

# Transition de l'école publique à l'éducation postsecondaire dans la région de l'Atlantique

Problèmes, défis et approches pour  
favoriser la réussite

Rapport de recherche sommative

Présenté par :

Fondation canadienne pour le développement de  
carrière

Février 2020



**FCDC**

**Fondation canadienne pour le développement  
de carrière**

Fondation canadienne pour le développement de carrière  
Canadian Career Development Foundation  
202 – 119, avenue Ross, Ottawa, Ontario (K1Y 0N6) CANADA  
N° de téléphone : 613-729-6164  
[information@ccdf.ca](mailto:information@ccdf.ca)  
<http://www.ccdf.ca/ccdf/?lang=fr>

Février 2020

Il est à noter que certains résultats des travaux menés pour le CAMEF peuvent comporter des échantillons de faible taille lorsque subdivisés en sous-catégories. Les statistiques avec des échantillons de taille plus faible doivent être utilisées avec prudence.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>Résumé .....</b>	<b>1</b>
<b>Contexte.....</b>	<b>7</b>
<b>Méthodologie de recherche .....</b>	<b>8</b>
<b>Résumé des résultats de la recherche.....</b>	<b>9</b>
<b>Conclusion et recommandations .....</b>	<b>211</b>
<b>Annexe A : Transition entre les écoles publiques et les établissements d’enseignement postsecondaire dans la région de l’Atlantique : analyse du contexte, 2016 .....</b>	<b>29</b>
<b>Annexe B : Sondage auprès des adolescents et jeunes adultes .....</b>	<b>73</b>
<b>Annexe C : Entrevues avec les membres du personnel et les administrateurs d’établissements d’enseignement postsecondaire .....</b>	<b>11919</b>
<b>Références.....</b>	<b>13838</b>



# RÉSUMÉ

Le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) a invité la Fondation canadienne pour le développement de carrière à travailler avec le Comité sur les transitions à l'éducation postsecondaire du CAMEF afin de conduire une recherche thématique sur le rôle que joue l'éducation postsecondaire dans le soutien à la transition de l'école à l'éducation postsecondaire. L'objectif du présent projet consistait à approfondir la compréhension globale des défis auxquels sont confrontés les élèves qui entreprennent la transition à l'éducation postsecondaire et à dégager des recommandations fondées sur des données probantes afin de les aider à persévérer jusqu'à l'obtention de leur diplôme d'études postsecondaires.

La recherche menée dans le cadre du projet comportait les trois volets suivants :

- *une analyse du contexte sur la situation de la transition de l'école publique à l'éducation postsecondaire au Canada atlantique* – Les auteurs de l'analyse ont examiné la politique, les programmes et l'offre aux adolescents et aux jeunes adultes dans la région, ainsi que les questions relatives à l'accès et à la persévérance. Les auteurs ont aussi examiné les pratiques prometteuses, au pays et à l'étranger, qui soutiennent la transition de l'école publique à l'éducation postsecondaire;
- *un sondage réalisé auprès de plus de 1 000 adolescents et jeunes adultes sur les cheminements suivis après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires* – Le sondage était axé sur six cheminements des élèves : ceux qui sont passés directement aux études postsecondaires après l'école secondaire, ceux qui ont pris au moins une année de congé avant de faire des études postsecondaires, ceux qui n'ont pas fait d'études postsecondaires, ceux qui ont changé de programmes d'études postsecondaires, ceux qui ont abandonné les études postsecondaires avant d'obtenir un diplôme et ceux qui ont persévéré jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires;
- *des entrevues avec les administrateurs et les membres du personnel des services d'encadrement des élèves et des centres de carrière de 23 établissements postsecondaires de la région de l'Atlantique* – Les entrevues portaient surtout sur les programmes et les activités actuellement offerts par les établissements pour soutenir les élèves aux étapes suivantes de la transition à l'éducation postsecondaire, soit la préadmission, l'accueil et la participation.

La recherche montre que les établissements postsecondaires de la région de l'Atlantique sont au fait des principaux problèmes associés à la transition des élèves de l'école publique à l'éducation postsecondaire et qu'ils s'affairent à faciliter cette transition. Il existe de solides assises sur lesquelles bâtir. La recherche réalisée aux fins de ce projet a contribué à la formulation des six recommandations ci-après.

## **1. Accroître les données probantes pour les programmes de transition**

Les établissements postsecondaires ont investi des sommes importantes dans les programmes de soutien aux élèves en cours de transition. Le nombre de programmes, de services et d'établissements d'apprentissage classique est impressionnant. Cependant, l'évaluation de leurs répercussions est considérée comme étant limitée. Quand on a questionné les participants sur l'évaluation des mesures de soutien à la transition,

plusieurs d'entre eux ont mentionné les sondages sur la satisfaction générale des étudiants à l'égard de leur expérience globale des études postsecondaires. Les personnes interviewées sont incapables de fournir des données d'évaluation qui démontrent l'incidence particulière de leurs interventions sur la transition des élèves. L'évaluation propre aux programmes semble limitée aux projets pilotes. On n'a trouvé aucune trace d'évaluation en cours pour contribuer aux politiques et aux pratiques. Cela laisse dans l'ombre l'acquisition de connaissances précieuses sur l'incidence de certaines interventions particulières. Cela pourrait aussi signifier que les établissements postsecondaires affectent de trop nombreuses ressources à certains secteurs et négligent d'optimiser ce qu'ils font déjà bien.

Afin d'optimiser les efforts investis dans les programmes de transition, les établissements d'enseignement postsecondaire ou les gouvernements pourraient examiner les possibilités suivantes :

- créer un inventaire des programmes de transition fondés sur des données probantes;
- encourager les efforts en cours pour suivre de près et explorer les données sur les élèves afin d'intégrer des indicateurs directement liés à l'utilisation et aux répercussions des services d'encadrement des élèves aux étapes de la transition que sont la préadmission, l'accueil et la participation;
- rendre la collecte des données sur les répercussions un élément obligatoire du financement des programmes de transition ciblés;
- favoriser la création de partenariats entre les établissements postsecondaires et les écoles publiques afin d'alimenter l'innovation, de faire un suivi longitudinal des répercussions et de comprendre ce qui fonctionne.

