/2013/07/Employability-Dimensions-Report-2013-5-30-FINAL-CCDF.pdf) », la FCDC a découvert que si, l’IMT est adaptée au besoin lié à la carrière et que l’information est structurée et ordonnée dans un contexte général de soutien au développement de carrière, les utilisateurs se sentent moins dépassés par l’information et sont plus susceptibles d’être capables de l’utiliser dans leur prise de décisions relative au choix de carrière. L’étude a élaboré de simples trousses d’orientation à la carrière et au marché du travail. Avant de les utiliser, les participants ont subi une évaluation de leur besoin en employabilité et ont suivi une orientation au sujet de chaque trousse adaptée à ce besoin. L’étude a fait ressortir des résultats statistiquement et cliniquement positifs en ce qui concerne la compétence de l’utilisateur, sa connaissance de l’utilisation de l’IMT, son attitude à l’égard de ses aspirations professionnelles et sa capacité de trouver un emploi qui cadre avec ses aspirations professionnelles à la suite de sa participation à l’étude (FCDC, 2013).

De même, la [Société de recherche sociale appliquée](http://www.srdc.org/) (SRSA) a fait l’essai d’un site Web interactif de services de développement de carrière adaptés auprès de diplômés du niveau postsecondaire qui se sentaient trop qualifiés pour leur situation d’emploi actuelle. Ce site a orienté les utilisateurs vers une évaluation de leur besoin professionnel et les a ensuite dirigés vers de l’IMT particulière à ce besoin. L’adaptation et le ciblage du contenu ont un impact considérable. Ceux qui ont participé et ont utilisé l’outil « ont eu plus de facilité à trouver de l’information sur le marché du travail (IMT) et un plus grand nombre d’entre eux ont dit avoir eu davantage recours à l’IMT depuis le moment où ils se sont inscrits à l’étude » (SRSA, 2012, p. 47).

La recherche sur l’utilisation de l’IMT n’a pas porté, jusqu’à présent, sur les élèves du secondaire. Toutefois, les données, comme il est indiqué ci-dessus, laissent supposer que l’utilisation de l’IMT dans les décisions au sujet de la carrière a un impact positif sur le sentiment d’efficacité personnelle, la confiance et la concordance de l’emploi. Pour générer ces résultats, il faut simplifier et adapter l’IMT au groupe cible.

### Formation

Plusieurs pays ont indiqué que la formation des responsables de la formation est essentielle à l’efficacité et à l’efficience des systèmes d’éducation à la carrière. L’hypothèse voulant que les conseillers personnels et les enseignants puissent offrir l’éducation à la carrière et les services connexes sans formation précise est une notion qui a été remise en question dans de nombreux rapports de recherche. Selon le rapport *Combler l’écart* (2004) de l’OCDE, l’orientation professionnelle individuelle offerte dans les écoles pourrait être trop éloignée du marché du travail lorsqu’elle est associée à des conseillers personnels d’orientation qui n’ont pas suivi de formation en développement de carrière habituellement. Dans leur étude du système d’orientation professionnelle du Royaume-Uni, Bowes et coll. ont constaté aussi que « la qualité [du service] peut […] varier selon les qualifications et l’expérience des enseignants responsables de l’éducation à la carrière ou des services connexes [*trad.*] » (p. 5). Les enseignants dépourvus d’une formation en développement de carrière peuvent avoir un effet négatif sur l’expérience des élèves. L’Ontario, comme les provinces de l’Atlantique, n’offre aucune formation aux enseignants et procède de la même façon pour choisir les enseignants du cours de développement de carrière, soit en fonction des périodes libres qu’ils ont dans leur horaire de cours. Les résultats de cette approche ont entraîné la même réaction chez les élèves que dans les groupes de discussion dans le cadre de l’analyse FFPM. Selon le sondage sur le cours obligatoire de l’Ontario qu’a mené l’Association des élèves conseillers et conseillères de l’Ontario en 2011, 74 % des élèves considéraient que les cours étaient une perte de temps et moins de 50 % choisiraient les cours s’ils devenaient des cours optionnels. Malatest and Associates qui a examiné la prestation de l’orientation professionnelle dans les écoles canadiennes a recommandé que « tous les conseillers […] possèdent une formation professionnelle adéquate pour assumer les rôles et les responsabilités qui leur sont confiés en développement de carrière [*trad.*] », car la plupart des conseillers en orientation au Canada n’avaient pas suivi cette formation (2009, p. 49).

L’impact de la formation des enseignants et des conseillers est loin d’être négligeable :

* En 2012, Winters et coll. ont examiné l’impact de la formation des enseignants de la formation professionnelle qui mettaient en œuvre un programme d’apprentissage de carrière axé sur les compétences aux Pays-Bas. Le programme a intégré le développement des compétences en gestion de carrière qui étaient associées à ce qu’ils appelaient des « milieux d’apprentissage de carrière puissants ». Un tel milieu d’apprentissage était une « conversation sur la carrière » entre l’élève, son enseignant et le mentor pour son placement. Les chercheurs ont examiné ce qui se passe au cours de ces conversations lorsqu’une formation en développement de carrière est fournie aux enseignants. Les résultats étaient significatifs. Dans les conversations qui se sont déroulées après la formation, les élèves parlaient plus que leurs enseignants, la formation a stimulé la communication avec les élèves, car il ne s’agissait plus de conversations unilatérales dirigées par l’enseignant; les conversations ont porté plus sur « la carrière de l’élève et, en particulier, touchaient de façon plus équilibrée à toutes les compétences de carrière [*trad.*] ».[[4]](#footnote-5)
* À l’Université de Lethbridge (Alberta), Slomp et Bernes ont mené une étude en 2011. Ils ont demandé à des enseignants en formation (étudiants du B.Ed.) de suivre un cours de développement de carrière durant un semestre et puis d’exécuter un projet lié aux carrières au cours de leur stage. Il s’agissait d’enseignants du niveau primaire jusqu’au niveau secondaire dans la plupart des matières. Les constatations ont été significatives : les enseignants ont démontré de nombreux changements positifs dans le pré-test et le post-test, comme reconnaitre que la planification de carrière n’est pas une activité unique, qu’il n’y a pas un seul bon choix de carrière pour les élèves, que leur rôle est d’aider les élèves à développer les « connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires à l’autogestion de carrière efficace tout au long de la vie » et une plus grande appréciation de l’importance de la planification de carrière [*trad.*] (Slomp et Bernes, 2012, p. 33-34). Avec le recul, les enseignants ont indiqué que leurs connaissances, compétences et attitudes étaient inacceptables avant de suivre le cours.

À cause de ces impacts et d’autres impacts de la formation, de nombreux pays ont rendu la formation prioritaire ou obligatoire pour tous ceux qui offrent des services de développement de carrière :

* D’ici 2013, la Corée du Sud aura nommé environ 5 000 conseillers d’orientation et chaque conseiller aura suivi 600 heures de formation obligatoire avant d’entrer en fonction (National Career Council, 2013, p. 2013);
* Le gouvernement de Hongrie offre des cours abrégés aux enseignants, aux travailleurs sociaux et à d’autres pour les doter des compétences de base en éducation à la carrière, à partir d’un programme de dix modules (National Careers Council, 2013);
* Le Danemark insiste sur une formation de base commune pour tous les membres du personnel qui travaillent dans des cadres d’éducation à la carrière et sur une formation supplémentaire pour les spécialistes de l’orientation;
* La Finlande a peut-être pris l’engagement le plus ferme dans ce domaine, ayant défini les exigences relatives aux qualifications et aux compétences professionnelles dans la loi. Elle a un système de formation solide pour appuyer la formation de base et le perfectionnement professionnel continu. La formation est axée sur les compétences et alignée sur un cadre de compétence adopté par l’Association internationale d’orientation scolaire et professionnelle (AIOSP). De plus, elle sert de fondement à une éducation à la carrière de qualité [entrevues avec Raimo Vuorinen, coordonnateur du Réseau européen pour les politiques d’orientation tout au long de la vie (ELGPN) et de l’Institut finlandais de recherche en éducation, et Dave Redekopp, directeur du Life-Role Development Group].

Au Canada, de nombreuses provinces, dont le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve-et-Labrador, ont investi dans une formation complète axée sur les compétences à l’intention des membres du personnel fournissant des services de développement de carrière aux adultes. Cette formation est alignée sur le *Guide canadien des compétences pour les professionnels en développement de carrière* et sur la certification par l’entremise de l’AIOSP. Le [Groupe d’action en développement de carrière au Nouveau-Brunswick](http://www.nbcdag-gadcnb.ca/) indique les cours de formation à l’intention des professionnels en développement de carrière qui satisfont aux normes de certification. Une formation semblable a été offerte aux conseillers en emploi du gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador. D’autres programmes sont offerts à partir d’établissements postsecondaires et sont affichés sur le site Web du [Conseil canadien pour le développement de carrière](http://cccda.org/cccda/index.php/the-career-development-profession/how-do-i-become-a-career-development-practitioner). Le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse vont lancer tous les deux la certification provinciale des professionnels en développement de carrière. Toutefois, le système d’éducation publique semble fonctionner isolément des normes de formation et de la certification adoptées par le domaine en général.

Comme le marché du travail et, corollairement, la prestation de l’éducation à la carrière gagnent en complexité, la formation est essentielle à la pratique éthique. Selon le National Careers Council (NCC) au Royaume-Uni, le rôle du professionnel en développement de carrière a changé radicalement à cause des changements survenus dans le marché du travail. À cause de ces changements, soutient le NCC, « […] l’acquisition de nouvelles compétences est nécessaire pour aider les jeunes, les adultes, les employeurs et les parents à comprendre et à utiliser à bon escient le soutien au développement de carrière par les TIC, le réseautage social et les rencontres à l’intérieur et à l’extérieur du milieu de travail et du marché du travail [*trad.*] » (2013, p. 20).

### Évaluation et normes de qualité

Les services de développement de carrière ne peuvent pas progresser vers une pratique meilleure, améliorée ou même adaptée si l’évaluation n’est pas à l’avant-plan du système. De nombreux pays ont entrepris l’élaboration d’outils d’évaluation complets du système ou de normes de qualité pour appuyer la prestation de l’éducation à la carrière dans les écoles. La Suède, par exemple, a élaboré un outil d’indicateurs de la qualité pour l’éducation à la carrière et l’orientation professionnelle (Royaume-Uni) (ELGPN, 2012). Le Danemark a mis en place un système de base de données sur les jeunes pour recueillir des données sur l’éducation et la situation relative à l’emploi de tous les jeunes de 15 à 29 ans (ELGPN, 2012). L’Estonie est en train de faire l’essai de manuels d’utilisation de trois indices de qualité pour garantir la qualité de l’éducation à la carrière dans les écoles (ELGPN, 2012). Le Royaume-Uni a un label de qualité (« Kitemark ») ou norme intitulée [Quality in Career Standard](http://www.careersengland.org.uk/quality.php) (QiCS). Cette norme souligne :

*[…] la formation et les qualifications du personnel, l’engagement de la direction de l’école dans le programme, l’impartialité, le rôle essentiel des interventions en éducation à la carrière et relatives au programme d’études, l’importance de l’information sur les carrières et le marché du travail, la valeur du travail avec les partenaires externes (employeurs), les familles et les carrières, et l’importance du contrôle, de l’évaluation, de l’examen et de l’élaboration du programme* [*trad.*] (Hooley et coll., 2012, p. 27).

L’objectif principal du label de qualité est d’élaborer un « cadre national de qualité cohérent par rapport au travail de développement de carrière dans les écoles [*trad.*] » (Hooley et coll., 2012, p. 27). Des systèmes semblables sont en place au Pays de Galles, en Écosse, en Australie, en Irlande et en Nouvelle-Zélande.

L’évaluation et les normes de qualité sont nécessaires pour valider les investissements, et un nombre croissant de services de développement de carrière sont appelés à intégrer l’évaluation à la culture de prestation des services. Un examen récent des normes de qualité dans la prestation du développement de carrière (Bezanson, 2012) fait ressortir une gamme de modèles potentiels et indique qu’une plus grande rigueur s’impose. Comme Hooley et coll. l’établissent, « il n’est pas possible de fixer comme critère de qualité qu’un professionnel de l’orientation doive être charismatique et brillant, mais un professionnel bien formé, qui est observé régulièrement et qui apprend à partir des commentaires de ses [élèves] peut correspondre à un tel critère [*trad.*] » (2012, p. 25). La qualité est une mesure du processus et de l’approche, et il existe une grande variété de mesures de la qualité (Hooley et coll., 2012).

Plant (2004, p. 143) indique quatre pôles autour desquels sont organisées les normes de qualité :

* les normes ayant trait aux intrants et aux processus par opposition aux normes ayant trait aux résultats;
* les normes dérivées du point de vue du client par opposition aux normes dérivées de la nécessité de rendre compte au public;
* les normes qui sont auto évaluées par opposition aux normes d’accréditation externes;
* les lignes directrices générales par opposition aux normes mesurables.

Des avantages peuvent être tirés de toutes ces approches de mesure de la qualité. Comme le soulignent Hooley et coll. :

*Il est important de voir à ce que les intrants conviennent, que les produits soient mesurables, que les clients soient satisfaits, que les fonds publics (ou autres fonds) soient dépensés de façon appropriée, que les professionnels surveillent la qualité et rendent des comptes, que le choix de l’approche fasse l’objet d’un large consensus et que des indicateurs précis existent, qui peuvent être employés pour garantir le rendement. L’approche adoptée pour la surveillance de la qualité mettra probablement l’accent sur un ou plusieurs de ces aspects* [*trad.*]*.*

Selon une recension des écrits, voici plusieurs des points recommandés d’évaluation pour assurer la qualité et l’élaboration des systèmes d’éducation à la carrière dans les écoles (FCDC, 2013; ELGPN, 2012; Hooley et coll., 2012; entrevue avec Dave Redekopp, 2013; Malatest, 2009) :

* La compétence en développement de carrière de l’enseignant ou du conseiller d’orientation (p. ex., le nombre d’enseignants ou de conseillers qui détiennent des titres de compétence professionnelle ou des certificats en développement de carrière);
* La compétence en gestion de carrière de l’élève, selon un cadre de développement de carrière comme le *Plan directeur pour le design en développement vie-travail*;
* La réussite scolaire et la progression des élèves, de même que les taux de décrochage;
* Les rapports sur les avantages et la satisfaction déclarés par les utilisateurs (p. ex., la concordance de la carrière et du programme d’apprentissage, la confiance en soi, le sentiment d’efficacité personnelle);
* La participation aux activités et aux programmes;
* Les taux de transition;
* Les liens entre l’école et les parents;
* Les liens entre l’école et la collectivité;
* Les relations entre l’école et les employeurs;
* Le soutien administratif.

Savickas et coll. (2009) soutiennent que les systèmes d’orientation professionnelle et d’éducation doivent cesser de chercher à valider un résultat unique (les élèves font des études postsecondaires) et commencent à envisager plusieurs résultats qui valideraient l’impact des services de développement de carrière. Les sondages du Nouveau-Brunswick et de Terre‑Neuve-et-Labrador auprès des finissants du secondaire (*Sondage de fin d’études secondaires* et *Beyond High School,* respectivement) sont d’excellentes mesures positives en vue de cet objectif, mais il y a beaucoup à faire pour mieux appuyer l’évaluation de l’éducation à la carrière dans les écoles des provinces de l’Atlantique.

## Recommandations

Les provinces de l’Atlantique ont clairement effectué beaucoup d’investissements dans l’éducation à la carrière, et il existe une abondance de pratiques exemplaires sur lesquelles s’appuyer. Il ne manque pas de programmes, de ressources et d’outils ou d’approches novatrices pour la prestation de cette formation. L’analyse environnementale et l’analyse FFPM font ressortir, toutefois, qu’il manque un engagement constant, une formation appropriée pour les éducateurs en orientation professionnelle, une intégration et un suivi jusqu’à la mise en œuvre, une évaluation et la responsabilisation. En conséquence, l’engagement à l’égard de l’éducation à la carrière est irrégulier parmi les administrateurs, le personnel scolaire, la collectivité et les élèves.

Les recommandations contenues dans le présent rapport cherchent à tirer parti des forces ou des possibilités et à remédier aux faiblesses ou aux menaces tirées de l’analyse environnementale et de l’analyse FFPM et à refléter les pratiques exemplaires canadiennes et internationales. Les recommandations s’alignent sur six impératifs clés.

* Une stratégie atlantique d’éducation à la carrière.
* Une formation et un apprentissage professionnel adéquats pour les éducateurs et les administrateurs.
* L’intégration précoce de l’éducation à la carrière.
* Le suivi jusqu’à la mise en œuvre.
* L’engagementavec les intervenants clés.
* L’évaluation aux fins de la responsabilisation, de l’assurance de la qualité et de l’amélioration continue.

###### Une stratégie atlantique d’éducation à la carrière

Au moment même où le chômage et le sous-emploi chez les jeunes se trouvent en tête des programmes d’action et des priorités publiques, les provinces de l’Atlantique ont la possibilité de s’établir clairement comme des chefs de file aux niveaux national et international en publiant une stratégie atlantique d’éducation à la carrière. Même si des investissements importants ont été effectués dans les programmes, les outils et les ressources en développement de carrière dans l’ensemble des provinces de l’Atlantique, il est évident que l’éducation à la carrière reste en marge du système d’éducation publique et ne bénéficie pas d’un soutien adéquat sous la forme de politiques. C’est un fait constaté dans tous les aspects de l’éducation à la carrière et qui se reflète dans les cinq autres aspects qui donnent lieu à des recommandations : l’absence de la formation même la plus élémentaire pour les responsables de la prestation, l’engagement à l’égard de l’intégration au sein des écoles et le suivi jusqu’à la mise en œuvre, l’engagement des intervenants, les normes de qualité ou l’évaluation.

En l’absence d’une stratégie d’éducation à la carrière, cela dit clairement aux administrateurs, aux éducateurs, aux élèves, aux parents et à la collectivité que l’éducation à la carrière est secondaire aux autres matières. Tout enseignant qui a une période libre « va faire l’affaire » et offrira l’éducation à la carrière. Il n’y a pas d’IMT actuelle et adaptée pour aider les éducateurs et les élèves. Les progrès et les résultats des élèves ayant trait à l’éducation à la carrière ne sont pas mesurés et ne contribuent pas aux exigences relatives à l’obtention du diplôme; il est donc facile de sacrifier l’éducation à la carrière.

Dans un monde où le temps et les ressources sont extrêmement limités, l’éducation à la carrière semblerait paraitre en bas de la liste des impératifs. Même si ce n’est probablement pas l’intention des responsables des politiques dans l’ensemble des provinces de l’Atlantique, l’absence d’une vision, de normes et de rigueur dit clairement à ceux qui sont en première ligne et aux membres de la collectivité que l’éducation à la carrière n’est pas une priorité.

Cela tranche nettement avec les pratiques exemplaires au niveau international, à savoir :

* L’éducation à la carrière est enchâssée dans la loi comme un droit fondamental des citoyens, appuyée par des politiques et des mécanismes de financement adéquats;
* Les cadres énoncent clairement la vision, les objectifs et les résultats de l’éducation à la carrière et orientent sa mise en œuvre et son évaluation;
* Les éducateurs et les élèves disposent de programmes éprouvés, d’un programme d’études et d’IMT adaptée;
* Des normes de qualité sont établies et les progrès et les résultats connexes font l’objet d’un suivi et d’une analyse pour assurer une pratique fondée sur les données probantes.

La recherche sur les pratiques exemplaires montre le pouvoir d’une vision globale, de normes et de lignes directrices comme préalables et soutien des mesures provinciales ou locales.

**Nous recommandons d’élaborer et de publier une stratégie atlantique d’éducation à la carrière pour fournir un tel repère global.**

L’Île-du-Prince-Édouard a élaboré un document qui explique en détail les activités, les ressources et les programmes à l’appui de l’éducation à la carrière à tous les niveaux scolaires. C’est un bon point de départ. Un cadre robuste pour orienter la prestation d’une éducation à la carrière de qualité :

* énoncerait une vision et des principes directeurs;
* établirait les rôles et les responsabilités;
* fixerait les normes relatives à l’accès des élèves, à la compétence des responsables de la prestation et aux résultats des élèves;
* inclurait l’évaluation, la responsabilisation et l’assurance de la qualité.

Plusieurs modèles de stratégies existent : l’Australie a publié une [*stratégie nationale de développement de carrière (*« National Career Development Strategy »*)*](http://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/national_career_development_strategy.pdf) de même qu’une [*stratégie indigène de l’emploi et du développement de carrière (*« Indigenous Employment and Career Development Strategy »*)*](http://www.ocpe.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0015/53232/Indigenous-Employment_2010-2012.pdf); le Danemark et la Finlande offrent aussi des exemples de positions de principe solides. Au Canada, les Territoires du Nord‑Ouest et, plus récemment, le Nunavut, ont publié des cadres pour la prestation des services de développement de carrière à toutes les étapes de la vie. Nous avons le [*Guide canadien des compétences pour les professionnels en développement de carrière*](http://career-dev-guidelines.org/career_dev/) (G de C) qui énonce les repères de compétence des responsables de la prestation. Nous avons le [*Plan directeur pour le design en développement vie-travail*](http://www.blueprint4life.ca/blueprint/home.cfm/lang/1) pour l’évaluation de l’apprentissage des élèves en vue de l’obtention du diplôme. Nous avons un cadre d’évaluation endossé au niveau national, qui a été élaboré par le [*Groupe de recherche canadien sur la recherche sur la pratique en développement de carrière fondée sur les données probantes*](http://www.ccdf.ca/crwg/) et des protocoles pour appuyer la responsabilisation. Les éléments nécessaires pour élaborer une stratégie atlantique de l’éducation à la carrière sont déjà là et les avantages d’élaborer une telle stratégie sont multiples et importants :

* Les provinces de l’Atlantique se font connaitre comme des chefs de file;
* Les provinces ont un guide de planification de la mise en œuvre. Elles demeurent libres de prendre des mesures adaptées, mais elles maintiennent également les gains d’efficience potentiels sur le plan économique découlant de la collaboration et du partage des coûts entre les provinces;
* Les repères et l’évaluation appuient l’assurance de la qualité et la présentation de rapports sur la réussite des élèves.

###### Formation et perfectionnement professionnel des éducateurs et des administrateurs

Il existe une faiblesse systémique dans l’ensemble des provinces de l’Atlantique par rapport à la formation et au perfectionnement professionnel des enseignants de la matière, des éducateurs en orientation professionnelle, des conseillers d’orientation et des administrateurs.

**Nous recommandons une approche adaptée, fondée sur les besoins afin que les membres du personnel enseignant possède une connaissance de base des carrières et du marché du travail, que les éducateurs en orientation professionnelle et les conseillers d’orientation aient suivi une formation spécialisée correspondant au *Guide canadien des compétences pour les professionnels en développement de carrière* et que les administrateurs comprennent le rôle de l’éducation à la carrière dans leur mandat général.**

La recherche sur les pratiques exemplaires fait valoir l’importance de l’intégration, qui établit un lien entre la matière et le développement des compétences relatives à l’employabilité et les possibilités sur le marché du travail réel. Cela suppose une formation préalable des enseignants de la matière pour garantir qu’ils ont une compréhension de base de l’éducation à la carrière ou du perfectionnement professionnel pour appuyer les liens entre le contenu de la matière et le marché du travail d’aujourd’hui.

L’éducation à la carrière est habituellement enseignée par les nouveaux enseignants, et le roulement est élevé. On semble avoir supposé que, pour enseigner les programmes de développement de carrière, il n’est pas nécessaire de posséder de connaissances spécialisées en particulier. Selon l’analyse FFPM, cette approche ne fonctionne pas. D’excellents programmes d’études et programmes de toutes sortes faiblissent lorsqu’ils sont offerts par des personnes qui n’ont pas de formation ni de soutien adéquats.

Des normes de compétences nationales et des possibilités de formation abondantes ont déjà été élaborées. Le *Guide canadien des compétences pour les professionnels en développement de carrière* (G de C) énonce les connaissances, les compétences et les attitudes requises pour fournir des services éthiques de qualité. Cette norme a servi de base au cadre de compétences adopté par l’*Association internationale d’orientation scolaire et professionnelle* (AIOSP) et constitue la norme de sa certification *Praticien de l’orientation scolaire et professionnelle (POSP)*. Elle est également le fondement de toute la certification provinciale des professionnels en développement de carrière au Canada et de la plupart des programmes d’éducation postsecondaire dans le domaine.

De nombreuses provinces ont investi dans une formation axée sur les compétences pour les professionnels en développement de carrière travaillant avec les adultes. Le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve-et-Labrador ont tous deux établi une formation provinciale de leurs conseillers en emploi. Cette formation s’aligne sur le G de C et mène à la certification internationale. Ces programmes sont habituellement offerts au moyen d’une approche hybride qui combine l’apprentissage face à face et l’apprentissage à distance.

Divers programmes de formation en ligne sont également offerts (p. ex. [Life Strategies Ltd](http://www.lifestrategies.ca/services/programs-and-courses-main.cfm)., [Collège Conestoga](http://www.conestogac.on.ca/fulltime/0869.jsp), [Université Athabasca](http://psych.athabascau.ca/centre2/programs/cade/), [Université de Calgary](http://conted.ucalgary.ca/public/category/courseCategoryCertificateProfile.do?method=load&certificateId=2951430), [Université Yorkville](http://www.yorkvilleu.ca/programs/faculty-of-behavioural-science/continuing-professional-education/career-management-professional-program) et [Université Dalhousie](http://www.dal.ca/faculty/cce/programs/career-development/introduction-to-employment-services.html)). Une [liste complète des programmes de formation canadiens](http://cccda.org/cccda/index.php/the-career-development-profession/how-do-i-become-a-career-development-practitioner) est fournie par le Conseil canadien pour le développement de carrière.

Cependant, à l’exception du Québec, aucune province n’a énoncé ou appliqué des normes de compétence de base pour les éducateurs en orientation professionnelle ou les conseillers d’orientation ou n’a fourni de formation et de perfectionnement professionnel pour appuyer cette norme. Il s’agit là d’une faiblesse importante qui pourrait et doit être rapidement corrigée si l’objectif recherché est une éducation à la carrière de qualité.

Finalement, les administrateurs donnent le ton dans les écoles, établissant la culture, les priorités et les possibilités. Ils doivent comprendre les impératifs moraux, économiques et éducatifs associés à l’éducation à la carrière afin de la promouvoir et de l’appuyer.

Au moment d’évaluer le coût des investissements dans la formation et le perfectionnement professionnel, il est important de considérer également le prix à payer si nous n’effectuons pas de tels investissements. Des investissements importants sont effectués dans le programme d’études et les programmes. Cependant, nous savons que les jeunes faiblissent tout au long de leurs parcours vers l’obtention du diplôme d’études secondaires, l’achèvement des études postsecondaires et la participation au marché du travail, ce qui engendre un coût élevé pour les pouvoirs publics.

###### Intégration précoce de l'éducation à la carrière

La recherche fait valoir les avantages de commencer tôt et d’intégrer l’éducation à la carrière dans le programme d’études, par une intégration transversale des thèmes du développement de carrière et par des cours obligatoires ciblés.

L’analyse FFPM a confirmé le désir d’une intervention plus rapide au cours du cheminement scolaire parmi les élèves, les parents et les éducateurs. Cela va dans le même sens que les pratiques exemplaires internationales et les programmes canadiens exemplaires, comme *Career Trek* au Manitoba.

**Nous recommandons l’adoption d’une approche de développement qui suscite l’engagement des élèves tôt dans leur parcours scolaire (5e année) et offre des possibilités adaptées à leur âge d’amélioration des compétences, d’apprentissage expérientiel et de planification de la carrière. Il est recommandé que l’approche comporte l’intégration des éléments obligatoires se rattachant aux exigences relatives à l’obtention du diplôme et l’intégration transversale des thèmes liés au développement de carrière ou au marché du travail.**

###### Suivi jusqu’à la mise en œuvre

Le Canada s’est établi depuis longtemps pour l’élaboration d’une multitude de programmes ou de ressources et de projets pilotes dans le domaine de l’éducation à la carrière. Toutefois, il ne connait pas autant de succès du côté d’une mise en œuvre soutenue. L’éducation à la carrière demeure en marge et les programmes semblent apparaitre et disparaitre du jour au lendemain sans avoir de rapport avec un cadre global, sans être appuyés par une préparation adéquate des enseignants et sans faire l’objet d’une évaluation. Des ressources importantes semblent être investies dans l’élaboration; mais on investit bien moins afin d’assurer la qualité de la mise en œuvre. Donc, on ne sait pas clairement ce qui est vraiment offert, ce qui est efficace et ce qui ne l’est pas.

**Nous recommandons que chaque province de l’Atlantique élabore, à partir d’une stratégie atlantique d’éducation à la carrière, un plan de mise en œuvre adapté, qui cadre avec la vision des provinces de l’Atlantique et satisfasse à des normes communes, tout en reflétant ses propres priorités, besoins et réalités. Ce plan devrait aborder les besoins en ressources humaines (dont la formation et la durée) et l’évaluation.**

Afin de connaître du succès, l’éducation à la carrière doit être une priorité explicite des administrateurs et être offerte au sein de chaque école par des éducateurs ayant des compétences ou une certification en développement de carrière ou un professionnel en développement de carrière hors du milieu scolaire, qui est en mesure de mettre en œuvre les programmes clés et d’aider les autres éducateurs à procéder à une intégration stratégique du développement de carrière dans leurs matières.

###### Engagement avec les intervenants clés

Les relations et les contacts, c’est cela l’engagement. C’est seulement possible si du temps-personne est disponible pour établir et entretenir les relations avec les élèves, les parents, les groupes communautaires et les employeurs. Le programme *Parents as Career Coaches* de la Nouvelle-Écosse a cherché à établir un contact avec les parents, et l’*école communautaire* au Nouveau-Brunswick cherche à former des liens dans la collectivité. Pour obtenir l’engagement des employeurs, la Nouvelle-Écosse travaille afin de préparer les élèves en les sensibilisant à la sécurité et en voyant à ce qu’ils soient aptes au travail. Toutes les provinces soulignent que, pour ces relations et ces efforts, il faut y consacrer le temps voulu — une ressource plutôt rare.

**Pour augmenter l’engagement des élèves, nous recommandons que les provinces de l’Atlantique intègrent des programmes d’expérience de travail ou d’initiation aux carrières aux cours de développement de carrière. Les élèves devraient bénéficier de plusieurs possibilités d’expérience de travail de la maternelle à la 12e année, en particulier aux années de transition clés (au moins une fois avant l’arrivée au secondaire et deux ou trois fois au cours du secondaire).**

Il n’est pas nécessaire que l’apprentissage expérientiel se limite à un cours d’apprentissage coopératif, mais l’enseignement coopératif devrait être en place dans chaque province. Le modèle d’enseignement coopératif établi en Nouvelle-Écosse devrait être considéré comme une pratique exemplaire. La souplesse du calendrier de placement et des heures de stages se traduit par une augmentation de la participation et de l’engagement des élèves.

En ce qui concerne les parents, il y aurait lieu de les encourager à participer à toutes les activités liées à la carrière ou à envisager de suivre des ateliers de développement de carrière s’adressant à eux et à leurs enfants. Les parents ont indiqué clairement qu’ils voulaient obtenir de l’information pratique et adaptée, et qu’ils en avaient besoin pour les aider à aider leurs enfants. Afin de vraiment engager les parents, toutefois, les éducateurs devront être vigilants face aux questions d’inclusion sociale. On peut dire que la plupart des parents veulent aider leurs enfants, mais ce ne sont pas tous les parents qui savent comment le faire ou qui ont un accès équitable à l’information et aux ressources.

Les obstacles à l’accès sont souvent subtils ou même cachés, et il est important que les éducateurs les comprennent afin de les éliminer.

Pour rejoindre tous les élèves dans les programmes d’éducation à la carrière, il est important que les écoles voient à ce que les visages de tous les élèves et de leur famille soient vus et à ce que leur voix se fassent entendre dans le contexte de l’éducation à la carrière.

###### Évaluation aux fins de la responsabilisation, de l’assurance de la qualité et de l’amélioration continue

*Ce qui est mesuré et communiqué est fait*. Une solide stratégie atlantique d’éducation à la carrière doit comprendre un plan d’évaluation. L’évaluation est essentielle, non seulement pour guider les décisions du personnel au sujet de la meilleure façon de procéder pour engager et appuyer les élèves, les parents, les employeurs et les membres de la collectivité, mais aussi pour faire le suivi de l’impact de l’éducation à la carrière sur ces intervenants clés. L’évaluation est nécessaire pour considérer l’éducation à la carrière comme un investissement stratégique, qui contribue directement aux résultats prioritaires sur le plan éducatif, social et économique, plutôt qu’un poste budgétaire remplaçable. Un financement adéquat et stable est essentiel au succès de tout programme d’apprentissage. L’éducation à la carrière doit démontrer que les investissements en valent la peine par rapport aux autres matières.

Il existe plusieurs approches d’évaluation. Cette approche est souvent ramenée au plus petit dénominateur commun : le suivi de la participation ou de la satisfaction. Un suivi à cet égard est justifié jusqu’à un certain point. Si une norme est fixée pour la formation ou la certification des éducateurs en orientation professionnelle, par exemple, il est important de savoir si cette norme est observée. Il est important aussi d’obtenir directement des intervenants leurs points de vue sur les initiatives en éducation à la carrière. Mais pour vraiment évaluer l’impact et obtenir les données nécessaires pour éclairer les programmes ou les politiques, l’évaluation doit démontrer le lien entre l’éducation à la carrière et des changements réels (dans les connaissances, les compétences, les qualités personnelles, la situation scolaire ou sur le marché du travail). Dans cette optique, les éléments de base de l’évaluation pourraient idéalement comprendre :

* le nombre d’enseignants et de conseillers qui détiennent des titres de compétence professionnelle ou des certificats de formation en développement de carrière;
* des évaluations de la compétence en gestion de carrière des élèves (énoncée dans le *Plan directeur pour le design en développement vie-travail*) dans tous les cours d’éducation à la carrière, qui sont intégrées à la présentation de rapports officiels sur le rendement des élèves;
* l’élaboration d’une liste d’indicateurs communs pour les élèves, les parents et la collectivité dont le suivi est assuré par des rapports sur les avantages et la satisfaction des utilisateurs et qui est communiquée à tous les niveaux du personnel et de l’administration;
* le suivi du nombre de transitions vers les études postsecondaires et du taux d’obtention d’un diplôme d’études supérieures, de la progression et des taux de décrochage, de la mesure dans laquelle le choix d’études postsecondaires ou l’emploi cadre avec les aspirations de carrière de l’élève, de l’assurance et de la satisfaction des élèves — et prêter une attention particulière à ces résultats chez les groupes sous-représentés;
* les taux de participation et d’utilisation chez les élèves, les parents et les employeurs dans l’ensemble des programmes de développement de carrière;
* les liens du programme de développement de carrière : entre l’école et les parents, l’école et la collectivité, l’école et les employeurs et les impacts qualitatifs connexes de tels liens;
* le niveau de soutien administratif.

Actuellement, des investissements importants sont effectués dans l’éducation à la carrière, mais personne pour ainsi dire n’évalue le rendement de ses investissements par rapport aux résultats des intervenants. Le Canada est un chef de file mondial de la recherche fondée sur les données probantes dans le domaine du développement de carrière. Le *Groupe de recherche canadien sur la pratique en développement de carrière fondée sur les données probantes, la FCDC, la SRSA* et d’autres ont mené des évaluations rigoureuses de l’impact des interventions ou des approches ayant trait à l’IMT et au développement de carrière. Les protocoles et les outils pour appuyer la recherche et la pratique fondées sur les données probantes sont maintenant librement accessibles et pourraient être facilement adaptés en vue de leur application.

**Il est recommandé de faire de l’adoption d’une évaluation ciblée une priorité et d’examiner les résultats au moins une fois par année et de s’en servir pour orienter et mettre au point la planification et la prestation régulières. Avant la mise en œuvre, il sera déterminant que les provinces de l’Atlantique mettent en place des équipes chargées de la responsabilisation, qui possèdent les connaissances spécialisées et les ressources nécessaires pour élaborer un plan d’évaluation et surveiller sa mise en œuvre.**

## Plan de mise en œuvre

Compte tenu de ces recommandations, la FCDC suggère que le CAMEF entreprenne ce qui suit :

* élaborer une **stratégie atlantique d’éducation à la carrière** avec un **modèle d’assurance de la qualité de l’éducation à la carrière pour les provinces de l’Atlantique**;
* utiliser cette stratégie d’éducation et ce modèle d’assurance de la qualité pour orienter l’élaboration des **plans provinciaux de mise en œuvre et d’évaluation concernant l’éducation à la carrière.**

### Élaboration d’une stratégie atlantique d’éducation à la carrière

Comme nous l’avons indiqué dans les parties portant sur les pratiques exemplaires et les recommandations, il existe de nombreux modèles auxquels que le CAMEF peut se référer pendant qu’il élaborera une stratégie atlantique d’éducation à la carrière. Voici les éléments communs de ces modèles qui pourraient être pris en considération pour la stratégie atlantique :

#### Contexte

Cette partie établit le contexte et la justification de la stratégie. Même si elle est formulée de façon globale pour la région de l’Atlantique, cette partie met en évidence les considérations particulières à chaque province qui concernent l’économie et le marché du travail et se rattachent à la vision de la stratégie. Elle devrait décrire les besoins en éducation à la carrière de l’ensemble des élèves et les considérations dont il faut tenir compte pour des populations d’élèves précises dans chaque province.

#### Vision

Une stratégie d’éducation à la carrière comprend un énoncé de vision qui définit l’éducation à la carrière. Cela permet souvent de définir la portée de la stratégie et de délimiter ainsi les services offerts dans les écoles. L’énoncé de vision de la stratégie devrait également tenir compte des liens avec les énoncés de vision existants dans les autres documents de stratégie dans les provinces ou pour les autres groupes à l’intérieur des provinces (les groupes visés par l’équité et les adultes). Comme de nombreuses stratégies de développement de carrière en voie d’élaboration au niveau international comportent des approches axées sur tous les groupes d’âge, le CAMEF pourrait également aborder la correspondance entre cette stratégie et les services aux adultes et les jeunes à l’extérieur du système d’éducation.

#### Principes directeurs

Les principes directeurs dans le document de stratégie devraient éclairer la conception et la prestation de l’éducation à la carrière dans les provinces de l’Atlantique. Il pourrait s’agir d’énoncés de principe au sujet des constatations de l’analyse environnementale et de l’analyse FFPM. Compte tenu des résultats de cette recherche, les principes directeurs pourraient prendre la forme suivante :

* L’éducation à la carrière dans les écoles s’adressera à tous les élèves, à partir au moins de la 5e ou de la 6e année, et mettra l’accent en particulier sur les points de transition clés;
* L’éducation à la carrière favorisera les compétences en gestion de carrière (dont la littératie financière), comme l’énonce le *Plan directeur pour le design en développement vie-travail* et la résilience chez les élèves;
* L’éducation à la carrière sera axée sur les élèves et cherchera à concilier les besoins de l’individu, de la collectivité et du marché du travail;
* Des normes et des processus d’assurance de la qualité concernant la prestation et les responsables de la prestation seront mis en œuvre pour garantir des résultats efficaces de l’éducation à la carrière;
* Ainsi, les responsables de la prestation de l’éducation à la carrière seront formés et démontreront les compétences nécessaires, énoncées dans le *Guide canadien des compétences pour les professionnels en développement de carrière,* pour fournir des services de qualité;
* En ce qui concerne l’information sur les carrières et le marché du travail, les élèves recevront des outils et des ressources actuels, pertinents et fiables;
* La collectivité, le milieu des affaires et les parents seront invités à jouer un plus grand rôle dans l’éducation à la carrière, d’une part, afin de mieux comprendre l’éducation à la carrière et, d’autre part, d’offrir ou de rechercher des possibilités d’initiation aux carrières pour les élèves.

#### Objectifs

À l’instar du modèle australien, la stratégie atlantique devra reconnaitre que plus d’un chemin mène à la vision. Les provinces et leurs régions auront besoin d’approches variées pour tenir compte des réalités et viser des priorités qui leur sont particulières. La diversité des approches est importante. Toutefois, l’établissement d’un ensemble commun d’objectifs favorisera l’obtention de résultats communs.

Au moment d’établir les objectifs de la stratégie, le CAMEF devra fixer des objectifs tangibles qui serviront d’indicateurs pour la mesure des progrès.

#### Résultats

Après l’énoncé des objectifs, les résultats prévus de la stratégie seront énoncés, et un échéancier sera établi pour obtenir les résultats prévus.