## **2. Miser sur les pratiques prometteuses lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes de transition/mesures de soutien à la transition**

La recherche a permis de constater les efforts déployés pour définir des approches globales des services d'encadrement des élèves qui tiennent compte non seulement des trois étapes principales de la transition, mais aussi des besoins des groupes d'élèves sous-représentés et défavorisés. La recherche menée dans le cadre de l'analyse du contexte et des entrevues fait état des efforts novateurs accomplis pour mieux évaluer les besoins des élèves et des stratégies créatives employées pour collaborer avec les écoles publiques et les collectivités afin de fournir des services complets aux élèves, en particulier aux groupes à risque et vulnérables. La recherche présente également des exemples d'établissements postsecondaires qui définissent des cadres et des stratégies afin d'attirer l'attention sur les approches globales qui appuient les élèves tout au long de leur transition. Ces approches sont très étroitement alignées sur les pratiques américaines et européennes globales décrites dans l'analyse du contexte. Ces efforts constituent des mesures exemplaires de soutien de tous les élèves, et plus particulièrement des groupes d'élèves sous-représentés.

Afin d'optimiser les efforts pour miser sur les pratiques prometteuses de soutien aux élèves, les établissements postsecondaires pourraient examiner les possibilités suivantes :

- promouvoir activement les interventions et programmes – et faire le suivi de leurs répercussions – axés sur la promotion d'une culture de participation aux études postsecondaires et renforcer l'accès aux études postsecondaires et la réussite chez les groupes sous-représentés;

- continuer d'exécuter et de développer des programmes de dépistage des élèves à risque et d'assurer la promotion et l'offre de services aux étudiants pendant toute la durée de leurs études postsecondaires;
- promouvoir les services existants auprès des élèves et de leur famille à toutes les étapes de la transition (préadmission, accueil et participation) afin qu'ils soient bien informés des services offerts;
- cartographier les actifs de services et de ressources communautaires qui peuvent aider les élèves défavorisés à participer aux études postsecondaires et à persévérer dans celles-ci, et former des partenariats entre les établissements postsecondaires et les services communautaires cernés afin d'offrir des services d'encadrement des élèves complets.

### **3. Démontrer la valeur de l'éducation postsecondaire**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la valeur de l'éducation postsecondaire dans la vie et la carrière d'une personne a de l'importance. Cependant, trente pour cent des répondants au sondage sont soit incertains de la valeur ou ne la voient pas. Il est possible d'aider les élèves à comprendre l'importance de l'éducation postsecondaire dans leur vie et au regard de leurs préférences en matière de carrière d'avenir.

Pour démontrer la valeur de l'éducation postsecondaire, les gouvernements ou les établissements d'enseignement postsecondaire pourraient envisager ce qui suit :

- définir une stratégie axée sur le lien direct qui existe entre l'éducation postsecondaire, l'accès aux choix de carrière d'avenir et la croissance économique dans la région de l'Atlantique destinée aux écoliers des écoles élémentaires et aux élèves des écoles secondaires, à leur famille et à leur collectivité;
- donner aux élèves, dès leur jeune âge, davantage d'occasions de connaître la gamme de possibilités d'études postsecondaires dans la région de l'Atlantique, y compris des visites ou des activités d'expérience directe dans les établissements postsecondaires;
- offrir un plus grand nombre d'occasions d'apprentissage par l'expérience ou de carrière intégrées dans l'éducation publique et postsecondaire permettant ainsi d'établir un lien entre les cheminements de carrière et l'éducation postsecondaire.

### **4. Promouvoir la formation au cheminement de carrière et les services de carrière**

Tous les volets de la recherche constatent que les programmes de formation au cheminement de carrière et les services de carrière sont sous-utilisés dans l'ensemble des provinces de l'Atlantique. Il ressort de l'analyse du contexte, du sondage et des entrevues que le développement de carrière est un programme périphérique dans les écoles publiques et dans les établissements postsecondaires. Il est essentiel pour la réussite de la transition et la persévérance dans les études postsecondaires de savoir pourquoi on apprend ce qu'on apprend et de savoir que cet apprentissage convient à nos intérêts et à nos préférences en matière de carrière d'avenir. Le développement de carrière met en évidence le lien qui existe entre l'éducation postsecondaire et les objectifs d'avenir des élèves et attire l'attention sur la valeur de l'éducation postsecondaire et le rendement des investissements dans celle-ci. Malgré l'utilité de la formation au cheminement de carrière et des services de carrière, les services de carrière qu'offrent les établissements postsecondaires continuent d'être relégués surtout à des services d'aide à la transition de l'école au travail des étudiants qui recourent généralement à ceux-ci dans leur dernière année d'études seulement, s'il y a lieu.

Pour optimiser l'utilisation de la formation au cheminement de carrière et le développement de carrière, les gouvernements ou les établissements postsecondaires pourraient examiner les possibilités suivantes :

- soutenir la formation des enseignants, conseillers en orientation, chargés de cours et membres du personnel des établissements postsecondaires afin d'accroître les compétences de base en développement de carrière et assurer ainsi que le système d'éducation dispose de la capacité nécessaire pour appuyer les apprenants tout au long de leur transition réussie;
- utiliser la formation au cheminement de carrière et le développement de carrière pour aider tous les élèves à établir des liens entre leur apprentissage et leurs préférences en matière de carrière d'avenir;
- aider les élèves à reconnaître l'utilité de se renseigner sur le développement de carrière tout au long de leur apprentissage afin d'assurer que leur apprentissage demeure pertinent, sur le plan personnel, et les mène à une carrière d'avenir stable à laquelle ils accordent de la valeur;
- étendre les services de carrière dans les établissements postsecondaires et y affecter les ressources adéquates afin qu'ils puissent aller au-devant des étudiants d'une manière proactive aux étapes de préadmission, d'accueil et de participation de leur transition;
- envisager la création de partenariats entre les établissements postsecondaires et les écoles publiques comme moyen d'améliorer la formation au cheminement de carrière et les services de carrière;
- aider les élèves, par des cours de formation au cheminement de carrière, des services de carrière ou les programmes, ressources et outils de développement de carrière mis à leur disposition, à accéder à l'information sur le marché du travail et à utiliser cette information pour planifier leur carrière de sorte que leurs plans de transition soient fondés sur des informations actuelles et pertinentes;
- promouvoir la valeur de tous les parcours d'apprentissage.