#### Assurance de la qualité et évaluation

Les exemples de pratiques exemplaires cités dans le présent rapport ont investi dans l’élaboration de modèles d’assurance de la qualité, appuyés par des normes d’évaluation et des plans qui permettent aux provinces en question d’examiner continuellement leurs systèmes et leurs ressources ayant trait à l’éducation à la carrière pour voir à obtenir les résultats et à observer les normes de pratique éthiques. Ces pratiques servent également de modèles d’assurance de la qualité et de processus d’évaluation pour appuyer la mise en commun de pratiques prometteuses et exemplaires, ainsi que de mécanisme axé sur la recherche de gains d’efficience par la collaboration et un engagement à l’égard de la viabilité des programmes et de la fourniture des ressources.

Pendant que les provinces de l’Atlantique travailleront à cette partie, il est important de souligner que le Canada dispose de ressources en pratiques exemplaires sur lesquelles s’appuyer. Il s’agit du *Guide canadien des compétences pour les professionnels en développement de carrière* (G de C) qui établit les repères de compétence des responsables de la prestation et de pratique éthique, du *Plan directeur pour le design en développement vie‑travail* pour l’évaluation de l’apprentissage des élèves à l’obtention du diplôme, ainsi qu’un cadre d’évaluation endossé au niveau national, élaboré par le *Groupe canadien de recherche canadien sur la pratique en développement de carrière fondée sur les données probantes* et les protocoles pour appuyer la responsabilisation.

#### Rôles et responsabilités (responsabilisation)

Finalement, un volet essentiel de la stratégie est la formulation des rôles et des responsabilités du CAMEF, des ministères de l’Éducation, des conseils scolaires, des administrateurs, des éducateurs en orientation professionnelle et des enseignants de la matière. Une attention peut également être accordée aux rôles et aux responsabilités des élèves, des parents, des employeurs et des chefs de file et des membres de la collectivité. L’énoncé des rôles et des responsabilités gagne son importance au chapitre de la responsabilisation et permet de voir à l’intégration complète de la stratégie où tous ont un rôle à jouer afin de voir à son succès. La stratégie devrait ici préciser au moins qui est responsable des résultats découlant de celle-ci, les rôles et les responsabilités des responsables de la prestation des services, et qui est responsable de l’évaluation de la stratégie.

### Plans provinciaux de mise en œuvre et d’évaluation

Une fois la stratégie en place, chaque province de l’Atlantique devra élaborer des plans de mise en œuvre et d’évaluation pour établir comment elle prévoit atteindre les objectifs et les résultats de la stratégie. La première étape du processus consistera à répertorier, dans la province, les programmes et les ressources actuels en éducation à la carrière, de la maternelle à la 12e année. Des provinces ont déjà réalisé cette étape. Dans le cas des autres, l’analyse environnementale est une ressource qui pourrait les aider à accomplir cette tâche.

Après avoir établi un répertoire des programmes, des programmes d’études, ainsi que de l’information sur les carrières et le marché du travail et les soutiens connexes disponibles (p. ex., les ressources humaines, la formation et le perfectionnement professionnel), les provinces examineront les objectifs fixés par la stratégie et établiront un lien entre ce qu’elles font actuellement par rapport à chaque objectif. En ce faisant, chaque province voudra analyser en même temps sa prestation actuelle de l’éducation à la carrière à l’aide de l’analyse environnementale, de l’analyse FFPM et de la recherche sur les pratiques exemplaires pour établir, à partir de ses constatations, ce qu’il faut adapter ou élargir, éliminer ou élaborer à nouveau pour mettre son plan de mise en œuvre et d’évaluation en place.

Après qu’elle aura mené l’analyse en question, la province voudra faire une mise en correspondance entre les programmes et les ressources et les objectifs de la stratégie. Des programmes ou des ressources se rattacheront à plusieurs objectifs et certains, à un objectif seulement. Le tableau suivant pourrait être utilisé ou adapté afin d’élaborer le plan de mise en œuvre et d’évaluation pour chacun des objectifs de la stratégie :

| **Plan provincial de mise en œuvre et d’évaluation** | | | |
| --- | --- | --- | --- |
| **Stratégie atlantique d’éducation à la carrière**  **Objectif no 1:** | | | |
| **Délai pour atteindre l’objectif** | | | |
| Mesures pour atteindre l’objectif  (énumérer la totalité des programmes et des ressources disponibles actuellement ou recommandés à adapter ou à élaborer pour atteindre cet objectif). | Programme/ ressource no 1: | Responsabilité principale | Qui est responsable en dernier ressort de la mise en œuvre des programmes et des ressources indiqués? |
| Besoin en ressources humaines | Quelles sont les besoins en personnel et quels sont les rôles et les responsabilités de chacun? |
| Exigences relatives à la formation et au perfectionnement professionnel | Quelles compétences sont exigées de chaque personne qui fournit les services relevant de cet objectif et comment ces membres du personnel seront-ils formés ou démontreront-ils ces compétences? |
| Liens avec d’autres initiatives | Existe-t-il des liens avec d’autres programmes ou initiatives qui ne relèvent pas de ce ministère? |
| Partenaires | Énumérer les partenaires nécessaires pour entreprendre et mettre en œuvre efficacement le programme ou la ressource. |
| Exigences en matière de communication | Qui a besoin de savoir que le programme ou le service existe? Qui est responsable des communications avec tel ou tel groupe au sujet du programme ou du service? Comment la promotion du programme ou du service auprès des élèves ou des parents et de la collectivité est-elle menée? |
| Réalisations attendues | Quelles sont les réalisations attendues du programme ou des services? |
| Résultats mesurables | Quels sont les résultats prévus du programme ou du service et comment aident-ils la province à atteindre cet objectif de la stratégie? |
| Plan pour évaluer les résultats ou les impacts | Quel est le plan de la province pour évaluer le programme ou le service afin de démontrer que celui-ci produit les résultats prévus et atteint l’objectif de la stratégie? Comment les données seront-elles recueillies? Qui est chargé de voir à ce que l’évaluation soit menée? Quelles ressources sont nécessaires pour voir à ce que l’évaluation soit menée? Comment les résultats sont-ils communiqués et à qui? |
| Coût financier/contribution en nature | Tous les coûts associés que doit engager la province et la contribution qui sera effectuée par les autres intervenants |

Lorsqu’elle aura terminé, chaque province aura un plan détaillé de mise en œuvre et d’évaluation qui comporte les exigences en matière de communication pour informer les élèves et les autres intervenants clés des programmes et des pratiques individuels. La prestation des programmes et la fourniture des ressources seront rationalisées dans le grand contexte de la stratégie globale des provinces de l’Atlantique. L’évaluation sera enracinée dans la mise en œuvre et visera une culture d’amélioration continue et de pratiques exemplaires. Les besoins en compétences et la formation des ressources humaines seront adaptés, ce qui assurera l’uniformité et la qualité des programmes.

L’examen des plans de mise en œuvre et d’évaluation devrait se faire chaque année en fonction des résultats de l’évaluation.

## Conclusion

Ces recommandations sont respectueusement soumises comme base d’un cadre d’éducation à la carrière de qualité. La FCDC recommande une stratégie commune et intégrée pour les provinces de l’Atlantique et un plan provincial adapté de mise en œuvre et d’évaluation s’appuyant sur les pratiques exemplaires de chaque province et sur le regroupement des ressources pour combler les lacunes découvertes. La FCDC se réjouit de la possibilité d’aider le CAMEF dans ses prochaines étapes essentielles et d’établir les provinces de l’Atlantique comme des chefs de file mondiaux en éducation à la carrière.

## Bibliographie

A PR Newswire Company. 2011. « *Ontario Student and Parent Survey Release* », *A PR Newswire Company* (en ligne), 6 novembre 2013. Dans Internet : <[www.cnw.ca/d02eh](http://www.cnw.ca/d02eh)>.

Annie E. Casey Foundation. « Youth and Work: Resorting Teen and Young Adult Connections to Opportunity », *Annie E. Casey Foundation* (en ligne), s.d., 6 novembre 2013. Dans Internet : <[www.aecf.org](http://www.aecf.org)>.

Arthur, Micheal. 1994. « The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry », *Journal of Organizational Behaviour*, [vol. 15, no 4](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.v15:4/issuetoc) , p. 295–306, version papier.

Belfield, C., H. Levin et R. Rosen. 2002. The Economic Value of Opportunity Youth. *The Corporation for National and Community Service and the White House Council for Community Solutions*, version papier.

Bell, D., et K. Benes. 2012. *Transitioning Graduates to Work: Improving the Labour Market Success of Poorly Integrated New Entrants (PINEs) in Canada*, Ottawa, FCDC, version papier.

Bell, D. *Transitioning Graduates to Work: Improving the Labour Market Success of Poorly Integrated New Entrants (PINEs) in Canada*, Let’s Get to Work, symposium sur le développement de carrière du Manitoba, allocution principale, novembre 2012, version papier.

Bell, D., et L. Bezanson. *Services de développement de carrière axés sur les jeunes au Canada : Accessibilité, pertinence et accessibilité*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques et Fondation canadienne pour le développement de carrière, juillet 2006, version papier.

Boudarbat, Brahim, et Victor Chernoff. 2010. [*The Determinants of Education-Job Match among Canadian University Graduates*](http://ideas.repec.org/p/cir/cirwor/2010s-14.html), [Cirano: Cirano Working Papers](http://ideas.repec.org/s/cir/cirwor.html), version papier.

Bowes, L., D. Smith et S. Morgan. 2005. *Reviewing the Evidence Base for Careers Work in Schools*, Derby, Centre for Guidance Studies, Université de Derby, version papier.

Chaundy, D. 2012. *Le défi des compétences : cinq enjeux déterminants pour le marché du travail au Canada atlantique*, Conseil économique des provinces de l’Atlantique, version papier.

Conseil économique des provinces de l’Atlantique. [*APEC Report Reveals Labour Market Challenges Facing Atlantic Youth*](https://www.apec-econ.ca/publications/view/?do-load=1&publication.id=284&site.page.id=102000&search-form.type=Atlantic%20Report), 22 août 2012, version papier.

de Broucker, Patrice. 2005. *Without a Paddle: What to do about Canada’s Young Drop Outs*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, version papier.

de Raaf, S., T. Shek-wai et C. Vincent. *Carrière en main : Comment les technologies du Web peuvent améliorer les choix professionnels des jeunes*, Ottawa, Société de recherche sociale appliquée, version papier.

Développement des ressources humaines Canada. « Indicateurs de mieux-être au Canada », *Développement des ressources humaines Canada* (en ligne), s.d., 29 octobre 2013. Dans Internet : <<http://www4.rhdcc.gc.ca/h.4m.2@-fra.jsp>>.

ELGPN. 2012. *European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12*, Finlande, Réseau européen pour les politiques d’orientation tout au long de la vie.

Emploi et Développement social Canada. « Bulletin sur le marché du travail – Nouveau-Brunswick : Juillet 2013 », Emploi et Développement social Canada (en ligne), 17 déc. 2013. Dans Internet : <<http://www.edsc.gc.ca/fra/emplois/imt/publications/bulletins/nb/juil2013.shtml> >.

Euroguidance. 2012. « Guidance in Education: The Educational Guidance System in Danemark », *Danish Agency for Universities and Internationalisation*, 18 novembre 2013. Dans Internet : <<http://fivu.dk/en/publications/2012/files-2012/guidance_in_education_2012.pdf>>.

Euroguidance. 2012. *Guidance in Education: The Educational Guidance System in Danemark*, Danemark, Danish Agency for the Universities and Internationalisation, version papier.

Finnie, Ross., Richard E. Mueller et Andrew Wismer. *Access and Barriers to Post-Secondary Education in Canada: Evidence from a Longitudinal PISA Dataset*, Ottawa, Université d’Ottawa, mars 2013, version papier.

Fondation canadienne pour le développement de carrière. 2004. L’importance des services d’orientation et de soutien dans la préparation aux études postsecondaires : conclusions du Manitoba. Fondation canadienne des bourses d’études du millénaire, version papier.

Fondation canadienne pour le développement de carrière. 2003. *The Role of Guidance in Post‑secondaire Planning*, Fondation canadienne des bourses d’études du millénaire, version papier.

Foster, K. 2012. *Youth Employment and Un(der) Employment in Canada: More Than a Temporary Problem?*, Centre canadien de politiques alternatives, version papier.

Frenette, M. « Surqualification du diplômé canadien : le rôle du programme d’études à l’égard de l’incidence, de la persistance et du rendement économique de la surqualification », *Economics of Education Review*, vol. 23 (2004), version papier.

Gellatt, H.B. 1991. *Creative Decision Making: Using Positive Uncertainty*, Californie, Crisp Publications Inc., version papier.

Gouvernement de l’Australie. « National Career Development Strategy », *Australian Government* (en ligne), 17 décembre 2013. Dans Internet <<Http://deewr.gov.au/career-development>>.

Gysbers, Norman. « Comprehensive School Guidance Programs in the United States: A Career Profile », *International Journal for Educational and Vocational Career Guidance*, vol. 5, no 2 (2005), p. 203‑215, version papier.

Hall, Douglas T. « Protean Careers of the 21st Century », *The Academy of Management Executive*, vol. 10, no 4 (1996), p. 8-16, version papier.

Handy, Charles. 1989. *The Age of Unreason*, Harvard Business School Press, version papier.

Hankivsky, Olena. 2008. *Cost Estimates of Dropping Out of High School in Canada*, Conseil canadien sur l’apprentissage, version papier.

Hiebert, Bryan. 2011. *Évaluer l’impact de l’information sur le marché du travail sur le processus décisionnel relatif au choix de carrière*, Groupe de recherche canadien, version papier.

Hollihan, Kim. 2003. *Lasting Gifts: Parents as Career Allies for Teens*, présentation à la CONAT.

Hooley, T. « Options for Future School-Based Careers Work », *University of Derby*. (en ligne), s.d., 6 novembre 2013. Dans Internet <[www.derby.ac.Royaume-Uni/icegs](http://www.derby.ac.uk/icegs)>.

Hooley, T., et coll. 2012. *Careers 2020: Options for Future Careers Work in English Schools*, Londres, Pearson, version papier.

Hooley, T., et A. G. Watts. 2011, *Careers Work with Young People: Collapse or Transition?*, Derby, International Centre for Guidance Studies, Université de Derby, version papier.

Hughes, D. 2004. *Investing in Career: Prosperity for Citizens, Windfalls for Government*, The Guidance Council, version papier.

Hughes, D., et G. Gration. 2009. *Literature Review of Research on the Impact of Careers and Guidance-Related Interventions*, lecture, CfBT, version papier.

Jarvis, Phil. 2010. *A Perfect Storm Awaits Graduates*, Career Cruising, version papier.

Jarvis, Phil. 2013. *Career Development: Key to Economic Development. Chapter 3*, CERIC, sous presse.

Joel, Mitch. 2013. *Ctrl Alt Delete: Reboot Your Business. Reboot Your Life. Your Future Depends on it.*, Grand Central Publishing.

Kotamraju, P. *Measuring the Return on Investment for CTE*, ACTE, septembre 2011, version papier.

Kuijpers, M., B. Schyns et J. Scheerens. 2006. « Career Competencies for Career Success », *The Career Development Quarterly*. », vol. 55, décembre, National Career Development Association, version papier.

Lapan, Gysbers, et Sun. « The impact of more fully implemented guidance programmes on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study », *Journal of Counseling & Development*, vol. 75 (1997), p. 292-302, version papier.

**Lehr, R.,**et J.Sumarah. « Exploring the vision: What contributes to the successful implementation of a Comprehensive Guidance and Counseling Program? », The Professional Counselor**,** vol. 5, no 4 (2002), p. 292-297, version papier.

Li, C., G. Gervais et A. Duval. 2006. *La dynamique de la surqualification : les universitaires sous-utilisés au Canada*, Statistique Canada, version papier.

Malatest & Associates Ltd. 2009. *Pan-Canadian Study of Career Development Practices in K-12 Public Schools*, Fondation canadienne des bourses du millénaire, version papier.

Ministère de l’Enseignement supérieur et des Compétences. 2013. *Beyond High School: The Follow-Up Survey of June 2011 High School Graduates Draft*, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, version papier.

National Careers Council. 2013. *An Inspirational Nation: Creating a Culture Change in Careers Provision*, Angleterre, National Careers Council, version papier.

OCDE. 2004. « Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l’écart », *Organisation de coopération et de développement économiques* (en ligne), Paris, 17 novembre 2013.

OCDE. *Regards sur l’éducation 2010 : Les indicateurs de l’OCDE*, Organisation de coopération et de développement économiques (en ligne), Paris, 17 novembre 2013.

OCDE. *Relever le défi de la réussite*., Organisation de coopération et de développement économiques (en ligne), Paris, 4 novembre 2013. Dans Internet : <[http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-école/oecdreviewsofvocationaleducationandtraining-learningforjobs.htm](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/oecdreviewsofvocationaleducationandtraining-learningforjobs.htm)> http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/formationetemploireleverledefidelareussite.htm

Ontario Student Trustees’ Association-l’Association des élèves conseillers et conseillères de l’Ontario. 2011. « 2011 Ontario Student and Parent Survey », Ontario Student Trustees’ Association-l’Association des élèves conseillers et conseillères de l’Ontario (en ligne), 17 octobre 2013. Dans Internet : <<http://www.studentsurvey.ca/osta_media/2011_ospes_report.pdf>>.

Orders, Sheri, et Cheryll Duquette. 2010. *Enhancing Access to Post-Secondary Education in Canada. An Exploration of Early Intervention Initiatives in Selected Countries*, RCRPP.

Plant, P. « Quality in Career Guidance: Issues and Method », *Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 4, no 1 (2004), p. 141-157, version papier.

Pryor, R., et J. Bright. 2011, *The chaos theory of careers: A new perspective on working in the twenty-first century*, New York, New Yord, Routledge, version papier.

Redekopp, Dave, Sareena Hopkins et Bryan Hiebert. 2013. *Assessing the Impact of Career Development Resources and Practitioner Support Across the Employability Dimensions*, Ottawa, FCDC, version papier.

Sandell, N. 2012. *Good Work Hunting: In Search of Answers for the Young and Jobless*, Atkinson Public Policy Fellowship Series, version papier.

SAS Institute Inc., « News Release: SAS EVAAS for K-12 study: Futures for Kids program raises student achievement », septembre 2012, version papier.

Savickas, M. L. 2012. « Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century », *Journal of Counselling &Development*, The American Counseling Association, version papier.

Savickas, M.L., et coll. 2009. « Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century », *Journal of Vocational Behavior*, version papier.

Shaienks, D., et T. Gluszynski. 2009. *Transitions entres les études et le marché du travail chez les jeunes adultes,* Ottawa, Statistique Canada, version papier.

Shea. R., et R. A. Joy. « Multi-Sectoral Approach to Career Development: A Decade of Canadian Research », *Revue canadienne de développement de carrière/The Canadian Journal of Career Development*, s.d., version papier.

Slomp M.W., T.M. Gunn et K.B. Bernes. « Training Pre-Service Teachers in Career Education: Developing Foundational Perceptions, Knowledge and Skills », *Revue canadienne de développement de carrière/The Canadian Journal of Career Development* (sous presse), version papier.

SRSA. 2012. *Un avenir à découvrir*, Ottawa: Société de recherche sociale appliquée, version papier.

« Students face higher unemployment this summer », CBC News, 8 août 2013, version papier.

The Learning Partnership. *Career Education – An International Context Draft*, s.d, version papier.

The Office of the Commissioner for Public Employment. 2010. *Northern Territory Public Sector: Indigenous Employment and Career Development Strategy 2010-2012*, Gouvernement du Territoire du Nord, version papier.

Winters, A., et coll. 2012. « Can Training Teachers Stimulate Career Learning Conversations? Analysis of Vocational Training Conversations in Dutch Secondary Vocational Education », *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 1, no 18, version papier.

### Sources examinées pour l’anayle environnementale

#### Nouveau-Brunswick

*Apprenticeship High School Partnership*, Nouveau-Brunswick, 23 avril 2013, version papier.

*Assessment of Career Planning and Guidance Services for First Nations Students*, extrait d’une présentation en Power Point, janvier 2012, version papier.

*Career Cruising* (en ligne), s.d., 8 juillet 2013. Dans Internet : <http://public.careercruising.com/ca/fr>.

« Career Focussing », *Jobmatics* (en ligne), 27 mars 2013. Consultation dans Internet le 8 juillet 2013 :< http://jobmatics.com/2012/11/career-focusing-the-londitudinal-study-report-is-now-out/>.

Collège communautaire du Nouveau-Brunswick. *Analyse des besoins et des tendances du marché de l’emploi et de la formation de la main-d’œuvre dans le Nord du Nouveau-Brunswick:* *Sommaire exécutif*, décembre 2012, version papier.

Dragonfly Solutions. *Assessment of Career Planning and Guidance Services For New-Brunswick`s First Nations Students – Draft*, First Nations Education Initiative Inc., 28 mars 2011, version papier.

Groupe de travail sur l’apprentissage et les groupes sous-représentés. *Strategies for Increasing Number of Apprentices in Under-represented Groups Focussing on Females and Aboriginal People*, 15 juillet 2010, version papier.

Han Martin Associates. *Aboriginal Participation in Post-Secondary Education* *– Draft*, document de travail du comité directeur de l’analyse environnementale, décembre 2009, version papier.

LeBreton, Diane, Marcelle Gingras et Gaston Leclerc. *Modèle de développement vie-carrière à l’intention des écoles francophones*, ministère de l’Éducation du Nouveau-Brunswick, 3 mars 2008, version papier.

*Mathématiques au secondaire : parcours A, B et C*, mars 2012, version papier.

Nouveau-Brunswick. *Plan d’action-emploi pour les personnes ayant un handicap au Nouveau-Brunswick, 2012-2017*, Province du Nouveau-Brunswick, mai 2012, version papier.

Nouveau-Brunswick*.* 2011*. Le Plan d’action pour la santé mentale au Nouveau-Brunswick 2011-2018*, Province du Nouveau-Brunswick, version papier.

Nouveau-Brunswick. 2006.Ministère de l’Éducation Direction des services pédagogiques. *Programme d’études: développement vie-travail (cours en ligne)*, version papier.

Nouveau-Brunswick. 2006. Ministère de l`Éducation Direction des services pédagogiques. *Programme d`études : formation personnelle et sociale 74111*, Nouveau-Brunswick, version papier.

Nouveau-Brunswick. 2009. Ministère de l’Éducation Direction des services pédagogiques. *Programme d’études: formation personnelle et sociale 10e année (74211)*, Nouveau-Brunswick, version papier.

Nouveau-Brunswick. Ministère de l’Éducation. *Personal Development and Career Planning Curriculum (K-5).* Nouveau-Brunswick, août 2000, version papier.

Nouveau-Brunswick. Ministère de l’Éducation. *Personal Development & Career Planning Curriculum (6‑12).* Nouveau-Brunswick, août 2000, version papier.

Nouveau-Brunswick. Ministère de l’Éducation. *Personal Development and Career Planning Curriculum Grade (9-10): Supplemental Resource Guide*, Nouveau-Brunswick, mai 2002, version papier.

Nouveau-Brunswick. Ministère de l`Éducation et du Développement de la petite enfance*. Les compétences essentielles : une préparation pour mon avenir*, 29 mai 2013, version papier.

Nouveau-Brunswick. *Personal Development & Career Planning 10 Curriculum DRAFT*, s.d., version papier.

*New Brunswick Teen Apprenticeship Program*, Nouveau-Brunswick, 19 avril 2012, version papier.

Porter, Gordon L. et Angela AuCoin. 2012. « Consolider l’inclusion, pour consolider nos écoles », *Rapport du processus de révision de l’inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick Schools* EECD Inclusion ÉDPE Plan d’action pour la croissance, version papier.

« Skilled trades apprenticeship program for teens grows », *CBC News Nouveau-Brunswick* (en ligne), 25 avril 2013. Consultation dans Internet, 3 août 2013.

« Un avenir à découvrir », *Société de recherche sociale appliquée* (en ligne), 2012. Consultation dans Internet le 8 juillet 2013 : <<http://www.srdc.org/uploads/FTD_PSI_ES_FR.pdf>>.

#### Nouvelle-Écosse

Black Learners Advisory Committee. 1994. *BLAC Report on Education: Redressing Inequity - Empowering Black Learners*, Halifax, Nouvelle-Écosse. Consultation dans Internet le 1er août 2013.

« Chercheurs d’avenir », *Gouvernement de la* *Nouvelle-Écosse* (en ligne), s.d.Consultation dans Internet le 9 juillet 2013 : <<http://futureseekers.ca/fr>>.

« Choix de cours », 2013. Conseil scolaire acadien provincial, version papier.

« Cooperative Education: The Community is Your Classroom », *Nova Scotia Canada* (en ligne), s.d. Consultation dans Internet le 8 juillet 2013 : <<http://www.ednet.ns.ca/coop>>.

Edinlee Consultants Inc. *Reality Check: A Review of Key Program Areas in the BLAC Report for their Effectiveness in Enhancing the Educational Opportunities and Achievement of African Nova Scotian Learners*, novembre 2009. Consultation dans Internet le 1er août 2013.

Gouvernement du Canada. *Government of Canada Announces $5 Million in Support of Aboriginal Programming at CBU*, Nouvelle-Écosse, Université du Cap-Breton, 7 juin 2013, version papier.

« High School Skilled Trades Education », Gouvernement de la Nouvelle-Écosse (en ligne), 2009. Consultation dans Internet le 9 juillet 2013 : <<http://www.ednet.ns.ca/skilledtrades/>>.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. *Career Development 10 – Implementation Draft*, Province de la Nouvelle-Écosse, mars 2010, version papier.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. *Career Development 11 – Draft*, Province de la Nouvelle‑Écosse, mars 2011, version papier.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. *Community-Based Learning: A Resource for Schools*, s.d., version papier.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. *Community-Based Learning Policy*, s.d., version papier.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. *Community-Based Learning 10 – Draft*, Province de la Nouvelle-Écosse, septembre 2011, version papier.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. 2007. *Comprehensive Guidance and Counselling Program. Province of Nova Scotia*, le mercredi 8 août 2013.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. « Cours de première année par département », automne 012.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. « Cours de première année par département », hiver 2012.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. *EDUfest 2013: Summer Learning Opportunities for Teachers*, s.d., version papier.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. 2005. *Nova Scotia Student LifeWork Portfolio*, Province de la Nouvelle-Écosse, version papier.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. 2013. *Options and Opportunities: A Resource for Schools*, Province de la Nouvelle-Écosse, version papier.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. *Options and Opportunities (O2) Policy*, s.d., version papier.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. *Personal Development Credit Policy*, décembre 2012, version papier.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. 2003. *Public Schools Program*, Province de la Nouvelle‑Écosse, version papier.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation. 2005. *Transition Planning for Students with Special Needs: The Early Years through to Adult Life*, Nouvelle-Écosse, ministère de l’Éducation, version papier.

Nouvelle-Écosse. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. *Statement of Mandate 2013 – 2014*. Province de la Nouvelle-Écosse, s.d. Consultation dans Internet le 3 août 2013.

Nouvelle-Écosse. *Nova Scotia’s Workforce Strategy*, Province de la Nouvelle-Écosse, s.d., version papier.

Nouvelle-Écosse. *Priorité aux enfants et à l’apprentissage : plan pour la réussite scolaire de tous les élèves*, Province de la Nouvelle-Écosse, février 2012, version papier.

Nouvelle-Écosse. *Public Schools Information Item: Career Development Projects*, Gouvernement de la Nouvelle-Écosse, juin 2013, version papier.

Nouvelle-Écosse. Travail et Développement de la main-d’oeuvre. 2010. *Workit Youth Apprenticeship*. Consultation dans Internet le 23 juillet 2013.

« Options and Opportunities », *Gouvernement de la* *Nouvelle-Écosse* (en ligne), 2009. Consultation dans Internet le 9 juillet 2013 : <<http://www.ednet.ns.ca/O2/>>.

« Parents as Career Coaches », *Gouvernement de la Nouvelle-Écosse* (en ligne ), 2011. Consultation dans Internet le 9 juillet 2013 : <<http://www.parentsascareercoaches.ca/>>.

#### Terre-Neuve-et-Labrador

« Career Building », *Career Development Partnership Initiative.* s.d. Consultation dans Internet le 8 juillet 2013 : <<https://www.cdli.ca/careerbuildingnl/>>.

*Handbook for Grade 9 Students and Parents*, Oncourse, 6e édition, Terre-Neuve-et-Labrador, s.d. version papier.

*Office to Advance Women Apprentices*. Terre-Neuve-et-Labrador, s.d. Consultation dans Internet le 6 août 2013.

Terre-Neuve-et-Labrador. *Career Development Partnership Initiative (CDPI) Overview September 2008 – February 2013*, s.d., version papier.

Terre-Neuve-et-Labrador. Ministère de l’Éducation. 2004. *Career Development Foundation Document*, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, version papier.

Terre-Neuve-et-Labrador. Ministère de l’Éducation. *Career Development 2201 Curriculum Guide 2004‑2005*, Terre-Neuve-et-Labrador, s.d., version papier.

Terre-Neuve-et-Labrador. Ministère de l’Éducation*. Career Development Intermediate: A Curriculum Guide*. Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, septembre 2012, version papier.

Terre-Neuve-et-Labrador. Ministère de l’Éducation. *High School Certification Handbook 2011-2012*, s.d. Consultation dans Internet le 25 juillet 2013 : < http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/highécole/gradreq.html>.

Terre-Neuve-et-Labrador. Ministère de l’Éducation. *Literacy Enrichment and Academic Readiness for Newcomers*. Consultation dans Internet le 8 juillet 2013. <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/esl/index.html#learn>.

Terre-Neuve-et-Labrador. Ministère de l’Éducation. *School Database*, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, s.d. Consultation dans Internet le 6 août 2013.

Terre-Neuve-et-Labrador. Ministère de l’Enseignement supérieur et des Compétences et ministère de l’Éducation. *Career Development Partnership Initiative (CDPI) Annual Report Sept. 2011 – Aug. 2012*, s.d. version papier.

Terre-Neuve-et-Labrador. Ministère de l’Enseignement supérieur et des Compétences et ministère de l’Éducation. *Youth Apprenticeship Student Handbook*, révisé en février 2012, version papier.

Terre-Neuve-et-Labrador. Ministère des Services à la jeunesse et de l’Éducation postsecondaire. Division of Corporate Planning and Research. 2001. *Beyond High School*. Consultation dans Internet le 20 août 2013.

Terre-Neuve-et-Labrador. 2013. *Professional Learning Newfoundland and Labrador*. Consultation dans Internet le 6 août 2013.

Terre-Neuve-et-Labrador. Report of the Newfoundland and Labrador Skills Task Force. *All the Skills to Succeed*. Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, mars 2007, version papier.

#### Île-du-Prince-Édouard

*Career Cruising*, s.d. Consultation dans Internet le 8 juillet 2013 : <http://public.careercruising.com/ca/en>.

Collège Holland. 2010. *Transitions Program*, Collège Holland. Consultation dans Internet le 15 juillet 2013.

Cuvelier, Alan. « Parents as Career Coaches Annual Report, 2012-2013 », version papier.

*Directive ministérielle no 2011-01 Directive relative à la validation des titres et certificats externes*, 2011, version papier. Dans Internet : <<http://gov.pe.ca/photos/original/edu_md1101epdf>>.

Île-du-Prince-Édouard. 2011. *Career Explorations and Opportunities Curriculum Outcomes Overview Draft*, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. 2012. *Designing Your Future* *Draft*, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. *Designing Your Future 701A: Specific Curriculum Outcomes Draft*, décembre 2012, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation. *School Counselling Services Standards and Guidelines: Handbook for School Counsellors*, Gouvernement de l’Île-du-Prince-Édouard, juin 2005, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2006. *Health: Grade 1 Curriculum*, version papier. Dans Internet : <<http://www.gov.pe.ca/phots/original/ed_hea1_0708.pdf>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2006. *Health: Grade 2 Curriculum*, version papier. Dans Internet : <<http://www.gov.pe.ca/phots/original/ed_hea2_0708.pdf>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2006. *Health: Grade 3 Curriculum*, version papier. Dans Internet : <<http://www.gov.pe.ca/phots/original/eecd_health3cur.pdf>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation. 2007. *Cooperative Education Curriculum:* *Senior High School*, Île-du-Prince-Édouard, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2007. *Health: Grade 7 Curriculum*, version papier. Dans Internet : <<http://www.gov.pe.ca/phots/original/eecd_health7cur.pdf>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2007. *Health: Grade 8 Curriculum*, version papier. Dans Internet : <<http://www.gov.pe.ca/phots/original/eecd_health8cur.pdf>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2007. *Health: Grade 9 Curriculum*, version papier. Dans Internet : <<http://www.gov.pe.ca/phots/original/eecd_gr9health.pdf>>

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2009. *Health: Grade 4 Curriculum*. Dans Internet : <http://www.gov.pe.ca/phots/original/edu_healthGr4.pdf>

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2009. *Health: Grade 5 Curriculum*, version papier. Dans Internet : <<http://www.gov.pe.ca/phots/original/edu_HealthGr5.pdf>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2009. *Health: Grade 6 Curriculum*, version papier. Dans Internet : <<http://www.gov.pe.ca/phots/original/edu_HealthGr6.pdf>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2010. *Career Education Survey*, Île-du-Prince-Édouard, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2011. *Automotive Technology Program*. Consultation dans Internet le 25 juillet 2013 : <<http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1031725&lang=F>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2011. *Carpentry Technology Program*. Consultation dans Internet le 9 août 2013 : <<http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1031725&lang=F>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2011. *Independent Study Course Draft*, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2012. *Academy Diploma Program: Handbook for educators*, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2012. *Culinary Skills Program*. Consultation dans Internet le 9 août 2013 : <<http://gov.pe.ca/photos/original/eecd_culinary.pdf>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2012. *Recommendations of the Senior High Working Group*, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2012-2013. *Prince Edward Island K-12 Career Development Curricula and Programs*, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2013. *Intermediate Program of Studies and Authorized Materials*, version papier. Dans Internet : <<http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_ipsam13-14.pdf>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2013. *Prince Edward Island Elementary Program of Studies and Authorized Materials*, version papier. Dans Internet : <<http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_el_pr_st_a.pdf>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2013. *Senior High School Program of Studies and List of Authorized Materials*, version papier. Dans Internet : <<http://www.gove.pe.ca/photos/original/eecd_senhighpos.pdf>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2013. *Student Triumph Program Draft*, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2013. *Welding Technology Program*, Gouvernement de l’Île-du-Prince-Édouard. Consultation dans Internet le 15 juillet 2013 : <<http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1031725&lang=E>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. 2001. *Accelerated Secondary Apprenticeship Program (ASAP) Update*, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. *Backgrounder: Rationale for a PEI Career Development Framework*, 11 février 2008, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. *Career Development: A Framework for Prince Edwards Island Schools. Draft*, 11 février 2008, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. *Career and Technical Education (Skilled Trades)*, s.d. Consultation dans Internet le 9 août 2013 : <<http://www.gov.pe.ca/eecd/index/php3?number=1022403&lang=F>>.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. *Éducation coopérative Programme d’études*, septembre 2010, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. *Guidelines and Procedures for Community Based Learning*, ébauche, septembre 2009, version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. *Life Learning Choices PEI Specific Curriculum Outcomes*, s.d., version papier.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. *Programme d’études Éducation à la carrière*, juillet 2010.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance. *Vers un secondaire renouvelé*, février 2008.

Île-du-Prince-Édouard. Ministère de l’Innovation et de l’Enseignement supérieur. 2013. *Accelerated Secondary Apprenticeship Program (ASAP).* Consultation dans Internet le 15 juillet 2013.

Île-du-Prince-Édouard. *Proceedings of the Minister’s Summit on Learning*. 2010. Imprimé. Dans Internet : <<http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_MinSumEng.pdf>>.

*Invitons nos jeunes au travail. Partenariat en éducation.* 2009. Consultation dans Internet le 15 juillet 2013 : <<http://fr.thelearningpartnership.ca/Page.aspx?pid=250>>.

*N3XT Network* Web. Consultation dans Internet le 8 juillet 2013 : <<http://n3xt.ca>>.

*PEI Home and School Federation*, s. d. Consultation dans Internet le 15 juillet 2013 : <<http://peihsf.ca>>.

Province de l’Ontario. Ministère de l’Éducation. *Designing Your Future 701A: Renewed Curriculum*, ébauche, Province de l’Ontario, juin 2013, version papier.

*Recommendations of the Prince Edward Island Student Engagement Committee.* 2009. S.d., version papier.

*Toward a Renewed High School*, présentation au personnel des programmes anglais, 22 mai 2009, version papier.

## Annexe A - Les protocoles utilisés dans l'analyse FFPM

**Protocole relatif au groupe de discussion : élèves du secondaire**

**PARTIE 1 : INTRODUCTION**

* Mot de bienvenue
* Présentation
* Brève description du projet/de l’objectif du groupe de discussion
* Aperçu du groupe de discussion (déroulement, durée, normes)
* Confidentialité; autorisation d’enregistrer
* Questions avant de commencer

**PARTIE 2 : QUESTIONS À L’INTENTION DU GROUPE DE DISCUSSION**

1. Tandis que vous pensez à la fin de vos études secondaires, que prévoyez-vous faire (EPS - *collège public/communautaire, université, apprentissage, établissements privés de formation -* travail, autre, ne le sais pas)?

*NOTE À L’INTENTION DE L’ANIMATEUR : vous devrez être très sensible aux participants qui n’ont pas encore de plans, le reconnaître et obtenir leurs points de vue dans les questions suivantes.*

1. Des personnes commencent à penser à ce qu’elles vont faire plus tard dès un très jeune âge. Qu’en est-il de vous? Quand avez-vous commencé à penser à ce que vous pourriez faire dans votre vie?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : est-ce que des activités/discussions à l’école, à la maison ou dans votre communauté vous ont amené(e) à y penser? comment vos idées ont-elles évolué avec le temps? par quoi ou par qui cette évolution a-t-elle été influencée?*

1. De quelle sorte d’aide avez-vous disposé jusqu’à présent pour établir un plan (que vous l’ayez utilisée ou non)?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : informations, ressources ou soutien des enseignants, des conseillers en orientation et de l’administration, cours de développement de carrière au secondaire, autres cours ou ateliers sur le développement de carrière, possibilités d’enseignement coopératif, développement d'un portefeuille personnel, communauté, famille, amis, aide financière, autre.*

1. À quelle aide ou à quel soutien avez-vous accédé?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : de quelle sorte d’aide ou de soutien s’agissait-il et dans quelle mesure est-ce que cela vous a été utile?*

1. S’il y avait de l’aide ou un soutien que vous n’avez pas utilisé, qu’est-ce qui vous a poussé à l’éviter?
2. Quoi ou qui a influencé le plus votre plan jusqu’à présent?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS :* *vous êtes-vous déjà senti « poussé(e) » dans une direction en particulier? Examinez les aspects positifs et négatifs des influenceurs.*

1. Qu’est-ce qui ou qui a empêché la planification de cette transition ou l’a rendue plus difficile?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS :* u*n manque d’information, de ressources, de soutien, d’aide financière.*

1. Dans quelle mesure pensez-vous avoir vraiment évalué vos options?

*NOTE À L’INTENTION DE L’ANIMATEUR : il s’agit d’une question exploratoire et vous devriez probablement poser bien plus de questions d’approfondissement. L’objectif de la question est de fouiller sous la surface au-delà de ce qu’ils « pensent » au sujet de la préparation afin de déterminer ce que leur préparation a effectivement comporté ou n’a pas comporté.*

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : pour les élèves qui prévoient suivre des études postsecondaires – ont-ils considéré toute la gamme d’options d’études postsecondaires (collège public/communautaire, université, apprentissage, établissements privés de formation)? ont-ils considéré divers programmes et établi un lien entre le programme de leur choix et une bonne compréhension des réalités personnelles et des réalités du marché du travail? ont-ils une idée claire des coûts et du soutien financiers potentiels? ont-ils prévu le logement, l’établissement du budget, la préparation des repas, se lever le matin pour suivre leurs cours, gérer les dates limites, être loin de chez eux?*

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : pour les élèves qui vont directement sur le marché du travail – ont-ils évalué un vaste éventail de possibilités de travail? ont-ils l’assurance que la direction qu’ils ont choisie leur convienne et corresponde à leurs intérêts/forces? ont-ils parlé à quelqu’un qui fait ce travail ou ont-ils eu des expériences fortuites dans le domaine? connaissent-ils les exigences pour exercer l’emploi ainsi que les débouchés?*

1. Quelles sont vos craintes ou vos préoccupations lorsque vous pensez à votre transition?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS :* *faire face au rejet de la part des établissements postsecondaires ou des employeurs potentiels, les moyens financiers, l’idée de quitter sa famille, l’idée de ne pas quitter sa famille, s’intégrer socialement, obtenir des notes satisfaisantes, composer avec la pression de devoir réussir, le manque de préparation pour vivre de façon autonome, le manque de clarté au sujet de ce qu’ils veulent vraiment faire.*

1. Sur une échelle de 1 à 10, à quel point avez-vous une idée claire et de l’assurance au sujet de votre plan maintenant?
2. Est-ce qu’il y a de l’information, des ressources ou du soutien que vous n’avez pas encore obtenus et qui pourraient vraiment vous aider?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : qu’est-ce qui vous aiderait maintenant? qu’est-ce qui aurait pu vous aider plus tôt (à l’école primaire/intermédiaire ou plus tôt au secondaire)?*

**Protocole relatif au sondage en ligne : étudiants postsecondaires et jeunes adultes ne suivant pas des études postsecondaires**

Nous voulons savoir ce que vous pensez, ce qui nous aidera à mieux comprendre ce qui est disponible, utile ou nécessaire pour aider les jeunes à planifier en vue de leur apprentissage et de leur vie professionnelle après l’école secondaire. Vous avez déjà fait la transition de l’école secondaire, donc votre point de vue est vraiment important! Le questionnaire prendra de 30 à 40 minutes. En participant, non seulement vous contribuez à la prestation de meilleurs services de développement de carrière, mais nous vous inscrirons au tirage d’un tout nouveau iPad si vous remplissez le questionnaire au complet et répondez à la dernière question!