##### **5. Tenir compte de l'année de congé**

Bien que la prise d'une année de congé soit plus fréquente dans les pays d'Europe et aux États-Unis, elle demeure relativement nouvelle au Canada et compte peu d'adeptes. La plupart des répondants au sondage qui avaient pris une année de congé ont estimé que leur expérience a été bénéfique en ce sens qu'elle leur a permis de préciser les buts et objectifs de leurs études postsecondaires. Bien que l'expérience ne soit pas identique pour chaque élève ayant pris une année de congé (certains demeuraient incertains quant à leurs démarches futures), c'est un cheminement auquel peuvent réfléchir de nombreux diplômés du secondaire en raison de sa popularité croissante et de la tendance à la hausse à dépenser judicieusement l'argent consacré à l'éducation postsecondaire. Au Canada, l'infrastructure de soutien à ce cheminement n'est pas développée et, à cet égard, les gouvernements et les établissements postsecondaires voudront peut-être examiner les possibilités suivantes :

- Se documenter sur les avantages et les défis associés à la prise d'une année de congé entre les études secondaires et les études postsecondaires, y compris le suivi de l'incidence connexe des diverses approches structurées/semi-structurées, des mesures de soutien structurel qui facilitent la prise d'une année de congé (p. ex., reporter la date d'admission, les bourses d'études) et des initiatives ciblées qui favorisent l'apprentissage durant une année de congé chez les adolescents et les jeunes adultes sous-représentés et défavorisés.

## 6. Se préparer activement aux changements en matière de transition

Plusieurs personnes interviewées ont mentionné un changement dans les données démographiques des bénéficiaires de l'enseignement. Elles ont fait état d'un nombre croissant d'étudiants étrangers sur le campus et d'étudiants adultes. Un tel constat n'est pas surprenant étant donné l'importance de l'apprentissage permanent dans le marché du travail d'aujourd'hui. L'évolution rapide de la technologie, l'évolution des caractéristiques démographiques, la transformation de la relation employé-employeur et la montée de l'économie à la demande contribuent toutes aux changements dans les besoins d'apprentissage permanent des Canadiennes et Canadiens de la région de l'Atlantique. La transition unitaire classique de l'école publique à l'éducation postsecondaire s'étend rapidement à de multiples transitions dans l'apprentissage au cours de la vie. Les établissements d'enseignement postsecondaire reconnaissent de plus en plus la nécessité d'accroître la souplesse des programmes d'apprentissage afin d'en tenir compte. Plusieurs universités américaines passent à des modèles d'éducation axés sur les compétences dans lesquels les étudiants peuvent acquérir une maîtrise en suivant de courts modules d'apprentissage dispensés par des méthodes d'apprentissage très souples. Les établissements postsecondaires canadiens seront sans aucun doute appelés à organiser différemment l'apprentissage en faisant appel à des modèles axés sur les compétences et en offrant des possibilités d'apprentissage souples et opportunes. Les modèles d'apprentissage en ligne continueront également d'augmenter au fur et à mesure qu'augmente le besoin d'apprentissage accessible et sur demande des étudiants.

Ces nouveaux modèles d'apprentissage, des bénéficiaires de l'enseignement adultes et du monde entier, et le besoin d'une plus grande souplesse dans la manière dont les élèves « intègrent » leur apprentissage aux autres priorités de la vie (p. ex., le travail) vont modifier les besoins de transition à l'apprentissage des élèves.

Les établissements d'enseignement postsecondaire pourraient examiner les possibilités suivantes :

- renforcer et modulariser l'apprentissage axé sur les compétences de sorte que les élèves puissent progresser dans leur apprentissage en harmonie avec les demandes, les besoins et les horaires complexes de leur vie;
- accroître la souplesse et l'adaptabilité des programmes postsecondaires au moyen de plans d'apprentissage individuels, de micro-titres de compétences, d'options de cours stimulants, d'un accent accru sur l'application concrète, d'occasions de transfert de crédits entre les programmes ayant des éléments de compétences communs et de la reconnaissance des acquis;
- offrir un accès en ligne/plus facile durant toutes les étapes pour faire connaître les programmes de renforcement des compétences qui peuvent être combinés de différentes façons pour obtenir des titres de compétence;
- évaluer les besoins des élèves adultes et étrangers en matière de transition et mettre en place des mesures de soutien sur le campus, sur appel et virtuelles afin de répondre aux besoins cernés;
- déployer des stratégies de soutien en ligne qui complètent l'offre de cours virtuels afin de favoriser l'engagement des élèves envers leur apprentissage ainsi que leur persévérance.

Les gouvernements, les écoles publiques et les établissements postsecondaires de la région de l'Atlantique accordent manifestement la priorité aux mesures de soutien à la transition des élèves et prennent des mesures

pour améliorer l'expérience des études postsecondaires de tous les étudiants. Ces recommandations visent à les aider à poursuivre leurs efforts et sont respectueusement soumises pour examen et réflexion.

# CONTEXTE

Le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) a publié le document intitulé *En action vers l'avenir : Cadre pour le développement de carrière dans le secteur de l'éducation publique de l'Atlantique : 2015-2020* dans le cadre de son engagement à améliorer la transition d'une école à l'autre et la transition de l'école au travail. Ce document de politique fournit des recommandations concrètes en vue d'améliorer le rôle de l'éducation publique dans le soutien aux transitions des élèves.

La portée du document *En action vers l'avenir* se limitait au rôle de l'éducation publique dans le renforcement des transitions des élèves. À l'époque, le Comité permanent sur l'éducation publique et le Comité permanent sur l'éducation postsecondaire du CAMEF constataient qu'une étape suivante normale serait de prolonger ce travail pour entreprendre une recherche ciblée, axée sur le rôle du secteur de l'enseignement postsecondaire dans le renforcement des transitions des élèves. En 2016, le CAMEF a proposé à la Fondation canadienne pour le développement de carrière de travailler avec son Comité sur les transitions à l'éducation postsecondaire afin d'examiner le rôle que joue l'éducation postsecondaire dans le soutien à la transition de l'école à l'éducation postsecondaire. Reconnaisant la multiplicité des transitions des élèves, le Comité a décidé de se concentrer d'abord, dans ce projet, sur la transition d'une école à l'autre avec l'intention de le faire suivre d'un autre projet axé sur la transition des études postsecondaires au travail.

L'objectif du présent projet consistait à approfondir la compréhension globale des défis auxquels sont confrontés les élèves qui entreprennent la transition à l'éducation postsecondaire et à examiner le meilleur moyen de les aider à persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires.

# MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Le projet de recherche comporte trois principaux volets :

- Une *analyse du contexte* (annexe A) axée essentiellement sur l'approfondissement de la compréhension globale de la situation actuelle de la politique sur la transition de l'éducation publique à l'éducation postsecondaire, des programmes et de l'offre aux adolescents et aux jeunes adultes des provinces de l'Atlantique, y compris :
  - un examen des problèmes et des défis particuliers auxquels sont confrontés les élèves de la région de l'Atlantique, leurs niveaux de compétence ainsi que leurs taux de participation aux études, de persévérance et d'obtention d'un diplôme;
  - un examen de la documentation sur l'accès aux études et la persévérance scolaire ainsi que des approches adoptées, au pays et à l'étranger, afin d'appuyer un accès plus équitable et la persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme;
  - un examen de l'état actuel de la politique sur la transition, des programmes et de l'offre aux élèves dans la région de l'Atlantique par les gouvernements provinciaux;
  - un examen des approches privilégiées qu'ont adoptées les établissements postsecondaires de l'Atlantique pour établir un lien entre l'éducation publique et l'éducation postsecondaire.
- Un sondage (annexe B) réalisé auprès d'adolescents et de jeunes adultes sur leurs expériences en matière de transition (jeunes de moins de 24 ans ayant participé ou pas aux études postsecondaires).
- Des entrevues avec des administrateurs et des membres du personnel des services d'encadrement des étudiants et des centres de carrière des établissements postsecondaires (annexe C) sur les programmes et les activités qu'ils mettent en œuvre pour appuyer les étudiants dans leur transition à l'éducation postsecondaire.

L'analyse du contexte a été menée en 2016. Au départ, la méthodologie adoptée proposait de mener une recherche par groupes de discussion auprès des participants et un court sondage en ligne auprès des élèves. Comme le Comité de transition à l'éducation postsecondaire souhaitait obtenir les points de vue les plus larges possible sur l'actuel système de transitions, il a été décidé de réaliser un vaste sondage ciblant plus de 800 réponses. La recherche a été prolongée afin de s'assurer que les exigences relatives à l'examen déontologique étaient satisfaites. La FCDC a demandé l'approbation par l'entremise d'un comité d'éthique de la recherche sur l'éducation postsecondaire (celui de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard) qui a satisfait l'exigence relative à d'autres établissements postsecondaires participants. L'approbation a été donnée à l'automne 2017. Le sondage a été réalisé en novembre 2017 et le rapport a été présenté en janvier 2018. Les entrevues auprès de dix établissements postsecondaires se sont déroulées en février 2018. Le Comité a porté à vingt-trois le nombre d'établissements rencontrés afin de tenter d'obtenir les points de vue diversifiés des établissements postsecondaires dans la région de l'Atlantique. Ces entrevues additionnelles ont été réalisées en mars 2018. Le rapport sur les conclusions des entrevues a été remis en mai 2018. Le présent Rapport de recherche sommative comprend des conclusions de haut niveau tirées de tous les volets de la recherche ainsi que les recommandations dégagées de ces conclusions.

# RÉSUMÉ DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

## Analyse du contexte (se reporter à l'annexe A pour le rapport intégral)

L'analyse du contexte cherchait à donner un aperçu des problèmes actuels que comporte la transition de l'école publique à l'éducation postsecondaire dans l'ensemble des provinces de l'Atlantique. L'analyse du contexte a aussi examiné les pratiques prometteuses utilisées dans la région de l'Atlantique, au Canada et à l'étranger pour aider les adolescents et les jeunes adultes à réussir cette transition. Voici les constatations de l'analyse du contexte réalisée en 2016 :

- la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes (CESPM) constitue une nouvelle pratique prometteuse en matière de collecte de données sur les cheminements des étudiants au niveau universitaire. L'analyse propose qu'une telle commission soit aussi utilisée au niveau collégial afin d'appuyer un suivi plus précis et généralisé des renseignements sur les besoins des étudiants en matière de programmes et de services;
- les constats de l'enquête PISA (Programme international de suivi des acquis des élèves) de l'OCDE de 2015 indiquent que le rendement des jeunes du Canada atlantique est inférieur à la moyenne nationale au chapitre de la préparation à poursuivre des études;
- bien que l'abordabilité de l'éducation postsecondaire continue d'être une considération de principe essentielle, la recherche laisse entendre qu'il existe sans doute un besoin équivalent de comprendre comment aider les jeunes appartenant à des groupes sous-représentés, leur famille et leur collectivité à développer des éléments de « capital culturel » qui incitent les élèves à faire des études postsecondaires;
- on ne connaît pas exactement l'incidence des politiques et des programmes en vigueur au Canada Atlantique étant donné qu'aucune donnée d'évaluation n'a été trouvée;
- le mécanisme permettant d'assurer que la recherche ou les données probantes influencent l'élaboration ou la révision en cours des politiques et des programmes n'est pas clair non plus. Des exemples choisis à l'étranger, comme en Suisse, qui intègrent l'analyse des résultats de recherche ou des données pour influencer les changements apportés aux politiques ou aux programmes suivant un cycle quadriennal régulier sont illustrés dans l'analyse du contexte;
- selon les données probantes dégagées de l'analyse, les étudiants de l'Atlantique semblent avoir beaucoup de mal à persévérer après leur admission aux études postsecondaires, indiquant qu'il existe peut-être un besoin de fournir davantage de services et de programmes pour les aider à progresser jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

Les programmes visant à soutenir la transition des élèves ne semblent pas manquer et ce qui est remarquable, l'analyse du contexte révèle également des exemples de cadres stratégiques destinés à mettre au point une approche de rationalisation des programmes plus cohésive. L'examen des politiques et des programmes étrangers et canadiens, en dehors de la région de l'Atlantique, qui a été effectué dans le cadre de l'analyse du contexte attire l'attention sur la nécessité d'une réflexion en profondeur sur trois étapes particulières de la transition de l'école à

l'éducation postsecondaire – c.-à-d. la préadmission, l'accueil et la participation – lorsqu'on prend en considération les réponses aux programmes et aux politiques. Le modèle préadmission, accueil et participation (PAAP) est utilisé dans ce rapport en tant que cadre organisationnel afin de souligner les points forts et les lacunes possibles dans les programmes et les politiques de transition de l'école à l'éducation postsecondaire dans les provinces de l'Atlantique.