Votre participation est volontaire et vos réponses sont anonymes et confidentielles. Votre nom ne sera communiqué à personne et, après l’examen des réponses, toutes les données brutes provenant des fichiers électroniques et des copies papier seront supprimées et/ou détruites.

Si vous avez des questions au sujet du questionnaire, veuillez communiquer avec Sareena Hopkins à l’adresse s.hopkins@ccdf.ca

Vous pourrez remplir le questionnaire jusqu’à minuit, heure normale de l’Est (HNE), le 30 septembre 2013.

Merci!

**Les deux cohortes**

1. Quel est votre sexe?

\_\_\_\_Masculin

\_\_\_\_Féminin

1. Quel est votre âge?

\_\_\_\_Moins de 18 ans

\_\_\_\_18 ans

\_\_\_\_19 à 20 ans

\_\_\_\_21 à 24 ans

\_\_\_\_24 à 30 ans

\_\_\_\_Plus de 30 ans

1. Certains groupes sont actuellement sous-représentés dans l’éducation postsecondaire. Déclareriez-vous volontairement que vous êtes membre de l’un des groupes suivants? Cochez tout ce qui s’applique.

\_\_\_ Canadiens d’origine africaine

\_\_\_\_Premières Nations, Métis ou Inuit

\_\_\_\_Personnes à faible revenu

\_\_\_\_Parents/tuteurs qui n’ont pas suivi d’études postsecondaires (*collège public/communautaire, université, apprentissage, établissements privés de formation)*

1. Quel niveau de scolarité avez-vous atteint?

\_\_\_\_9e année ou moins

\_\_\_\_Certaines études secondaires, mais aucun diplôme d’études secondaires

\_\_\_\_Diplôme d’études secondaires

\_\_\_\_Diplôme de formation de base des études

\_\_\_\_Équivalent du diplôme d’études secondaires (GED)

\_\_\_ Certaines études postsecondaires (diplôme, grade, certificat, apprentissage)

\_\_\_ Autre (veuillez préciser)

1. Lorsque vous étiez en train de planifier ce que vous vouliez faire après le secondaire, à quel point chacune des sources suivantes d’informations, de conseils ou de soutien vous a-t-elle été utile lorsque le temps est venu de prendre des décisions et de poursuivre votre plan?

Pour cette question, veuillez indiquer, sur une échelle de 1 à 4, le degré d’utilité de chaque source d’information et/ou de conseils.Donc,« 1 » signifie « Pas du tout utile », « 2 », « Pas très utile », « 3 », « Assez utile », « 4 », « Très utile », et « s.o. », « Sans objet ».

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sources d’information et/ou de conseils** | **1** | **2** | **3** | **4** | **s.o.** |
| Parents/tuteurs |  |  |  |  |  |
| Enseignants |  |  |  |  |  |
| Conseillers en orientation |  |  |  |  |  |
| Représentant d’une université/d’un collège/etc. |  |  |  |  |  |
| Site Web d’une université/d’un collège/etc. |  |  |  |  |  |
| Documents imprimés d’une université/collège/apprentissage*/*etc. |  |  |  |  |  |
| Cours de développement de carrière au secondaire |  |  |  |  |  |
| Exposés en classe |  |  |  |  |  |
| Amis |  |  |  |  |  |
| Career Cruising |  |  |  |  |  |
| Médias (télé, radio) |  |  |  |  |  |
| Centres de planification de la carrière |  |  |  |  |  |
| Spécialistes en développement de carrière |  |  |  |  |  |
| Salons des carrières |  |  |  |  |  |
| Assemblées à l’école |  |  |  |  |  |
| Représentant de l’aide financière aux étudiants |  |  |  |  |  |
| Site Web sur l’aide financière aux étudiants |  |  |  |  |  |
| Exposé à l’école sur l’aide financière aux étudiants |  |  |  |  |  |
| Bureaux d’apprentissage |  |  |  |  |  |
| Banques/institutions financières |  |  |  |  |  |
| Documents relatifs au marché du travail |  |  |  |  |  |
| Autre (veuillez préciser) |  |  |  |  |  |

1. Quelle influence les cours et les activités au secondaire ont-ils eue sur vos plans après le secondaire?

Pour cette question, veuillez indiquer, sur une échelle de 1 à 4, l’importance de l’influence que chaque cours/activité a eue sur votre décision de fréquenter un établissement postsecondaire ou non. Sur cette échelle, « 1 » signifie « Aucune influence », « 2 », « Presque aucune influence », « 3 », « Une certaine influence », « 4 », « Beaucoup d’influence », et « s.o. », « N’a pas suivi le cours/l’activité ».

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Cours ou activité** | **1** | **2** | **3** | **4** | **s.o.** |
| Expérience globale au secondaire |  |  |  |  |  |
| Activités parascolaires |  |  |  |  |  |
| Cours de formation au cheminement de carrière |  |  |  |  |  |
| Enseignement coopératif |  |  |  |  |  |
| Cours de métier spécialisés |  |  |  |  |  |
| Programmes de placement à un niveau supérieur |  |  |  |  |  |
| Baccalauréat international |  |  |  |  |  |
| Entrevues d’information |  |  |  |  |  |
| Jumelage en cours d’emploi |  |  |  |  |  |
| Mentorat en cours d’emploi |  |  |  |  |  |
| Career Cruising |  |  |  |  |  |
| Assemblées à l’école |  |  |  |  |  |
| Emploi après l’école |  |  |  |  |  |
| Emploi d’été |  |  |  |  |  |
| Autre (veuillez préciser) |  |  |  |  |  |

1. Avez-vous fait un choix de carrière?

\_\_\_\_Oui, veuillez préciser \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_Non

Dans la négative, dites pourquoi vous n’avez pas encore fait de choix. Cochez tout ce qui s’applique.

\_\_\_\_Je n’ai pas assez d’informations.

\_\_\_\_Je ne sais pas encore dans quoi je suis bon(ne).

\_\_\_\_Il y a tellement de choix, cela porte à confusion.

\_\_\_\_Il faut que je travaille en premier pour faire de l’argent afin de payer mes études postsecondaires.

\_\_\_\_Il faut que je commence par améliorer mes notes.

\_\_\_\_Autre (veuillez préciser)

1. Quand avez-vous commencé à penser à votre carrière et/ou à la planifier?

\_\_\_\_De la M à la 5e année

\_\_\_\_6e année

\_\_\_\_7e année

\_\_\_\_8e année

\_\_\_\_9e année

\_\_\_\_10e année

\_\_\_\_11e année

\_\_\_\_12e année

\_\_\_\_Depuis la fin de mes études secondaires

1. Pensez-vous que l’école secondaire vous a préparé(e) adéquatement à choisir une carrière et à faire la transition (vers les études postsecondaires, le travail ou ce que vous choisissez de faire)? Pourquoi? Où pourquoi pas?
2. Quelles sortes d’informations, de ressources ou de soutien auriez-vous AIMÉ avoir pour vous aider avec votre choix de carrière et votre transition? Veuillez indiquer tout ce qui vous aurait aidé et quand vous auriez dû pouvoir en disposer et sous quelle forme.
3. Fréquentez-vous actuellement un établissement postsecondaire?

\_\_\_\_Oui (aller à la question 11.)

\_\_\_\_Non (aller à la question 21.)

**Fréquentation d’un établissement postsecondaire**

1. Quel type d’établissement postsecondaire fréquentez-vous?

\_\_\_\_Université

\_\_\_\_Collège public/communautaire

\_\_\_\_ \_\_\_\_Collège privé

\_\_\_\_Autre (veuillez préciser)

1. Quel type de programme voulez-vous suivre?

\_\_\_\_

\_\_\_\_Programme de certificat/diplôme de 1 à 2 ans

\_\_\_\_Programme de diplôme de 3 ans

\_\_\_\_Certificat de compagnon

\_\_\_\_Baccalauréat

\_\_\_\_Diplôme d’études supérieures

\_\_\_\_Désignation professionnelle (p. ex., médecin, comptable)

\_\_\_\_Je n’ai pas encore décidé.

1. Quelle est la durée du programme?

\_\_\_\_Au moins 4 ans

\_\_\_\_De 2 à 3 ans

\_\_\_\_1 an

\_\_\_\_Moins de 1 an

\_\_\_\_Je ne sais pas vraiment

1. À quelle année de votre programme d’études vous trouvez-vous?

\_\_\_\_En 1re année

\_\_\_\_En 2e année ou une autre année

1. Pour cette question, veuillez indiquer, sur une échelle de 1 à 4, la mesure dans laquelle vous êtes d’accord avec chaque énoncé. Sur cette échelle, « 1 » signifie « Tout à fait en désaccord », « 2 », « En désaccord », « 3 », « D’accord », « 4 », « Tout à fait d’accord » et « s.o. », « Sans objet ».

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Énoncé** | **1** | **2** | **3** | **4** | **s.o.** |
| Après le secondaire, j’avais une très bonne idée du programme d’études postsecondaires que je voulais suivre parce que je savais que cela me convenait. |  |  |  |  |  |
| Durant le secondaire, j’ai eu des possibilités de vérifier mon domaine d’intérêt (parler à des personnes dans le domaine, observer ou réaliser certaines tâches) avant de m’inscrire à un programme d’études postsecondaires. |  |  |  |  |  |
| Les possibilités d’emploi/débouchés ont influencé mon choix de programme. |  |  |  |  |  |
| Je connaissais les possibilités d’emploi dans ce domaine. |  |  |  |  |  |
| Le revenu potentiel d’une carrière dans ce domaine a influencé mon choix de programme. |  |  |  |  |  |
| La possibilité de faire au moins une partie du programme (des cours) dans ma communauté a influencé mon choix de programme. |  |  |  |  |  |
| Je m’intéresse au sujet visé par mon programme de choix. |  |  |  |  |  |
| Les attentes de ma famille ont influencé mon choix de programme. |  |  |  |  |  |
| La possibilité de faire au moins une partie du programme (des cours) à l’aide de l’apprentissage à distance a influencé mon choix de programme. |  |  |  |  |  |
| Le coût du programme (frais de scolarité, livres et logement) a influencé mon choix de programme. |  |  |  |  |  |
| Le temps personnel à consacrer aux classes et à l’étude a influencé mon choix de programme. |  |  |  |  |  |
| Les programmes d’aide financière pour régler les frais de scolarité et de subsistance de base sont adéquats. |  |  |  |  |  |
| La mesure dans laquelle le programme permet d’acquérir les compétences nécessaires à un emploi connexe a influencé mon choix de programme. |  |  |  |  |  |
| Je ne serais pas capable de fréquenter un établissement postsecondaire sans un prêt étudiant. |  |  |  |  |  |
| Mes parents (tuteurs) sont ma principale source d’aide financière. |  |  |  |  |  |
| Je dois travailler durant l’année universitaire pour satisfaire à mes engagements financiers. |  |  |  |  |  |
| Je ne serais pas capable de fréquenter un établissement postsecondaire sans un emploi d’été. |  |  |  |  |  |
| L’aide financière accordée aux étudiants est satisfaisante. |  |  |  |  |  |
| Les prêts étudiants que j’ai reçus répondent à mes besoins. |  |  |  |  |  |
| Le processus pour obtenir un prêt étudiant est facile à suivre. |  |  |  |  |  |
| Le coût des études postsecondaires est bien plus élevé que je l’avais cru. |  |  |  |  |  |
| Cela a été difficile de partir de chez moi pour aller suivre des études postsecondaires dans une autre communauté. |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| Maintenant que je suis un programme d’études postsecondaires, je pense tout autant, sinon plus, que j’ai fait le bon choix. |  |  |  |  |  |

1. Comment avez-vous entendu parler de l’établissement que vous fréquentez ou du programme que vous suivez? Choisissez tout ce qui s’applique.

\_\_\_\_Site Web

\_\_\_\_Conférencier de l’établissement

\_\_\_\_Enseignants

\_\_\_\_Conseillers en orientation

\_\_\_\_Amis

\_\_\_\_Famille/proches

\_\_\_\_Salons de la carrière

\_\_\_\_Internet

\_\_\_\_Médias (revues/livres/radio/télé)

\_\_\_\_Programme à double reconnaissance de crédit

\_\_\_\_Career Cruising

\_\_\_\_Autre (veuillez préciser) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Pourquoi avez-vous choisi cet **établissement**? Cochez tout ce qui s’applique.

\_\_\_\_Frais de scolarité

\_\_\_\_Coûts

\_\_\_\_Se trouve dans ma communauté ou près de celle-ci

\_\_\_\_Influence et soutien de la famille

\_\_\_\_Amis

\_\_\_\_Disponibilité du programme

\_\_\_\_Installations destinées aux étudiants/scolaires

\_\_\_\_Taille de l’établissement

\_\_\_\_Activités parascolaires offertes

\_\_\_\_Disponibilité de stages de travail

\_\_\_\_Autre (veuillez préciser) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Avez-vous faire une recherche sur d’autres **établissements** avant de choisir celui-ci?

\_\_\_\_Oui

\_\_\_\_Non

1. Était-ce votre premier choix pour un **établissement** postsecondaire?

\_\_\_\_Oui (aller à la question 22)

\_\_\_\_Non (aller à la question 21)

1. Si ce n’était pas votre premier choix pour un **établissement** postsecondaire, pourquoi avez-vous choisi celui-ci? Cochez tout ce qui s’applique.

\_\_\_\_Je n’ai pas été accepté(e) par l’établissement de mon premier choix.

\_\_\_\_Je n’avais pas les préalables pour l’établissement de mon premier choix.

\_\_\_\_J’ai été accepté(e) à cet établissement.

\_\_\_\_Raisons financières

\_\_\_\_Il n’est pas offert dans ma communauté.

\_\_\_\_Aucune place dans le programme

\_\_\_\_Longue liste d’attente

1. Pourquoi avez-vous choisi votre **programme**? Cochez tout ce qui s’applique.

\_\_\_\_Frais de scolarité

\_\_\_\_Coûts

\_\_\_\_Se trouve dans ma communauté ou près de celle-ci

\_\_\_\_Influence et soutien de ma famille

\_\_\_\_Amis

\_\_\_\_Disponibilité du programme

\_\_\_\_Durée du programme

\_\_\_\_Possibilités d’emploi

\_\_\_\_Revenu potentiel

\_\_\_\_Disponibilité des stages de travail

\_\_\_\_Emploi qui permet de voyager

\_\_\_\_Intérêt dans le sujet

\_\_\_\_Autre (veuillez préciser) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Avez-vous fait une recherche sur d’autres **programmes** avant de choisir celui-ci?

\_\_\_\_Oui

\_\_\_\_Non

1. Était-ce le **programme** de votre premier choix?

\_\_\_\_Oui (aller à la question 26)

\_\_\_\_Non (aller à la question 25)

1. Si ce n’était pas le **programme** de votre premier choix, pourquoi avez-vous choisi celui‑ci? Cochez tout ce qui s’applique.

\_\_\_\_Je n’ai pas été accepté(e) dans le programme de mon premier choix.

\_\_\_\_Je n’avais pas les préalables pour le programme de mon premier choix.

\_\_\_\_Raisons financières

\_\_\_\_N’est pas offert dans ma communauté

\_\_\_\_Aucune place dans le programme

\_\_\_\_Longue liste d’attente

\_\_\_\_J’ai été accepté(e) dans ce programme.

1. Depuis que vous avez commencé vos études postsecondaires, avez-vous **changé** de programme?

\_\_\_\_Oui (aller à la question 27)

\_\_\_\_Non (aller à la fin)

1. Si vous avez changé de programme, quelles raisons principales ont motivé votre décision?

\_\_\_\_Le premier programme ne correspondait pas à mes intérêts/compétences.

\_\_\_\_Le premier programme n’allait pas mener au genre de travail qui m’intéresse.

\_\_\_\_Mon expérience de travail m’a donné une meilleure idée.

\_\_\_\_Mon expérience de vie m’a donné une meilleure idée.

\_\_\_\_Le premier programme était plus difficile que prévu.

\_\_\_\_Le premier programme était moins difficile que prévu.

\_\_\_\_Autre (veuillez préciser)

**Aucune fréquentation d’un établissement postsecondaire**

1. Que faites-vous actuellement?

\_\_\_\_Je travaille à temps plein.

\_\_\_\_Je travaille à temps partiel.

\_\_\_\_Je travaille à mon compte.

\_\_\_\_Je travaille, mais j’ai été mis à pied temporairement.

\_\_\_\_Je suis en chômage et je cherche du travail.

\_\_\_\_Je suis en chômage et je ne cherche pas du travail.

\_\_\_\_Je vais retourner au secondaire pour améliorer mes notes.

\_\_\_\_Autre (veuillez préciser) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Depuis que vous avez fini vos études secondaires, vous êtes-vous inscrit(e) à un programme d’éducation ou de formation et l’avez-vous ensuite abandonné sans le terminer?

\_\_\_\_Oui

\_\_\_\_Non

Dans l’affirmative, pour quelles raisons vous êtes-vous retiré(e) du programme? Cochez tout ce qui s’applique.

\_\_\_\_Le programme ne répondait pas à mes attentes.

\_\_\_\_J’ai réalisé que le programme ne correspondait pas à mes intérêts/compétences.

\_\_\_\_J’ai réalisé que les possibilités d’emploi après la fin du programme n’étaient pas bonnes.

\_\_\_\_Difficulté du programme

\_\_\_\_Échec de cours

\_\_\_\_Problèmes financiers

\_\_\_\_J’ai perdu intérêt dans le programme.

\_\_\_\_Je suis indécis(e) au sujet de mon choix de carrière.

\_\_\_\_Problèmes personnels/familiaux

\_\_\_\_Problèmes de santé

\_\_\_\_Emploi

\_\_\_\_Autre (veuillez préciser) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Vous ne fréquentez pas un établissement postsecondaire en ce moment. Voilà pourquoi nous vous présentons des énoncés de raisons qui pourraient avoir influencé votre décision. **I**ndiquez, sur une échelle de 1 à 4, la mesure dans laquelle vous êtes d’accord avec chaque énoncé. Sur cette échelle, « 1 » signifie « Tout à fait en désaccord », « 2 », « En désaccord », « 3 », « D’accord », « 4 », « Tout à fait d’accord », et « s.o. », « Sans objet ».

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | s.o. |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Je ne pense pas qu’une éducation postsecondaire va m’aider à obtenir un emploi. |  |  |  |  |  |
| Je veux prendre faire une pause dans mes études. |  |  |  |  |  |
| Je prévois voyager un peu avant de fréquenter un établissement postsecondaire. |  |  |  |  |  |
| Je n’ai pas fait de choix de carrière. |  |  |  |  |  |
| Je n’ai pas assez d’informations sur les options postsecondaires. |  |  |  |  |  |
| Je pourrais en fréquenter un à un moment donné à l’avenir. |  |  |  |  |  |
| Les études postsecondaires sont trop coûteuses. |  |  |  |  |  |
| Le programme qui m’intéresse est trop coûteux. |  |  |  |  |  |
| Je n’ai pas assez d’argent. |  |  |  |  |  |
| J’ai peur de trop m’endetter. |  |  |  |  |  |
| Je ne répondais pas aux conditions d’admission de l’établissement qui m’intéressait. |  |  |  |  |  |
| Je ne répondais pas aux conditions d’admission du programme qui m’intéressait. |  |  |  |  |  |
| Je suis de retour au secondaire pour améliorer mes notes. |  |  |  |  |  |
| Je suis inscrit(e) sur la liste d’attente du programme qui m’intéresse. |  |  |  |  |  |
| Je ne veux pas quitter ma communauté pour suivre des études. |  |  |  |  |  |
| Mes obligations familiales m’empêchent de fréquenter un établissement postsecondaire. |  |  |  |  |  |
| Des problèmes de santé m’empêchent de fréquenter un établissement postsecondaire. |  |  |  |  |  |
| Je travaille actuellement et je ne peux donc pas fréquenter un établissement postsecondaire en ce moment. |  |  |  |  |  |
| Je suis à la recherche d’un emploi, ce qui me permettra de payer mes études postsecondaires. |  |  |  |  |  |
| Je recherche un emploi pour subvenir à mes besoins. |  |  |  |  |  |
| Je travaille pour aider ma famille. |  |  |  |  |  |
| Je préférerais trouver un emploi plutôt que de fréquenter un établissement postsecondaire. |  |  |  |  |  |

1. Est-ce qu’il y a quelque chose qui pourrait vous amener à revenir sur votre décision de ne pas suivre des études postsecondaires? Cochez tout ce qui s’applique à vous :

\_\_\_Rien ne m’amènerait à suivre des études postsecondaires.

\_\_\_Une idée claire de mon choix de carrière.

\_\_\_Abordabilité

\_\_\_Accès local (je pourrais rester dans ma communauté)

\_\_\_Un programme qui offre de bonnes possibilités d’emploi

\_\_\_Un programme qui correspond à mes intérêts et à mes compétences

\_\_\_Un programme souple (en ligne, à temps partiel)

\_\_\_Un programme que je peux terminer rapidement

\_\_\_Autre (veuillez préciser)

**À LA FIN POUR LES DEUX COHORTES :** Si vous voulez participer au tirage d’un nouvel iPad, veuillez fournir les renseignements suivants :

Nom :

Adresse :

Courriel :

Téléphone :

MERCI!

**Protocole relatif au groupe de discussion : parents**

**PARTIE 1 : INTRODUCTION**

* Mot de bienvenue
* Présentation
* Brève description du projet/de l’objectif du groupe de discussion
* Aperçu du groupe de discussion (déroulement, durée, normes)
* Confidentialité; autorisation d’enregistrer
* Questions avant de commencer

**PARTIE 2 : QUESTIONS À L’INTENTION DU GROUPE DE DISCUSSION**

1. La transition de l’école secondaire aux études postsecondaires (collège public/communautaire, université, apprentissage, établissements privés de formation), au marché du travail ou à d’autres activités est importante. Quand vous pensez à votre fils/fille qui termine ses études secondaires, quelle sorte de préparation ou de planification a‑t‑il/elle eue à l’école, à la maison ou dans la communauté?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : ont-ils une idée claire de leur plan de transition? ont-ils fait des recherches suffisantes et y ont-ils bien réfléchi? croyez-vous qu’ils sont capables de réaliser leur transition?*

1. Si votre fils/fille a un plan ou a une idée de ce qu’il/elle veut faire après le secondaire, qu’est-ce qui l’a aidé(e) au cours des années à élaborer ce plan ou à le mettre à exécution?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS :* i*nformations, ressources ou soutien des enseignants, des conseillers en orientation et de l’administration, cours/ateliers sur le développement de carrière, possibilités d’enseignement coopératif, développement d'un portefeuille personnel, communauté, famille, amis, aide financière, autre (actuellement/par le passé).*

*NOTE À L’INTENTION DE L’ANIMATEUR : si beaucoup d’élèves n’ont pas de plan, cela pourrait être utile d’examiner ce qui aurait pu les aider au cours des années précédentes à en établir un.*

1. Quel rôle, le cas échéant, pensez-vous que les parents doivent jouer pour aider leurs fils/fille à se préparer pour leur transition après l’école secondaire ou à la planifier?
2. Les parents pourraient également avoir des besoins pendant que leurs enfants élaborent leurs plans de carrière. Avez-vous utilisé de l’information, des ressources ou du soutien pendant que votre fils/fille se préparait pour sa transition?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : La sorte d’aide/de soutien et la mesure dans laquelle cela a été utile.*

1. Selon vous, quoi ou qui a le plus influencé la future planification de votre fils/fille jusqu’à présent?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : examinez les aspects positifs et négatifs des influenceurs.*

1. Qu’est-ce qui ou qui a empêché la planification de cette transition ou l’a rendue plus difficile?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS :* *un manque d’informations, de ressources, de soutien, d’aide financière.*

1. Jusqu’à quel point pensez-vous que votre fils/fille a vraiment évalué ses options?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS :* *pour les élèves qui prévoient suivre des études postsecondaires - ont-ils considéré toute la gamme d’options d’études postsecondaires (collège public/communautaire, université, apprentissage, établissements privés de formation)? ont-ils une idée claire des coûts et des options de soutien financier potentielles? ont-ils prévu le logement, l’établissement du budget, la préparation des repas, se lever le matin pour suivre leurs cours, gérer les dates limites, être loin de chez eux?*

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : pour les élèves qui vont directement sur le marché du travail – ont-ils évalué un éventail de possibilités de travail? ont-ils l’assurance que la direction qu’ils ont choisie leur convienne et corresponde à leurs intérêts/forces? ont-ils parlé à quelqu’un qui fait ce travail ou ont-ils eu des expériences fortuites dans le domaine? connaissent-ils les exigences pour exercer l’emploi ainsi que les débouchés?*

1. Quelles sont vos craintes ou vos préoccupations pendant que vous pensez à l’avenir?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS :* *faire face au rejet de la part des établissements postsecondaires ou des employeurs potentiels, aux moyens financiers, à l’idée de quitter leur famille, l’idée de ne pas quitter leur famille, s’intégrer socialement, obtenir des notes satisfaisantes, composer avec la pression de devoir réussir, le manque de préparation pour vivre de façon autonome, le manque de clarté au sujet de ce qu’ils veulent vraiment faire.*

1. Sur une échelle de 1 à 10, à quel point avez-vous l’assurance que votre fils/fille a établi un plan clair qui est important pour lui/elle et qui est réalisable?
2. Est-ce qu’il y a de l’information, des ressources ou du soutien supplémentaires/différents qui pourraient vraiment vous aider et/ou aider votre fils/fille?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS:* *qu’est-ce qui vous aiderait maintenant? qu’est-ce qui aurait pu vous aider plus tôt (à l’école primaire/intermédiaire ou au secondaire)?*

**Entrevues des informateurs clés : éducateurs**

**PARTIE 1 : INTRODUCTION**

* Présentation
* Brève description du projet/de l’objectif de l’entrevue
* Autorisation d’enregistrer
* Questions avant de commencer

**PARTIE 2 : SEULEMENT S’IL S’AGIT D’UN ÉDUCATEUR DONT LE NOM A ÉTÉ DONNÉ COMME PERSONNE-RESSOURCE CLÉ POUR UNE PRATIQUE, UN PROGRAMME OU DES RESSOURCES NOVATRICES EN PARTICULIER**

1. Pouvez-vous me parler de X ?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : groupe cible, but/résultats visés, contenu clé, mode de prestation*

1. Quelles sortes de changements/résultats positifs avez-vous vus à la suite de X?
2. Qu’en est-il de X, pourquoi est-ce que cela fonctionne, selon vous?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS :* r*essources humaines/financières/communautaires requises, exigences systémiques.*

1. Dans quelle mesure est-ce possible de reproduire X à une plus grande échelle (dans toute la province ou dans plusieurs provinces)? Que faudrait-il mettre en place?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : ressources humaines/financières/communautaires requises, exigences systémiques.*

**PARTIE 3 : QUESTIONS AU SUJET DE L’ÉTAT GÉNÉRAL DE LA FORMATION AU CHEMINEMENT DE CARRIÈRE**

1. De façon générale, quels programmes d’études/cours/aide/soutien en développement de carrière sont mis à la disposition des jeunes à l’école primaire, à l’école intermédiaire et à l’école secondaire?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : informations, ressources ou soutien des enseignants, des conseillers en orientation et de l’administration sur les carrières et le marché du travail, cours ou ateliers sur le développement de carrière, possibilités d’enseignement coopératif, communauté, famille, amis, aide financière, autre.*

1. Parmi ces possibilités, quelle aide ou quel soutien les jeunes demandent-ils le plus et pourquoi?
2. Parmi les possibilités auxquelles ils n’accèdent pas, qu’est-ce qui les en empêche, selon vous?
3. Selon vous, lesquelles sont ou pourraient être plus efficaces et pourquoi?
4. Quoi ou qui influence le plus la future planification des jeunes, selon vous?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : examinez les aspects positifs et négatifs des influenceurs.*

1. Quels jeunes sont mieux servis par les programmes/sources de soutien ayant trait à la formation au cheminement de carrière dans votre ou vos écoles? Quels jeunes ne le sont pas? À quoi est-ce attribuable? Que faut-il mettre en place pour mieux appuyer ces élèves?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS :* u*n manque d’informations, de ressources, de soutien, d’aide financière; qu’est-ce qui a empêché la planification de la transition ou l’a rendue particulièrement difficile pour ce groupe?*

1. Selon vous, dans quelle mesure les jeunes ont-ils vraiment évalué leurs options à la fin de leurs études secondaires (collège public/communautaire, université, apprentissage, établissements privés de formation, travail, autre)?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS :* *pour les élèves qui prévoient suivre des études postsecondaires – ont-ils considéré toute la gamme d’options d’études postsecondaires (collège public/communautaire, université, apprentissage, établissements privés de formation)? ont-ils une idée claire des coûts et des options de soutien financier potentielles? ont-ils prévu le logement, l’établissement du budget, la préparation des repas, se lever le matin pour suivre leurs cours, gérer les dates limites, être loin de chez eux?*

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : pour les élèves qui vont directement sur le marché du travail – ont-ils évalué un vaste éventail de possibilités de travail? ont-ils l’assurance que la direction qu’ils ont choisie leur convienne et corresponde à leurs intérêts/forces? ont-ils parlé à quelqu’un qui fait ce travail ou ont-ils eu des expériences fortuites dans le domaine? connaissent-ils les exigences pour exercer l’emploi ainsi que les débouchés? ont-ils envisagé suivre des études postsecondaires et, dans l’affirmative, qu’est-ce qui les a amenés habituellement à NE PAS en suivre?*

1. Sur une échelle de 1 à 10, à quel point avez-vous l’assurance que le jeune moyen, à la fin de ses études secondaires, a un plan de carrière clair qui est important pour lui et qui est réalisable?
2. Dans un monde parfait, que mettriez-vous en place pour les aider?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS : à l’école primaire/intermédiaire et à l’école secondaire, des programmes d’étude/cours de développement de carrière, la formation/le perfectionnement professionnel des enseignants.*

1. Quels sont les obstacles à leur mise en place?

*DEMANDER DES PRÉCISIONS :* *politique, programmes, financement, mise en œuvre, formation/perfectionnement professionnel du personnel, exigences relatives à l’obtention du diplôme, horaires scolaires.*

1. Selon vous, que faut-il faire pour éliminer ces obstacles?

## Annexe B - Sondage en ligne pour les jeunes adultes

**Part I: Sommaire**

**(1) Profile du répondant**

445 personnes ont répondu au sondage

La majorité du groupe:

* a répondu au sondage en anglais (89,9%)
* était composée de femmes (71%)
* avait moins de 25 ans (76,9%)
* allait à l’école au Nouveau-Brunswick (50,8%) ou à l’Île-du-Prince-Édouard (26,1%)
* habite au Nouveau-Brunswick (49,4%) ou à l’Île-du-Prince-Édouard (35,3%)
* demeure en régions urbaines (75,3%)

**(2) L’utilité de diverses sources d’information pour aider à planifier pour l’avenir**

Les sources d’informations les plus utiles (p. ex.: pourcentage élevé classé comme très utile)

* Les parents/tuteurs (57,6% ont déclaré qu’ils étaient très utiles)
* Le site Internet de l’université/du collège/ d’apprentissage (43,5%)

La majorité des sources identifiées comme moins utiles (c.-à-d., un pourcentage élevé identifié comme pas du tout/pas très utile)

* Blogue (75,5%)
* Assemblées à l’école (61,7%)
* Bureau d’apprentissage (60,6%)

**(3) L’impact de diverses activités de planification pour l’avenir**

Cours/activités avec le plus d’impact

* Expérience globale au secondaire (33,9%)
* Emploi d’été (37,8%)
* Bénévolat (36,2%)

Cours/activités avec le moins d’impact

* Baccalauréat international (70,6%)
* Assemblées à l’école (63,5%)

**(3) Objectifs de carrière**

87,2% (392/445) ont choisi un cheminement de carrière

* La raison principale pourquoi les autres n’ont pas pris de décision c’est parce qu’il y a tellement de choix. Cela porte à confusion.
* Les jeunes, en général, ont déclaré penser à la planification de carrière pendant ou après l’école secondaire. C’était le cas pour 41,1% et 29,0%, respectivement.

**(4) L’efficacité de l’école secondaire à préparer les étudiants pour leur avenir**

* 31,9% estimaient que l’école secondaire les a adéquatement préparez dans leurs décisions dans leur cheminement de carrière.

Les trois façons principales grâce auxquelles les étudiants sentaient qu’ils étaient prêts sont :

* L’école leur a fourni l’occasion de découvrir ce qu’ils aiment et n’aiment pas à travers les cours et expériences variées (p. ex. : le programme Coop)
* L’école leur a permis de développer les compétences ou les connaissances nécessaires pour réussir (technique d’étude, charge de travail, etc.)
* Les enseignants/conseillers d’orientation ont fourni des informations et/ou du soutien pour aider les élèves à choisir un cheminement de carrière
* 53,0% estiment qu’ils sont prêts pour faire la transition vers l’étape suivante (postsecondaire, travail, etc.)

Les trois façons principales grâce auxquelles l’école secondaire les a aidés à faire la transition sont:

* Pour réussir à l’école secondaire, les étudiants devaient développer des compétences telles que la gestion du temps, les aptitudes d’études, prendre des notes, travailler indépendamment, fixer des échéances, etc. Ces compétences les ont aidés au cours de leurs études postsecondaires.
* Les cours complétés au secondaire ont contribué à la préparation au cours postsecondaire (p. ex. « advanced placement course », des cours du niveau universitaire avaient un contenu similaire à la première année des cours postsecondaires).
* Les enseignants ont préparé les élèves en leur parlant d’autres niveaux d’attentes et de la charge de travail qu’ils auront au postsecondaire. Dans certains cas, les enseignants ont donné les cours de façons similaires à ceux des études postsecondaires.

**(5) Inscrits à des études postsecondaires**

87,2% fréquentent un institut postsecondaire

De ce groupe,

* 57,7% vont à un collège public/communautaire et
* 33,0% vont à l’université

Comme prévu,

* 52,3% ont l’intention de compléter un programme de certificat/diplôme de 1 ou 2 ans, et
* 23,7% un diplôme de premier cycle

Près de deux tiers (64,7 %) sont dans la première année de leur programme.

**5.1 Attitudes vis-à-vis les études postsecondaires**

Dans de nombreuses déclarations, il n’y avait aucun « gagnant » définitif entre ceux qui étaient

« d’accord » et ceux qui étaient en « désaccord ». 16 des 23 déclarations avaient un écart de 60/40 et 50/50 étaient en accord ou en désaccord.

Plus de 70 % des personnes interrogées étaient en accord avec les énoncés suivants :

* Je m’intéresse au sujet visé par mon programme de choix.
* Maintenant que je suis dans mon programme d’études postsecondaires, je pense tout autant, sinon plus, que j’ai fait le bon mon choix.
* La mesure à laquelle le programme fournit les compétences nécessaires pour l’emploi connexe a influence mon choix de programme.
* Je ne serais pas capable de fréquenter un établissement postsecondaire sans un emploi d’été.
* J’ai été bien informé sur les possibilités d’emploi dans ce domaine.
* Le coût des études postsecondaires est bien plus élevé que je l’avais cru.

70% étaient en désaccord avec l’énoncé suivant

* La possibilité de faire au moins une partie du programme (des cours) à l’aide de l’apprentissage à distance a influencé mon choix de programme.

**5.2 Choisir un programme ou un établissement**

Typiquement, les gens ont appris au sujet de l'institution/du programme postsecondaire qu’ils fréquent :

* par le biais de leur site Web (cité par 55,7%) et/ou
* par l’entremise de leurs amis (49,2%)

Ils ont surtout choisi l’établissement parce que

* c’était situé près de la communauté où ils habitent (51,8%), et/ou
* le programme était disponible (56,7%)
* 78,4% ont recherché d’autres établissements avant de faire leur choix
* 73,2% sont allés avec leur premier choix

Les gens choisissent généralement leur programme de choix basé sur:

* leur intérêt pour le sujet (69,9%), et/ou
* les possibilités d’emploi (57,7%)
* 76,3% ont recherché d’autres programmes avant de faire leur choix et
* 76,8% sont allés avec leur premier choix.

La majorité (78,4%) ne change pas de programme une fois qu’ils ont commencé. La raison principale pourquoi les 21,8% restants ont changé de programme était parce que ce « n’était pas fait pour eux en terme de leurs intérêts/compétences ».

**(6) Ne sont pas inscrit à des études postsecondaires**

Cette section est basée sur les réponses des 57 répondants qui n’étaient pas inscrits dans un établissement postsecondaire

* 61,4% travaillaient à temps plein

L’endettement semble être le principal facteur qui garde les gens à l’écart des études postsecondaires.

Bien que selon eux, une éducation postsecondaire les aiderait à obtenir un emploi

* 83,7% estiment que l’enseignement postsecondaire coûte trop cher
* 73,8% ont eu peur d’être trop endetté
* 71,1% n’ont pas assez d’argent pour y assister, et
* 63,9% ont déclaré que le programme qu’ils voulaient coûtait trop cher

Toutefois, 73,7% ont déclaré qu’ils peuvent fréquenter une institution postsecondaire à un certain temps dans l’avenir.

Lorsqu’on leur demande ce qui pourrait les faire reconsidérer leur décision de ne pas fréquenter des établissements postsecondaires, les deux raisons principales étaient :

* l’abordabilité (40,4%), et
* trouver un programme qui corresponde le mieux à mes intérêts et compétences (38,6%)

**PARTIE II: TABLEAUX DE DONNÉES**

Remarque:

Pour les questions où « ne s’applique pas » était une option, la répartition des réponses exclut ceux qui ont fait ce choix. En d’autres termes, les pourcentages sont basés sur le nombre de personnes qui ont utilisé un élément/ressources/etc. Les valeurs « n » sont énumérés pour chaque élément dans le tableau.