### ***Programmes et politiques relatifs à la préadmission***

Au moment où l'analyse du contexte a été réalisée, le Canada atlantique ciblait le curriculum pour élargir les horizons des élèves et introduire la notion d'éducation postsecondaire à la petite enfance (dès la maternelle) et recourait principalement à la formation au cheminement de carrière à cette fin. Ce programme, dont l'orientation tendait à être générale, était peu adapté aux besoins des groupes sous-représentés. De nombreuses provinces offraient des programmes à double reconnaissance des crédits qui permettent aux élèves d'acquérir des crédits d'études secondaires et/ou postsecondaires combinés et leur donnent accès à des travaux de cours de niveau postsecondaire. La plupart des provinces offraient des possibilités d'expérience de travail et d'apprentissage dans le cadre de leur curriculum et se servaient des outils du portfolio de carrière pour aider les élèves à déterminer les cheminements de carrière. De nombreuses provinces offraient des programmes aux parents afin de les aider à devenir des « accompagnateurs en gestion de carrière ». Les responsables de l'analyse du contexte n'ont trouvé aucune mention de programmes axés précisément sur la prestation d'activités de sensibilisation au « capital culturel » en tant que moyen de promouvoir l'accès à l'éducation postsecondaire auprès des jeunes dont la famille et la collectivité ont peu d'expérience de l'éducation postsecondaire.

L'information sur le marché du travail était mise à la disposition des élèves dans toutes les provinces au moment où l'analyse a été réalisée, mais on n'a trouvé aucune preuve que les élèves étaient soutenus dans leur compréhension ni de leur utilisation de cette information. La recherche montre clairement l'inefficacité de l'approche selon laquelle *il suffit de créer des occasions pour augmenter l'utilisation* de l'information sur le marché du travail. Pour tirer profit de l'information sur le marché du travail, les élèves ont d'abord besoin d'aide pour repérer l'information dont ils ont besoin et ensuite d'assistance pour l'utiliser d'une manière personnelle afin de faire leurs propres plans ou cheminement de carrière. Au lieu d'être intégrée à un processus de développement de carrière cohérent, l'information sur le marché du travail est trop souvent fournie comme une mesure de soutien isolée, indépendante, laissant ainsi aux élèves ou aux personnes qui les appuient le soin d'établir des liens entre l'information et leurs besoins et buts particuliers en matière de transition.

Cette approche de la prestation de l'information sur le marché du travail, empruntée à l'échelle du Canada, est révélatrice de l'approche élargie de la formation au cheminement de carrière à plusieurs égards. Lorsqu'on examine les modèles européens et américains relatifs à la conception de la transition d'une école à l'autre ainsi que les approches associées à l'éducation et à la formation professionnelles et aux programmes à double reconnaissance des crédits rapportées dans l'analyse du contexte, on constate l'existence d'un engagement à s'assurer que chaque étudiant est accompagné afin de pouvoir dégager des parcours clairs et évolutifs de l'apprentissage à la carrière. Bien qu'il existe de nombreux programmes de transition solides au Canada – et dans la région de l'Atlantique en particulier – un trop grand nombre d'élèves canadiens ne savent toujours pas très bien quels cheminements existent et n'ont pas accès à des mesures de soutien essentielles pour les aider à gérer leur propre transition. La responsabilité repose, au mieux, au macro-niveau plutôt qu'au niveau de chaque étudiant.

Bien que certaines exceptions notables aient été constatées, comme le programme « Options et opportunités » (O2) de la Nouvelle-Écosse, des recherches antérieures ayant mené à l'établissement du cadre *En action vers l'avenir* du CAMEF concluent de même qu'un grand nombre d'élèves, en particulier les élèves issus d'une famille et

d'une collectivité peu exposées aux études postsecondaires, ne savent toujours pas très bien quels sont les cheminements possibles de l'école publique à l'éducation postsecondaire et au travail, et ont accès à des mesures de soutien limitées pour vivre leur transition à l'éducation postsecondaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

### **Accueil**

Peu d'établissements d'enseignement postsecondaire de la région de l'Atlantique ont répondu à une demande de renseignements qui leur a été envoyée pendant l'élaboration de l'analyse du contexte. Les établissements postsecondaires qui ont répondu à la demande disposaient de certains programmes de soutien à la transition à l'éducation postsecondaire. L'Université du Cap-Breton se distingue en tant que modèle global. Le fonds du ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail (EPFT) du Nouveau-Brunswick destiné à renforcer la transition et à améliorer les taux de persévérance scolaire semble donner lieu à la prestation de nombreux programmes de soutien à l'entrée des groupes sous-représentés, ce qui est conforme à une pratique internationale prometteuse en matière de traitement des questions de santé mentale, d'appartenance et d'engagement associées à la transition.

### **Participation**

L'analyse du contexte constate également que très peu de programmes et de politiques appuient la persévérance scolaire une fois que les étudiants ont entrepris des études postsecondaires. Les provinces ont fourni des renseignements sur les programmes et les services de soutien aux étudiants qui abandonnent les études postsecondaires avant l'obtention du diplôme avec réadmission. Cependant, l'analyse du contexte n'a constaté aucune évaluation témoignant de leurs répercussions. La façon dont les provinces travaillent préventivement pour dépister rapidement ces étudiants afin d'éviter qu'ils abandonnent leurs études et de les aider d'une manière proactive à persévérer tout au long de leur éducation postsecondaire jusqu'à l'obtention du diplôme est moins claire également.

### **De l'analyse du contexte à la recherche active**

Les conclusions de l'analyse du contexte ont façonné les questions de sondage et d'entrevue destinées à examiner les mesures de soutien mises en place aux étapes de préadmission, d'accueil et de participation de la transition de l'école publique à l'éducation postsecondaire. À l'étape de préadmission, les questions de sondage et d'entrevue ont été adaptées afin d'examiner la mesure dans laquelle les approches de préadmission sont connues et suivies, et renforcent considérablement la transition des élèves. À l'étape d'accueil, les questions de sondage et d'entrevue portent sur les mesures de soutien offertes ainsi que sur leur incidence sur les besoins et l'expérience vécue par les étudiants pendant la première année d'études postsecondaires. En dernier lieu, les conclusions de l'analyse du contexte relatives à l'étape de participation de la transition justifient plus amplement le fait d'accorder une certaine importance aux étudiants qui persévèrent jusqu'à l'obtention du diplôme et aux programmes qui appuient leur persévérance.

## **Sondage auprès des adolescents et des jeunes adultes (se reporter à l'annexe B pour le rapport intégral)**

Les données recueillies dans le cadre du sondage ont contribué à la mise au point d'un tableau des parcours diversifiés qu'empruntent les jeunes après leurs études secondaires ainsi que des facteurs qui influent sur leur décision de suivre ces parcours.