**SECTION A: RENSEIGNEMENTS DU RÉPONDANT**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Anglais** | **Français** | **Total** |
| Nombre total de répondants qui ont accédé au sondage (p. ex., ils ont cliqué sur le lien et sont allés à la page du sondage) | 877 | 157 | 1,034 |
| Nombre total de répondants qui ont commencé mais n’ont pas terminé le sondage | 485 | 79 | 564 |
| Nombre de répondants enlevés parce qu’ils n’étaient pas dans le groupe ciblé \* | 2 | 33 | 35 |
| **Nombre total de réponses valides** | **400** | **45** | **445** |

\*Ces 35 répondants étaient des étudiants de niveaux intermédiaires

**SECTION B: PROFIL/CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES DES RÉPONDANTS**

Sexe

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Masculin | 129 | 29,0% |
| Féminin | 316 | 71,0% |
| **Total** | **445** | **100,0%** |

Âge

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| 19 and ou moins | 170 | 38,2% |
| 20 à 24 ans | 172 | 38,7% |
| 25 à 29 ans | 57 | 12,8% |
| 30 à 34 ans | 27 | 6,1% |
| 35 ans ou plus | 19 | 4,3% |
| **Total** | **445** | **100,0%** |

Quel est le plus haut niveau de scolarité complété ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Certaines études postsecondaire (diplôme, degré, etc.) | 150 | 33,7% |
| Diplôme d’études secondaires | 265 | 59,6% |
| Équivalent du diplôme d’études secondaires (GED) | 20 | 4,5% |
| N’a pas complété le secondaire | 10 | 2,2% |
| **Total** | **445** | **100,0%** |

Où êtes-vous allez au secondaire ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Nouveau-Brunswick | 226 | 50,8% |
| Terre-Neuve et Labrador | 25 | 5,6% |
| Nouvelle-Écosse | 27 | 6,1% |
| Île-du-Prince-Édouard | 116 | 26,1% |
| Autre (veuillez spécifier) : | 51 | 11,5% |
| **Total** | **445** | **100,05** |

Où habitez-vous actuellement ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Nouveau-Brunswick | 220 | 49,4 |
| Terre-Neuve et Labrador | 23 | 5,2 |
| Nouvelle-Écosse | 25 | 5,6 |
| Île-du-Prince-Édouard | 157 | 35,3 |
| Autre (veuillez spécifier) : | 20 | 4,5 |
| **Total** | **445** | **100,0** |

Dans quelle genre de région habitez-vous actuellement ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Région urbaine/suburbaine avec une population de 1,000 ou plus | 335 | 75,3 |
| Région rurale avec une population de moins de 1,000 | 110 | 24,7 |
| **Total** | **445** | **100,0** |

Certains groupes sont actuellement sous-représentés dans l’éducation postsecondaire. Déclareriez-vous volontairement que vous êtes membre de l’un des groupes suivants ? Cochez tout ce qui s’applique. **(n=445)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Canadiens d’origine africaine | 8 | 1,8% |
| Premières Nations, Métis ou Inuits | 26 | 5,8% |
| Personnes à faible revenu | 122 | 27,4% |
| Parents/Tuteurs qui n’ont pas suivi d’études postsecondaire (collège, université, apprentissage) | 102 | 22,9% |
| Aucune de ces réponses | 250 | 56,2% |

Répartition des **195 répondants** qui rencontrent une des quatre conditions

(p. ex. : total 445 – 250 aucune de ces réponses = 195).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Canadiens d’origine africaine | 8 | 4,1% |
| Premières Nations, Métis ou Inuits | 26 | 13,3% |
| Personnes à faible revenu | 122 | 62,6% |
| Parents/Tuteurs qui n’ont pas suivi d’études postsecondaire (collège, université, apprentissage) | 102 | 52,3% |

**SECTION C: PLANIFICATION DE LA VIE APRÈS L’ÉCOLE SECONDAIRE**

(Q1) Comme vous avez planifié ce que vous vouliez faire après le secondaire, comment chacune des sources d’information, conseils ou de soutien pour vous aider à prendre vos décisions et mettre en œuvre votre plan ont-ils été utiles?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **n** | **Très utile** | **Un peu utile** | **Pas utile du tout/ Pas très utile** |
| Parents/tuteurs | 434 | 57,6% | 32,0% | 10,4% |
| Enseignants | 425 | 31,5% | 39,1% | 29,4% |
| Conseillers en orientation | 409 | 30,6% | 29,8% | 39,6% |
| Représentant d’une université/d’un collège/d’apprentissage | 406 | 37,2% | 42,4% | 20,4% |
| Site Web d’une université/d’un collège/d’apprentissage | 425 | 43,5% | 38,6% | 17,9% |
| Documents imprimés d’une université/d’un collège/d’apprentissage | 418 | 37,6% | 37,8% | 24,6% |
| Cours de développement de carrière au secondaire | 360 | 28,9% | 33,3% | 37,8% |
| Exposés en classe | 381 | 18,6% | 44,1% | 37,3% |
| Amis | 434 | 32,9% | 38,7% | 28,3% |
| Career Cruising | 364 | 21,4% | 35,4% | 43,1% |
| Médias (télé, radio) | 397 | 10,1% | 34,3% | 55,7% |
| Centres de planification de la carrière | 320 | 20,6% | 24,4% | 55,0% |
| Spécialistes en développement de carrière | 302 | 19,2% | 33,8% | 47,0% |
| Salons des carrières | 371 | 25,9% | 39,1% | 35,0% |
| Assemblées à l’école | 371 | 8,1% | 30,2% | 61,7% |
| Représentant d’aide financière aux étudiants | 343 | 23,0% | 27,4% | 49,6% |
| Site Web sur l’aide financière aux étudiants | 347 | 17,9% | 30,3% | 51,9% |
| Exposé à l’école sur l’aide financière aux étudiants | 323 | 15,8% | 30,3% | 53,9% |
| Bureaux d’apprentissage | 254 | 12,2% | 27,2% | 60,6% |
| Banques/institutions financières | 336 | 13,4% | 27,4% | 59,2% |
| Documents relatifs au marché du travail | 327 | 17,4% | 30,0% | 52,6% |
| Médias sociaux (Facebook, Twitter, YouTube, etc.) | 367 | 20,2% | 32,4% | 47,4% |
| Blogue | 282 | 7,1% | 17,4% | 75,5% |
| Autres sources\* | 29 | 41,4% | 34,5% | 24,1% |

29 personnes ont identifié d’autres supports

* Le bouche à oreille/networking (18 répondants)
* Bénévolats/Stage (6)
* L’Internet en général (5)

(Q2) Quel est l’impact les cours/activités suivantes au secondaire ont pour déterminer vos plans après l’école secondaire (ne s’applique pas a été enlevé)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **n** | **Beaucoup d’impact** | **Un certain impact** | **Aucun/ presque pas d’impact** |
| Expérience globale au secondaire | 436 | 33,9% | 42,7% | 23,4% |
| Activités parascolaires (sports, clubs, sociétés, etc.) | 381 | 32,0% | 29,1% | 38,8% |
| Cours de formation au cheminement de carrière | 291 | 17,5% | 38,8% | 43,6% |
| Enseignement coopératif | 217 | 30,4% | 25,8% | 43,8% |
| Cours de métier spécialisés | 230 | 24,3% | 30,9% | 44,8% |
| Advanced placement courses | 224 | 22,3% | 33,9% | 43,8% |
| Baccalauréat international | 143 | 11,9% | 17,5% | 70,6% |
| Informations/interviews | 208 | 15,4% | 40,9% | 43,8% |
| Jumelage en cours d’emploi | 245 | 33,1% | 33,1% | 33,9% |
| Mentorat en cours d’emploi | 208 | 19,2% | 36,1% | 44,7% |
| Career Cruising | 292 | 16,1% | 37,0% | 46,9% |
| Assemblées à l’école | 359 | 5,8% | 30,6% | 63,5% |
| Emploi après l’école | 358 | 31,3% | 36,3% | 32,4% |
| Emploi d’été | 400 | 37,8% | 34,8% | 27,5% |
| Bénévolat | 376 | 36,2% | 32,4% | 31,4% |
| Mentorat enseignant | 257 | 19,5% | 32,3% | 48,2% |
| Leadership étudiant | 288 | 22,2% | 35,4% | 42,4% |
| D’autres cours ou activités | 40 | 30,0% | 42,5% | 27,5% |

40 ont identifié d’autres cours ou activité

* Parler/Réseautage (7)
* Cours (23)
* Programmes mettant l’accent sur l’exploration de transition/carrière prise en dehors de l’école secondaire (10)

(Q3) Avez-vous fait un choix de carrière ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Oui | 392 | 87,2% |
| Non | 57 | 12,8% |
| **Total** | **445** | **100,0%** |

(a) Quels raisons ont donné les 57 pour ne pas avoir choisi un cheminement de carrière ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Je n’ai pas assez d’informations. | 18 | 31,6% |
| Je ne sais pas où regarder pour trouver de l’information utile. | 10 | 17,5% |
| Je ne sais pas encore dans quoi je suis bon(ne). | 25 | 43,9% |
| Il y a tellement de choix, cela porte à confusion. | 38 | 66,7% |
| Il faut que je travaille en premier pour faire de l’argent afin de payer mes études postsecondaire. | 12 | 21,1% |
| Il faut que je commence par améliorer mes notes. | 7 | 12,3% |
| Autres raisons | 12 | 21,1% |

(b) Quel cheminement de carrière avez-vous choisi ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Secteur des services sociaux | 95 | 24,5% |
| Secteur des affaires | 83 | 21,4% |
| Secteur de la santé | 64 | 16,5% |
| Secteur des sciences naturelles | 39 | 10,1% |
| Secteur des arts, de la culture et du sport | 35 | 9,0% |
| Les superviseurs des services et des professions de services spécialisés | 26 | 6,7% |
| Reliés à l’informatique | 23 | 5,9% |
| Secteur des métiers spécialisés | 21 | 5,4% |
| Secteur agricole/agriculture | 2 | 0,5% |
| **Total** | **388** | **100,0%** |

| **Champs profession-nelle (en large)** | **Classification basée sur la profession nationale codifiée** | **Exemples précis**  ***(la forme masculine est utilisée pour alléger le texte)*** | **Nombre** | **% (n/388)** |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Secteur des services sociaux | Professionnels / professionnelles en services d’éducation | * Enseignants | 23 | 5,9% |
| Professionnels / professionnelles des services gouvernementaux, communautaires, sociaux et droit | * Travailleur social * Psychologue * Conseiller | 28 | 7,2% |
| Paraprofessionnels / professionnelles des services juridiques, sociaux, communautaires et de l'éducation | * Éducateur de la petite enfance | 10 | 2,6% |
| Personnel de services de première ligne en protection publique | * Agent de police | 8 | 2,1% |
| Les fournisseurs de soins et de soutien éducatifs, juridiques et de protection publique. | * Aides à domicile * Personnel de soins en résidence * Fournisseurs de soins pour les jeunes | 26 | 6,7% |
| Total | | 95 | 24,5% |
| Secteur des affaires | Démarrer sa propre entreprise – non spécifique |  | 9 | 2,3% |
| Professionnels / professionnelles en administration et en finances | * Comptables * Vente et marketing | 38 | 9,8% |
| Superviseurs administratifs et financiers; administration | * Assistant(e) administrative/secrétaire * Administratrice de bureau | 36 | 9,3% |
| Total | | 83 | 21,4% |
| Secteur de la santé | Médecine/santé - non spécifique |  | 10 | 2,6% |
| Professionnels / professionnelles en soins infirmiers | * Infirmière | 17 | 4,4% |
| Professionnels / professionnelles en santé (sauf en soins infirmiers) | * Médecin * Diététicienne | 14 | 3,6% |
| Personnel technique en santé | * Infirmière auxiliaire autorisée * Orthophoniste * Ambulanciers paramédicaux | 23 | 5,9% |
| Total | | 64 | 16,5% |
| Secteur des sciences naturelles | Professionnels / professionnelles des sciences naturelles et appliquées | * Ingénieur en génie * Ingénieur mécanique * Ingénieur électrique * Biologiste | 24 | 6,2% |
| Professions techniques liées aux sciences naturelles et appliquées | * Technicien en environnement * Technicien de combustibles * Technicien de turbine de vent * Technicien en architecture | 14 | 3,6% |
| Total | | 38 | 9,8% |
| Secteurs des arts, de la culture et du sport | Professionnels / art et culture | * Artiste * Musicien * Journaliste | 10 | 2,6% |
| Personnel technique en art, culture, loisirs et sports | * Styliste * Décorateur intérieur * Photographe | 24 | 6,2% |
| Total | | 34 | 8,8% |
| Secteur des superviseurs des services et des professions de services spécialisés | Les superviseurs des services et des professions de services spécialisés | * Chef * Pâtissier | 14 | 3,6% |
| Représentants de services des clients et autres métiers des services aux particuliers | * Voyage et tourisme * Service de restauration * Esthétique | 13 | 3,4% |
| Total | | 27 | 7,0% |
| Relié à l’ordinateur | Professionnels / professionnelles des sciences naturelles et appliquées | * Technicien en informatique * Programmeur | 24 | 6,2% |
| Total | | 24 | 6,2% |
| Secteur des métiers spécialisés | Métiers non-spécifiés |  | 3 | 0,8% |
| Métiers industriel, électrique et de la construction | * Charpentier * Soudeur * Électricien | 13 | 3,4% |
| Métiers en maintenance et opération d’équipement | * Mécanicien en machinerie * Opérateur de machinerie lourde | 5 | 1,3% |
| Total | | 21 | 5,4% |
| Secteur agricole/agriculture | Travailleurs en agriculture | * Agriculteur | 2 | 0,5% |
| Total | | 2 | 0,5% |

(Q4) Quand avez-vous commencé à penser à votre carrière et/ou à la planifier ?

(a) Par stage

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Niveau de scolarité** | **n** | **%** |
| Je n’y ai pas encore pensé | 4 | 0,9% |
| École primaire/élémentaire (de la M à la 6 e année) | 60 | 13,5% |
| Intermédiaire (de la 7 e année à la 9 e année) | 69 | 15,5% |
| École secondaire (de la 10 e année à la 12 e année) | 183 | 41,1% |
| Depuis la fin de mes études secondaires | 129 | 29,0% |
| **Total** | **445** | **100,0%** |

(b) Par niveau de scolarité

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Je n’y ai pas encore pensé | 4 | 0,9% |
| De la maternelle à la 5e année | 41 | 9,2% |
| 6e année | 19 | 4,3% |
| 7 e année | 20 | 4,5% |
| 8 e année | 11 | 2,5% |
| 9 e année | 38 | 8,5% |
| 10 e année | 48 | 10,8% |
| 11 e année | 73 | 16,4% |
| 12 e année | 62 | 13,9% |
| Depuis la fin de mes études secondaires | 129 | 29,0% |
| **Total** | **445** | **100,0%** |

**SECTION D: L’EFFICACITÉ DE L’ÉCOLE SECONDAIRE À PRÉPARER LES ÉTUDIANTS POUR LEUR AVENIR**

(5) Croyez-vous que l’école secondaire vous a bien préparé dans le choix de votre cheminement de carrière ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Oui | 142 | 31,9% |
| Non | 303 | 68,1% |
| **Total** | **445** | **100,0%** |

(a) Pourquoi croyez-vous que l’école secondaire vous a bien préparé dans votre choix de carrière ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Intérêts | 50 | 35,2% |
| Compétences/cours nécessaires pour réussir | 35 | 24,6% |
| Enseignants/conseillers d’orientation/sessions d’information | 34 | 23,9% |
| Cours/école | 8 | 5,6% |
| Pas répondu/non spécifique | 15 | 10,6% |
| **Total** | **142** | **100,0%** |

|  |  |
| --- | --- |
|  | **Défini** |
| Intérêts | L’école leur a permis de découvrir ce qu’il aime et n'aime pas à travers différents cours et expériences (p. ex., le programme coop) |
| Compétences/cours nécessaires pour réussir | L’école leur a permis de développer les compétences ou les connaissances nécessaires pour les aider à réussir (étude de compétences, charge de travail, etc.). |
| Enseignants/conseillers d’orientation/sessions d’information | Chacun a fourni des informations et/ou du soutien pour aider les élèves à choisir un cheminement de carrière |
| Cours/école | Aucune autre information fournie |
| Pas répondu/non spécifique | La réponse ne semble pas être reliée à la question |

(b) Pourquoi croyez-vous que l’école secondaire ne vous a pas bien préparé dans votre choix de carrière ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Pas assez d’informations/de soutien professionnel fourni | 100 | 33,0% |
| Il n’y avait pas un large éventail de cours disponibles pour les aider à explorer leurs intérêts | 77 | 25,4% |
| Ne les a pas préparés pour les études postsecondaire/la vie après l'école secondaire | 44 | 14,5% |
| L’orientation professionnelle a été biaisée en faveur de certains programmes | 34 | 11,2% |
| Trop jeune | 29 | 9,6% |
| Autre | 34 | 11,2% |
|  | **303** | **100,0%** |

(6) Croyez-vous que le secondaire vous a préparé adéquatement pour faire la transition vers les études postsecondaires, de travail, ou tout ce que vous choisirez ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Oui | 225 | 50,6% |
| Non | 216 | 49,4% |
| **Total** | **445** | **100,0%** |

(a) Pourquoi ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Développer les compétences nécessaires | 68 | 30,2% |
| Connaissances (dérivé de cours) préparés | 58 | 25,8% |
| Enseignants/milieu scolaire | 62 | 27,6% |
| Non spécifiques | 20 | 8,9% |
| Les préparer à travailler | 10 | 4,4% |
| Autre | 7 | 3,1% |
| **Total** | **225** | **100,0%** |

|  |  |
| --- | --- |
|  | **Défini** |
| Développer les compétences nécessaires | Pour réussir à l’école secondaire, les étudiants devaient développer des compétences telles que la gestion du temps, les aptitudes d’études, prendre des notes, travailler indépendamment, fixer des échéances, etc. Ces compétences les ont aidés au cours de leurs études postsecondaires. |
| Connaissances (dérivé de cours) préparés | Les cours complétés au secondaire ont contribué à la préparation au cours postsecondaires (p. ex. « advanced placement course », des cours du niveau universitaires avaient un contenu similaire à la première année de cours postsecondaires). |
| Enseignants/milieu scolaire | Les enseignants ont préparé les élèves en leur parlant de différent niveaux d'attentes et de la charge de travail, qu'ils rencontreront dans des études postsecondaires. Dans certains cas, les enseignants donnaient des cours de secondaire similaires aux études postsecondaires |
| Non spécifique | L’école les a aidés mais la réponse ne montre pas clairement comment (par exemple de ces réponses...   * parce que c'est comme un travail et je pense que cette transition est comme une promotion * de travailler fort pour y arriver.) |
| Les préparer à travailler | L’école secondaire les a préparés au travail (via le programme d'éducation coopérative, salon des carrières, etc.). |
| Autre | D’une autre façon |

(b) Pourquoi pas ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Les enseignants ne les ont pas préparés ou ne leur ont pas fourni une vision réaliste du postsecondaire | 88 | 40,0% |
| Ils n’ont pas appris les compétences nécessaires (habiletés, aptitudes à l'étude, etc…) | 38 | 17,3% |
| Peu ou pas de plan de carrière/l’apathie de l’enseignant | 35 | 15,9% |
| L’école secondaire ne reflète pas le monde réel | 20 | 9,1% |
| Autre | 10 | 4,5% |
| La réponse ne s’applique pas | 29 | 13,2% |
| **Total** | **220** | **100,0%** |

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
| Les enseignants ne les ont pas préparés ou ne leur ont pas fourni une vision réaliste du postsecondaire | Les enseignants ont été trop indulgents à l'école secondaire. Ils n'ont pas donné de délais réalistes, ont traité les étudiants comme des enfants. Quand ils sont allés aux études postsecondaires, ils n'étaient pas préparés. (Plus sur l’école secondaire et les enseignants en général. Le thème est plus spécifique). |
| Ils n’ont pas appris les compétences nécessaires (habiletés, aptitudes à l'étude, etc…) | Les étudiants mentionnent qu'ils n'ont pas développé de compétences spécifiques à l'école secondaire qui sont nécessaire à la réussite au niveau postsecondaire (techniques d'études, gestion du temps, etc.). |
| Peu ou pas de plan de carrière/l’apathie de l’enseignant | Il y avait peu ou pas de conseils pour la planification de carrière ou la sélection de cours. |
| L’école secondaire ne reflète pas le monde réel | Exemple réponses   * La vie du secondaire n'est rien à comparer à la vie de travail réel. * Le secondaire est complètement différent de toute autre chose, les enseignants... n'ont pas vraiment dis ou parlé de comment le monde réel allait être, ils nous enseignent des choses que nous n'avons pas besoin de savoir. * Le secondaire ne nous apprenait rien d'utile. Nous sommes projetés dans le monde réel n'ayant aucune connaissance sur les finances ou les taxes ou les hypothèques ou même l'achat d'une voiture. Mais je remercie le Seigneur, que nous savons que nous ne pouvons pas passer les maths de 12e et cela signifie que nous ne pouvons même pas aller à l'Université et enfin, nous nous rendons compte que les gens qui disent que « vous pouvez être ce que vous voulez » sont des menteurs. * Le secondaire ne vous prépare pour rien. * L’école secondaire ne nous a rien appris sur la vie réelle. Il nous a appris des choses comme les mathématiques, ce qui n'est pas pertinent |
| Autre | Autre raison |
| La réponse ne s’applique pas |  |

(7) Quel genre d'informations, de ressources et supports, souhaitez-vous avoir eu pour vous aider dans votre cheminement de carrière et de votre transition ? Veuillez inclure tout ce que vous pensez qui vous aurait aidé et quand/comment cela aurait dû vous être disponible.