Des mille quatre-vingt-cinq (1 085) personnes qui ont répondu au sondage, la plupart fréquentaient un établissement d'enseignement ou travaillaient en Nouvelle-Écosse. La majorité des répondants ont indiqué être de sexe féminin et être âgés de 21 à 24 ans au moment de remplir le sondage. Bien que la plupart des répondants proviennent de communautés urbaines, environ 40 % d'entre eux provenaient d'une région rurale et quelque 3 % d'une région éloignée. Huit pour cent des répondants ont indiqué appartenir à une minorité visible, 7 % ont indiqué être des immigrants et près de 7 % ont indiqué être des Autochtones.

Les répondants ont été classés par catégories selon les six groupes de cheminements suivants :

- **PASSAGE DIRECT** : Les élèves qui sont passés directement des études secondaires aux études postsecondaires
- **INTERRUPTION** : Les élèves qui ont pris au moins une année de congé entre les études secondaires et les études postsecondaires
- **DIPLÔMÉS** : Les étudiants qui ont obtenu un diplôme d'un programme d'études postsecondaires
- **CHANGEMENT** : Les étudiants qui ont changé de programme d'études postsecondaires
- **ABANDON** : Les étudiants qui ont abandonné les études postsecondaires avant d'obtenir un diplôme
- **SANS DIPLÔME** : Les élèves qui n'ont jamais poursuivi des études postsecondaires

Le cheminement de transition le plus commun chez les répondants est le **PASSAGE DIRECT** (58,3 %).

Quarante-deux pourcent des membres de ce groupe étaient âgés de 19 et 20 ans, la majorité d'entre eux venaient de la Nouvelle-Écosse (56,8 %), plus de la moitié (59,0 %) habitait dans un centre urbain et plus des deux tiers (69,1 %) étaient de sexe féminin.

Le groupe **INTERRUPTION** est le deuxième en importance (13,1 %). Les répondants de ce groupe étaient pour la plupart âgés de 21 à 24 ans (59,9 %), de sexe féminin (65,6 %) et habitaient dans un centre urbain (66,9 %).

La taille des groupes **DIPLÔMÉS** et **CHANGEMENT** était semblable (12,7 % et 12,1 %, respectivement). Les répondants appartenant au groupe **DIPLÔMÉS** constituaient en général la cohorte des étudiants les plus âgés (de 21 à 24 ans, soit 89,1 %) et près des deux tiers des répondants du groupe **CHANGEMENT** appartenaient également à la cohorte des plus âgés. Les répondants des deux groupes provenaient pour la plupart de la Nouvelle-Écosse (**DIPLÔMÉS** 42,0 % et **CHANGEMENT** 54,2 %).

Les groupes **SANS DIPLÔME** et **ABANDON** étaient les plus petits (2,4 % et 1,5 %, respectivement). Cinquante pour cent des élèves appartenant au groupe **SANS DIPLÔME** étaient âgés de 19 et 20 ans. La plupart des membres de ce groupe venaient de la Nouvelle-Écosse (42,3 %) et la plupart d'entre eux étaient de sexe féminin (53,8 %). Les répondants du groupe **ABANDON** provenaient à parts égales du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse (37,5 %). La plupart d'entre eux travaillaient au Nouveau-Brunswick (43,8 %) et plus de la moitié vivait dans une collectivité rurale (56,3 %).

Voici certains renseignements sur les répondants appartenant aux groupes sous-représentés (se reporter au tableau A.8 de l'annexe B.1 du sondage) :

- on retrouve des répondants autochtones dans tous les cheminements de transition; la plupart d'entre eux entrent dans le groupe **DIPLÔMÉS** (8,7 %);
- la plupart des répondants handicapés et des répondants faisant partie d'une minorité visible sont classés dans le groupe **CHANGEMENT** (10,7 % et 11,5 %, respectivement);

- les répondants immigrants sont plus susceptibles d’être classés dans la catégorie SANS DIPLÔME (19,2 %) ou INTERRUPTION (11,3 %);
- les répondants appartenant à la communauté LGBTQ étaient pour la plupart classés dans les groupes PASSAGE DIRECT (10,8 %), INTERRUPTION (14,1 %) et CHANGEMENT (13,7 %);
- plus du quart des répondants ont indiqué avoir un revenu faible et sont classés pour la plupart dans les groupes SANS DIPLÔME (42,3 %), INTERRUPTION (39,4 %) et ABANDON (56,3 %).

Bien que les résultats du sondage soient un reflet des réponses obtenues et ne soient pas représentatifs de la population générale, il convient de noter que les conclusions du sondage selon lesquelles les répondants à faible revenu sont moins susceptibles de passer directement aux études postsecondaires et plus susceptibles de les interrompre ou de les abandonner avant d’avoir obtenu leur diplôme sont conformes aux tendances observées dans la population générale.

Les résultats du sondage sont présentés intégralement à l’annexe B. Voici les principales conclusions dégagées de l’analyse des données.

#### ***Valeur de l’éducation postsecondaire***

- La majorité des répondants reconnaissent la valeur de l’éducation postsecondaire. Selon eux, les études postsecondaires les aideront dans leur carrière d’avenir et contribueront à leur assurer une plus grande sécurité économique.
- Cependant, près du tiers des répondants de tous les groupes (les groupes n’ayant pas poursuivi des études postsecondaires ou les groupes ayant abandonnées principalement) estiment que l’éducation postsecondaire n’en vaut pas la peine. Ces répondants ont donné pour principale raison l’absence de garantie d’emploi.

#### ***Expérience des études postsecondaires***

- La plupart des répondants estiment qu’ils étaient sur la bonne voie, qu’ils ont fait un bon choix d’études postsecondaires qui correspondait à leur profil.
- Les répondants classés dans les groupes CHANGEMENT et ABANDON donnent pour principale raison de ce classement le manque d’adéquation avec leur établissement ou leur programme.
- Près de la moitié des groupes de répondants estiment qu’ils n’étaient pas préparés à la transition de l’école secondaire. Les répondants classés dans les groupes INTERRUPTION, CHANGEMENT et ABANDON sont ceux qui estiment avoir été les moins préparés à la transition après l’école secondaire. De nombreux répondants ayant poursuivi des études postsecondaires signalent qu’ils n’ont pas eu la préparation nécessaire pour répondre aux attentes relatives à la charge de travail aux études postsecondaires.
- La quasi-totalité des répondants se sont sentis accablés sur le plan scolaire et inquiets de leurs finances, et estiment qu’ils n’étaient pas aussi bien préparés aux études postsecondaires qu’ils auraient voulu l’être.
- Plus du tiers des répondants rapportent s’être sentis seuls. Près du quart des répondants (22,3 %) n’avaient aucun sentiment d’appartenance à leur établissement d’enseignement postsecondaire.

- Les répondants du groupe ABANDON mentionnent s'être sentis plus préoccupés que ceux des autres groupes.
- Les répondants classés dans les groupes CHANGEMENT et ABANDON signalent davantage de problèmes de santé mentale, y compris le stress et l'anxiété.
- Selon ces répondants, une fois leur décision prise de changer de programme d'études postsecondaires ou de l'abandonner, il n'y a rien que les établissements auraient pu faire pour qu'ils changent d'idée.

### ***Mesures de soutien à la transition***

- Les répondants mentionnent qu'ils étaient plus susceptibles de se tourner vers leur famille, eux-mêmes, les professeurs et les enseignants pour les aider dans les problèmes de transition.
- Les répondants du groupe ABANDON signalent plus souvent que ceux des autres groupes qu'ils comptaient sur eux-mêmes pour obtenir du soutien.
- Selon les répondants des groupes ABANDON et CHANGEMENT, l'amélioration de l'accès à l'orientation professionnelle et aux mesures de soutien aux services de carrière est la principale mesure de soutien dont ils avaient besoin.

### ***Choix de carrière***

- La quasi-totalité des répondants rapporte s'être tournée vers les parents ou tuteurs pour obtenir de l'aide concernant les choses à faire après l'obtention du diplôme d'études secondaires. Les amis sont également mentionnés comme étant les principaux influenceurs dans cette décision.
- Les élèves du Nouveau-Brunswick étaient plus susceptibles que ceux des autres provinces de chercher l'aide d'un conseiller en orientation pour obtenir des conseils sur un choix de carrière.
- Les activités parascolaires, les visites dans des établissements postsecondaires et le bénévolat sont les principales influences des répondants dans leur choix d'un établissement ou d'un programme.
- La majorité des répondants disent avoir commencé à réfléchir à leur carrière d'avenir lorsqu'ils étaient en 9<sup>e</sup> année. Les répondants ayant reporté ou abandonné les études postsecondaires, ou encore pris une pause entre les études secondaires et les études postsecondaires, ont commencé plus tard à réfléchir à leur avenir ou ne peuvent se rappeler à quel moment ils ont commencé à y réfléchir.
- La transition des répondants qui avaient un niveau élevé de confiance dans leur carrière et un parcours de carrière depuis leur jeune âge s'est déroulée en douceur. Les répondants qui étaient incertains ont avancé avec peine dans leur transition et changé de programme d'études postsecondaires ou abandonné celui-ci.
- La plupart des répondants affirment avoir un parcours actuel de carrière. Ce parcours a été défini en fonction de leurs intérêts personnels, d'une recherche sur les perspectives d'emploi et de la connaissance des titres de compétences nécessaires.
- Pour leur part, les répondants qui n'avaient pas de parcours de carrière établi mentionnent qu'ils avaient besoin de plus amples renseignements et se sentaient dépassés par le nombre de choix.

- Les parcours des répondants des groupes sous-représentés étaient semblables à ceux de l'ensemble des répondants, sauf pour ceux qui ont indiqué avoir un revenu faible, comme nous l'avons mentionné. Les répondants à faible revenu ont effectué une transition en moins grand nombre ou abandonné leurs études plus souvent que les autres répondants.
- La plupart des répondants ne se sentaient pas prêts à faire un choix de carrière. Les répondants du groupe CHANGEMENT sont ceux qui disent s'être sentis les moins préparés à faire un choix de carrière après l'école secondaire. Tous les répondants pensent qu'ils avaient besoin de plus de renseignements pour les aider à faire un choix ou qu'ils étaient trop jeunes pour faire un tel choix.

### ***Choix d'études postsecondaires***

- La plupart des répondants ont fréquenté un établissement d'enseignement universitaire.
- En général, les répondants ont effectué des recherches sur au moins deux établissements avant de prendre une décision.
- La plupart des répondants ont pris en compte les possibilités d'apprentissage en fonction de leur intérêt pour le sujet, du potentiel d'emploi et du potentiel économique de l'emploi associé au champ d'études.
- La proximité de la résidence et de la famille est l'un des facteurs les plus importants dans la décision des répondants de tous les groupes de parcours de transition.
- Un facteur clé dans la motivation des répondants à passer directement aux études postsecondaires est l'octroi d'une bourse d'études.
- La plupart des répondants qui ont abandonné les études postsecondaires avaient un plan concret de retour aux études.

### ***Pause ou changement de programme***

- Les répondants qui ont pris une année de congé ou plus estiment, pour l'essentiel, qu'ils avaient besoin de prendre une pause des études ou d'acquérir une expérience qui les aiderait à préciser leur cheminement de carrière. Moins du quart des répondants mentionnent des problèmes financiers.
- Ceux qui ont pris une pause entre les études secondaires et les études postsecondaires croient que ce temps a été bien utilisé, et plus des trois quarts d'entre eux considèrent que cette pause les a aidés à faire un choix de carrière.
- Les répondants qui ont changé de programme d'études postsecondaires ont tendance à être passés d'un programme universitaire à un programme collégial. Ces répondants rapportent qu'ils étaient satisfaits de leur choix de changer de programme et beaucoup plus confiants sur le plan scolaire.
- Près des deux tiers des répondants qui ont changé de programme sont passés à un champ professionnel entièrement différent.

# Entrevues avec les membres du personnel et les administrateurs d'établissements d'enseignement postsecondaire (se reporter à l'annexe C pour le rapport intégral)

Les entrevues ont été réalisées auprès de 23 établissements d'enseignement postsecondaire de la région de l'Atlantique. Les personnes interviewées comprennent des membres du personnel exerçant divers rôles de services administratifs (par exemple, vice-président) et directs (p. ex., coordonnateur de la transition). Les questions d'entrevue sont orientées par les conclusions de l'analyse du contexte et s'appuient sur le modèle de soutien de la transition PAAP afin d'éclairer le protocole d'entrevue. Les questions axées sur les sujets suivants ont été posées aux personnes interviewées :

- Quels sont, d'après les établissements, les principaux besoins en soutien des jeunes aux étapes de préadmission, d'accueil et de participation jusqu'à l'obtention du diplôme?
- Que font les établissements pour soutenir les jeunes (ceux des groupes sous-représentés et à risque tout spécialement) à toutes les étapes de PAAP?
- Quelles répercussions ces mesures de soutien ont-elles eues sur l'admission et la progression des élèves?