374 personnes ont répondu à cette question.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Plus d’informations sur un plus large éventail de carrière | 162 | 43,3% |
| Expériences pratiques | 61 | 16,3% |
| Formation en compétence de vie/cours préuniversitaire | 53 | 14,2% |
| Offre plus électif | 25 | 6,7% |
| Conseillers d’orientation/enseignants devraient être mieux préparés | 25 | 6,7% |
| Avoir un cours axé sur l’exploration de carrière | 14 | 3,7% |
| Fournir des informations plus tôt | 12 | 3,2% |
| Évaluation de l’inventaire des compétences | 10 | 2,7% |
| Autre | 12 | 3,2% |
| **Total** | **374** | **100,0%** |

|  | **Défini** |
| --- | --- |
| Plus d'informations sur un plus large éventail de carrières | Selon les répondants, il faudrait plus d'informations sur un plus large éventail de carrières. Cela doit aller au-delà de simplement se concentrer sur les programmes universitaires. Elle peut inclure des choses comme avoir des salons de l'emploi, fournir des informations sur le marché du travail, inviter les représentants des institutions à l'école et donner aux étudiants la chance de rencontrer des gens « ordinaires » qui travaillent dans une carrière. |
| Expérience pratique | Un bon moyen de prendre une décision éclairée sur un cheminement de carrière est de fournir aux étudiants une chance d'acquérir de l'expérience « pratique ». Cela pourrait être par le biais de jumelage à un employé, de placement d'éducation coopérative ou de stages. |
| Formation vie compétences /préparation à l’université | Il serait utile pendant le secondaire si les étudiants avaient l'opportunité de développer et de pratiquer les habiletés nécessaires pour la vie après l'école secondaire. Cela comprendrait des choses telles que des compétences de base de la vie (préparation du budget) et des cours préuniversitaires (aptitudes à l'étude, traitant de la charge de travail accrue). |
| Offre plus élective | Les écoles devraient offrir plus de choix pour donner aux étudiants la chance d'explorer leurs intérêts en essayant des cours dans différents domaines (p. ex.. des choix dans les métiers spécialisés). |
| Conseillers d’orientation/enseignants devraient être mieux préparés | Les conseillers en orientation et/ou les enseignants doivent être mieux préparés à aider les élèves à la planification de carrière. Il ne suffit pas seulement de leur fournir une application, ou supposer que l'université est la seule façon de procéder. Plutôt, ils doivent être là pour, ou être disponibles pour écouter les élèves. |
| Avoir un cours axé sur l’exploration de carrière | Il devrait y avoir un cours qui traite spécifiquement de la planification de carrière. |
| Fournir des informations plus tôt | La planification de carrière est un trop grand problème pour attendre jusqu’en 12e année. Les discussions devraient commencées plus tôt à l'école secondaire. |
| Évaluation de l’inventaire des compétences | Ce serait bien si les élèves avaient pu prendre un certain type d’évaluation ou d’utiliser une liste des compétences (p. ex. Meyers-Briggs) pour montrer en quoi ils étaient bons. |
| Autre | Quelques autres façons / Non spécifique |

(8) Fréquentez-vous actuellement un établissement postsecondaire (collège public/communautaire, université, apprentissage, établissements privés de formation) ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Oui | 388 | 87,2% |
| Non | 57 | 12,8% |
| **Total** | **445** | **100,0%** |

**Section E: Engagés dans des études postsecondaires (N=388)**

(9) Quel type d’établissement postsecondaire fréquentez-vous ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Université | 128 | 33,0% |
| Collège public/communautaire | 224 | 57,7% |
| Collège privé | 33 | 8,5% |
| Autre (veuillez préciser): | 3 | 0,8% |
| **Total** | **388** | **100,0** |

Des trois autres :

* 2 se mettent à jour
* 1 en éducation des adultes

(10) Quel type de programme voulez-vous suivre ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Programme de certificat/diplôme de 1 à 2 ans | 203 | 52,3% |
| Programme de diplôme de 3 ans | 11 | 2,8% |
| Certification de compagnon | 11 | 2,8% |
| Baccalauréat | 92 | 23,7% |
| Diplôme d’études supérieures | 34 | 8,8% |
| Désignation professionnelle (p. ex., médecin, comptable) | 19 | 4,9% |
| Je n’ai pas encore décidé | 18 | 4,6% |
| **Total** | **388** | **100,0%** |

(a) Quelle est la durée du programme ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Au moins 4 ans | 124 | 32,0% |
| De 2 à 3 ans | 189 | 48,7% |
| 1 an | 57 | 14,7% |
| Moins de 1 an | 15 | 3,9% |
| Je ne sais pas vraiment | 3 | 0,8% |
| **Total** | **388** | **100,0%** |

(b) À quelle année de votre programme d’études vous trouvez-vous ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| En 1ère année | 251 | 64,7% |
| En 2ième année | 137 | 35,3% |
| **Total** | **388** | **100,0%** |

(11) À quel point êtes-vous d’accord avec ce qui suit ?

|  | **n** | **D’accord** | **Pas d’accord** |
| --- | --- | --- | --- |
| Après le secondaire, j’avais une très bonne idée du programme d’études postsecondaires que je voulais suivre parce que je savais que cela me convenait. | 381 | 54,9% | 45,1% |
| Durant le secondaire, j’ai eu des possibilités de vérifier mon domaine d’intérêt (parler à des personnes dans le domaine, observer ou réaliser certaines tâches) avant de m’inscrire à un programme d’études postsecondaires. | 379 | 43,3% | 56,7% |
| Les possibilités d’emploi/débouchés ont influencé mon choix de programme. | 375 | 58,1% | 41,9% |
| Je connaissais les possibilités d’emploi dans ce domaine. | 381 | 71,9% | 28,1% |
| Le revenu potentiel d’une carrière dans ce domaine a influencé mon choix de programme. | 378 | 58,2% | 41,8% |
| La possibilité de faire au moins une partie du programme (des cours) dans ma communauté a influencé mon choix de programme. | 324 | 50,6% | 49,4% |
| Je m’intéresse au sujet visé par mon programme de choix. | 373 | 95,4% | 4,6% |
| Les attentes de ma famille ont influencé mon choix de programme. | 380 | 49,7% | 50,3% |
| La possibilité de faire au moins une partie du programme (des cours) à l’aide de l’apprentissage à distance a influencé mon choix de programme. | 259 | 29,7% | 70,3% |
| Le coût du programme (frais de scolarité, livres et logement) a influencé mon choix de programme. | 368 | 49,5% | 50,5% |
| Le temps personnel à consacrer aux classes et à l’étude a influencé mon choix de programme. | 374 | 37,7% | 62,3% |
| Les programmes d’aide financière pour régler les frais d’études et de subsistance de base sont adéquats. | 335 | 54,9% | 45,1% |
| La mesure dans laquelle le programme permet d’acquérir les compétences nécessaires à un emploi connexe a influencé mon choix de programme. | 365 | 85,2% | 14,8% |
| Je ne serais pas capable de fréquenter un établissement postsecondaire sans un prêt étudiant. | 361 | 60,7% | 39,3% |
| Mes parents/tuteurs sont ma principale source d’aide financière. | 373 | 37,8% | 62,2% |
| Je dois travailler durant l’année universitaire pour satisfaire à mes engagements financiers. | 362 | 61,9% | 38,1% |
| Je ne serais pas capable de fréquenter un établissement postsecondaire sans un emploi d’été. | 365 | 75,1% | 24,9% |
| L’aide financière accordée aux étudiants est satisfaisante. | 333 | 45,6% | 54,4% |
| Les prêts étudiants que j’ai reçus répondent à mes besoins. | 239 | 47,7% | 52,3% |
| Le processus pour obtenir un prêt étudiant est facile à suivre. | 272 | 38,6% | 61,4% |
| Le coût des études postsecondaires est bien plus élevé que je l’avais cru. | 375 | 69,6% | 30,4% |
| Cela a été difficile de partir de chez moi pour ailler suivre des études postsecondaires dans une autre communauté. | 266 | 53,0% | 47,0% |
| Maintenant que je suis un programme d’études postsecondaires, je pense tout autant, sinon plus, que j’ai fait le bon choix. | 375 | 87,2% | 12,8% |

(12) Comment avez-vous entendu parler de l’établissement/du programme que vous suivez?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Site Web | 216 | 55,7% |
| Conférencier de l’établissement | 98 | 25,3% |
| Enseignants | 112 | 28,9% |
| Conseillers en orientation | 78 | 20,1% |
| Amis | 191 | 49,2% |
| Famille/proches | 169 | 43,6% |
| Salons de la carrière | 89 | 22,9% |
| Internet | 159 | 41,0% |
| Médias (revues/livres/radio/télé) | 76 | 19,6% |
| Programme à double reconnaissance de crédit | 3 | 0,8% |
| Career Cruising | 30 | 7,7% |
| Autre (veuillez préciser) | 30 | 7,7% |

(13) Pourquoi avez-vous choisi cet établissement ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Frais de scolarité | 114 | 29,4% |
| Couts | 130 | 33,5% |
| Se trouve dans ma communauté ou près de celle-ci | 201 | 51,8% |
| Influence et soutien de la famille | 103 | 26,5% |
| Amis | 95 | 24,5% |
| Disponibilité du programme | 220 | 56,7% |
| Installations destinées aux étudiants/scolaires | 108 | 27,8% |
| Taille de l’établissement | 140 | 36,1% |
| Activités parascolaires offertes | 38 | 9,8% |
| Disponibilité de stage de travail | 56 | 14,4% |
| Autre (veuillez préciser): | 57 | 14,7% |

(14) Avez-vous faite une recherche sur d’autres établissements avant de choisir celui-ci ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Oui | 304 | 78,4% |
| Non | 84 | 21,6% |
| **Total** | **388** | **100,0%** |

(15) Était-ce votre premier choix pour un établissement postsecondaire ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Oui | 284 | 73,2% |
| Non | 104 | 26,8% |
| **Total** | **388** | **100,0%** |

(b) Pourquoi avez-vous choisi cet établissement ? (N=104)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Je n’ai pas été accepté(e) par l’établissement de mon premier choix. | 2 | 1,9% |
| Je n’avais pas les préalables pour l’établissement de mon premier choix. | 7 | 6,7% |
| J’ai été accepté(e) à cet établissement. | 50 | 48,1% |
| Raisons financières. | 51 | 49,0% |
| Il n’est pas offert dans ma communauté. | 13 | 12,5% |
| Aucune place dans le programme. | 6 | 5,8% |
| Longue liste d’attente. | 7 | 6,7% |
| Autre (veuillez préciser): \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | 35 | 33,7% |

(16) Pourquoi avez-vous choisi votre programme?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Frais de scolarité | 86 | 22,2% |
| Coûts | 90 | 23,2% |
| Se trouve dans ma communauté ou près de celle-ci | 141 | 36,3% |
| Influence et soutien de ma famille | 116 | 29,9% |
| Amis | 82 | 21,1% |
| Disponibilité du programme | 163 | 42,0% |
| Durée du programme | 139 | 35,8% |
| Possibilités d’emploi | 224 | 57,7% |
| Revenu potentiel | 156 | 40,2% |
| Disponibilité des stages de travail | 80 | 20,6% |
| Emploi qui permet de voyager | 93 | 24,0% |
| Intérêt dans le sujet | 270 | 69,6% |
| Autre (veuillez préciser): \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | 23 | 5,9% |

(17) Avez-vous fait une recherche sur d’autres programmes avant de choisir celui-ci ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Oui | 296 | 76,3% |
| Non | 92 | 23,7% |
| **Total** | **388** | **100,0%** |

(18) Était-ce le programme de votre premier choix ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Oui | 298 | 76,8% |
| Non | 90 | 23,2% |
| **Total** | **388** | **100,0%** |

(b) Pourquoi avez-vous choisi celui-ci ? (N=90)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Je n’ai pas été accepté(e) dans le programme de mon premier choix. | 12 | 13,3% |
| Je n’avais pas les préalables pour le programme de mon premier choix. | 8 | 8,9% |
| Raisons financières | 15 | 16,7% |
| N’est pas offert dans ma communauté | 9 | 10,0% |
| Aucune place dans le programme | 8 | 8,9% |
| Longue liste d’attente | 10 | 11,1% |
| J’ai été accepté(e) dans ce programme. | 39 | 43,3% |
| Autre (veuillez préciser): \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | 33 | 36,7% |

(19) Depuis que vous avez commencé vos études postsecondaires, avez-vous changé de programme ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Oui | 84 | 21,6% |
| Non | 304 | 78,4% |
| **Total** | **388** | **100,0%** |

(a) Quelles raisons principales ont motivé votre décision ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Le premier programme ne correspondait pas à mes intérêts/compétences. | 56 | 66,7% |
| Le premier programme n’allait pas me mener au genre de travail qui m’intéresse. | 41 | 48,8% |
| Mon expérience de travail m’a donné une meilleure idée. | 23 | 27,4% |
| Mon expérience de vie m’a donné une meilleure idée. | 35 | 41,7% |
| Le premier programme était plus difficile que prévu. | 15 | 17,9% |
| Le premier programme était moins difficile que prévu. | 3 | 3,6% |
| Autre (veuillez préciser): \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | 13 | 15,5% |

**Section F: Ceux qui en ce moment ne fréquenteNT pas d’établissement postsecondaire (n=57)**

(20) Que faites-vous actuellement?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Je travaille à temps plein. | 35 | 61,4% |
| Je travaille à temps partiel. | 3 | 5,3% |
| Je travaille à mon compte. | 2 | 3,5% |
| Je travaille, mais j’ai été mis à pied temporairement. | 0 | 0,0% |
| Je suis en chômage et je cherche du travail. | 4 | 7,0% |
| Je vais retourner au secondaire pour améliorer mes notes | 2 | 3,5% |
| Autre (veuillez préciser): | 11 | 19,3% |
| **Total** | **57** | **100,0%** |

(21) Depuis que vous avez fini vos études secondaires, vous êtes-vous inscrit(e) à un programme d’éducation ou de formation et l’avez-vous ensuite abandonné sans le terminer ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Oui | 13 | 22,8% |
| Non | 44 | 77,2% |
| **Total** | **57** | **100,0%** |

(a) Pour quelles raisons vous êtes-vous retiré(e) du programme ? (N=13)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Le programme ne répondait pas à mes attentes. | 5 | 38,5% |
| J’ai réalisé que le programme ne correspondait pas à mes intérêts/compétences. | 5 | 38,5% |
| J’ai réalisé que les possibilités d’emploi après la fin du programme n’étaient pas bonnes. | 3 | 23,1% |
| Difficulté du programme | 1 | 7,7% |
| Échec de cours | 1 | 7,7% |
| Problèmes financiers | 4 | 30,8% |
| J’ai perdu intérêt dans le programme | 3 | 23,1% |
| Je suis indécis(e) au sujet de mon choix de carrière | 3 | 23,1% |
| Problèmes personnels/familiaux | 4 | 30,8% |
| Problèmes de santé | 0 | 0,0% |
| Emploi | 2 | 15,4% |
| Autre (veuillez préciser): \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | 5 | 38,5% |

(22) La liste suivante contient des déclarations qui ont pu influencer votre choix de ne pas fréquenter un établissement d’études postsecondaire en ce moment. Dans quelle mesure êtes-vous d’accord avec chaque déclaration?

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **n** | **D’accord** | **Pas d’accord** |
| Je ne pense pas qu’une éducation postsecondaire va m’aider à obtenir un emploi. | 44 | 18,2% | 81,8% |
| Je veux prendre/faire une pause dans mes études. | 37 | 48,6% | 51,4% |
| Je prévois voyager un peu avant de fréquenter un établissement postsecondaire. | 34 | 35,3% | 64,7% |
| Je n’ai pas fait de choix de carrière. | 41 | 19,5% | 80,5% |
| Je n’ai pas assez d’informations sur les options postsecondaires. | 37 | 43,2% | 56,8% |
| Je pourrais en fréquenter un à un moment donné à l’avenir. | 38 | 73,7% | 26,3% |
| Les études postsecondaires sont trop coûteuses. | 43 | 83,7% | 16,3% |
| Le programme qui m’intéresse est trop coûteux. | 36 | 63,9% | 36,1% |
| Je n’ai pas assez d’argent. | 38 | 71,1% | 28,9% |
| J’ai peur de trop m’endetter. | 42 | 73,8% | 26,2% |
| Je ne répondais pas aux conditions d’admission de l’établissement qui m’intéressait. | 35 | 22,9% | 77,1% |
| Je ne répondais pas aux conditions d’admission du programme qui m’intéressait. | 35 | 25,7% | 74,3% |
| Je suis de retour au secondaire pour améliorer mes notes. | 31 | 22,6% | 77,4% |
| Je suis inscrit(e) sur la liste d’attente du programme qui m’intéresse. | 30 | 16,7% | 83,3% |
| Je ne veux pas quitter ma communauté pour suivre des études. | 38 | 31,6% | 68,4% |
| Mes obligations familiales m’empêchent de fréquenter un établissement postsecondaire. | 38 | 34,2% | 65,8% |
| Mes problèmes de santé m’empêchent de fréquenter un établissement postsecondaire. | 35 | 14,3% | 85,7% |
| Je travaille actuellement et je ne peux donc pas fréquenter un établissement postsecondaire en ce moment. | 39 | 33,3% | 66,7% |
| Je suis à la recherche d’un emploi, ce qui me permettra de payer mes études postsecondaires. | 37 | 48,6% | 51,4% |
| Je recherche un emploi pour subvenir à mes besoins. | 38 | 68,4% | 31,6% |
| Je travaille pour aider ma famille. | 42 | 57,1% | 42,9% |
| Je préférerais trouver un emploi plutôt que de fréquenter un établissement postsecondaire. | 38 | 39,5% | 60,5% |
| Mes responsabilités parentales m’empêchent de fréquenter un établissement postsecondaire. | 31 | 32,3% | 67,7% |
| J’ai des besoins d’accessibilités qui ne peuvent être comblés à l’établissement de mon choix. | 29 | 6,9% | 93,1% |
| J’ai des troubles physiques, ou mentaux d’apprentissages. | 30 | 23,3% | 76,7% |
| J’ai l’intention de démarrer ma propre entreprise. | 34 | 32,4% | 67,6% |

(23) Est-ce qu’il y a quelque chose qui pourrait vous amener à revenir sur votre décision de ne pas suivre des études postsecondaires ?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **n** | **%** |
| Rien ne m’amènerait à suivre des études postsecondaires. | 0 | 0,0% |
| Une idée claire de mon choix de carrière. | 15 | 26,3% |
| Abordabilité. | 23 | 40,4% |
| Accès local (je pourrais rester dans ma communauté). | 13 | 22,8% |
| Un programme qui offre de bonnes possibilités d’emploi. | 20 | 35,1% |
| Un programme qui correspond à mes intérêts et à mes compétences. | 22 | 38,6% |
| Un programme souple (en ligne, à temps partiel). | 15 | 26,3% |
| Un programme que je peux terminer rapidement. | 12 | 21,1% |
| Autre (veuillez préciser): \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | 25 | 43,9% |

1. En règle générale, l’éducation à la carrière désigne les soutiens et les services offerts dans le domaine du développement de carrière dans le système d’éducation publique. [↑](#footnote-ref-2)
2. Voici les populations sous-représentées établies par le CPEPS et le CPEP du CAMEF : les personnes ayant un handicap, les jeunes Autochtones, les jeunes issus de familles à faible revenu ou de familles ne possédant aucun antécédent au niveau postsecondaire et les jeunes hommes (en particulier les hommes d’origine africaine de la Nouvelle-Écosse). [↑](#footnote-ref-3)
3. Le développement de carrière ou l’éducation à la carrière est généralement appelé orientation professionnelle dans les pays européens. [↑](#footnote-ref-4)
4. Kuijpers et Scheerens (2006) ont énoncé six compétences de carrière : la capacité d’actualisation des carrières, la mesure dans laquelle les employés sont capables de réaliser leurs objectifs et leurs propres valeurs dans leur carrière professionnelle; la réflexion professionnelle, l’examen de ses propres compétences par rapport à sa carrière; les réflexions sur la motivation, l’examen de ses propres désirs et valeurs par rapport à sa carrière; l’initiation aux carrières, l’orientation axée sur la recherche de la correspondance entre son identité et ses compétences personnelles et les valeurs et les compétences exigées dans un emploi en particulier; le contrôle professionnel, la planification de carrière et l’influence des processus de travail et d’apprentissage; ainsi que le réseautage et l’établissement des contacts pertinents pour sa carrière. Dans le cas de l’étude susmentionnée de Winter et coll., la formation des enseignants a eu un effet positif sur toutes les compétences, sauf le réseautage. [↑](#footnote-ref-5)