Voici les conclusions qu'il convient de noter.

## Préadmission

- De nombreux établissements d'enseignement postsecondaire augmentent le nombre de programmes et d'initiatives de sensibilisation des élèves des écoles secondaires afin de leur donner une expérience directe des études postsecondaires avant leur admission.
- Les personnes interviewées ont mentionné les efforts déployés pour faire participer les parents au processus de décision en les informant directement sur les études postsecondaires et les programmes particuliers.
- De nombreux participants ont signalé les stratégies de recrutement particulières destinées aux groupes sous-représentés ou défavorisés.
- Selon les personnes interviewées, les principaux problèmes auxquels font face les élèves avant l'admission sont les problèmes financiers (p. ex., savoir s'ils peuvent faire des études et comment les financer), la santé mentale (p. ex., l'anxiété et la résilience), les problèmes liés à la carrière (p. ex., ne pas comprendre l'incidence du programme auquel ils s'inscrivent sur la carrière et le marché du travail) et la préparation scolaire (les mathématiques en particulier).
- Dans le cas des groupes sous-représentés ou défavorisés, les participants ont mentionné certains problèmes particuliers liés aux expériences des élèves autochtones, des élèves ayant des troubles d'apprentissage, des étudiants de première génération qui poursuivent des études postsecondaires et des élèves issus d'une famille à faible revenu. Dans le cas des élèves autochtones, les personnes interviewées ont rapporté les problèmes suivants : des expériences négatives dans le système d'enseignement ordinaire, un manque de confiance en soi et un faible sentiment d'appartenance à l'établissement postsecondaire, une vie familiale difficile et la pauvreté. Pour ce qui est des élèves ayant des troubles d'apprentissage, les participants ont indiqué comme principaux problèmes les troubles d'apprentissage non diagnostiqués et la difficulté de prendre des mesures d'adaptation avec l'établissement postsecondaire. Le principal problème qu'ont signalé les étudiants de première génération concerne le

manque de sensibilisation aux réalités de la vie aux études postsecondaires. De même, les élèves issus d'une famille à faible revenu ont fait état de la prestation limitée de renseignements sur les études postsecondaires et de problèmes financiers.

- Les principaux services d'encadrement des élèves mis à leur disposition à l'étape de préadmission qu'ont mentionnés les personnes interviewées sont les programmes d'orientation en début d'études, les ateliers et les renseignements sur l'autogestion de la santé, le soutien à la définition d'objectifs d'apprentissage et de carrière, les programmes de mentorat, les journées de visite des établissements, les séances d'orientation aux services aux élèves et les rencontres préliminaires avec les élèves handicapés concernant leurs besoins en matière d'adaptation.
- Les personnes interviewées ont présenté les exemples suivants de pratiques prometteuses à la préadmission.
  - **L'évolution du rôle de recruteur** : L'Université Saint-François-Xavier a modifié le rôle de recruteur pour celui de responsable de la réussite des étudiants il y a de nombreuses années, reconnaissant ainsi l'évolution du rôle, accordant davantage d'importance aux communications entre le personnel et les étudiants, leurs parents et les conseillers en orientation et maintenant cette communication précoce aux étapes d'accueil et de participation.
  - **Mise en communication rapide du corps professoral avec les étudiants** : Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick offre un « programme d'appel des membres du corps professoral » dans le cadre duquel le corps professoral entre en communication avec les élèves à l'étape de préadmission. Les membres du corps professoral appellent les élèves dès qu'ils sont acceptés et leur demandent alors comment ils se préparent à la transition. Les membres du corps professoral s'informent après des élèves de leurs notes, de leurs finances et d'autres facteurs pertinents à la transition. Au cours de ces conversations, ils évaluent si les élèves présentent un risque probable élevé ou modéré, ou ne présentent aucun risque. Les élèves identifiés comme présentant un risque probable élevé ou modéré sont mis en communication avec un stratège d'apprentissage et des conseillers en apprentissage. Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick suit ces étudiants pendant toute la durée du programme et intervient dès que possible si un étudiant commence à éprouver des difficultés.
  - **Sensibilisation aux études postsecondaires à un jeune âge pour les élèves à risque** : Le [Transition Program](#) (programme de transition) (en anglais seulement) du Collège Holland est un programme à double reconnaissance des crédits qui œuvre auprès des élèves identifiés à risque d'abandonner l'école secondaire avant l'obtention du diplôme ou à risque de ne pas faire d'études postsecondaires. Les responsables travaillent avec les élèves afin d'aborder leurs problèmes scolaires et sociaux tout en les renseignant sur l'éducation postsecondaire.
  - **Partir sur la bonne voie afin de maintenir le cap** : L'Université Dalhousie offre le programme de transition [On Track](#) (sur la bonne voie) (en anglais seulement) afin de soutenir les étudiants pendant toute la durée de leur programme d'études universitaires. Le programme comporte actuellement trois volets : *Start on Track*, *Stay on Track* et *Back on Track* (partir sur la bonne voie, maintenir le cap et remettre dans la bonne voie, respectivement). Le premier élément (partir sur la bonne voie) est un cours d'orientation en ligne de huit modules que peut suivre chaque élève dès son acceptation et qui couvre des sujets comme les connaissances financières, l'intégrité scolaire, la santé et le bien-être. Chaque module offre de l'information sous forme de textes, de vidéos et d'information multimédia ainsi qu'un jeu-questionnaire. Pour réussir un module, les élèves doivent obtenir une note de 80 %. L'établissement universitaire fait un suivi des questions des jeux-questionnaires auxquelles les élèves donnent la plupart du temps une mauvaise réponse et leur envoie des renseignements sur ces sujets. Le deuxième élément, rester sur la

bonne voie, est orienté vers le développement de carrière et aide les élèves à cerner leurs points forts et leurs objectifs d'apprentissage. Ce deuxième élément est fondé sur la recherche relative aux pratiques exemplaires qui démontre que les élèves qui saisissent le lien entre l'apprentissage et leurs propres objectifs de carrière obtiennent des taux d'obtention du diplôme plus élevés. Le troisième élément, remettre sur la bonne voie, fait appel à du personnel qui entre en communication avec les étudiants ayant obtenu une note inférieure à la moyenne dans leurs études secondaires à l'étape de préadmission et les soutient tout au long de leur premier semestre universitaire. Ce troisième élément est basé sur la recherche selon laquelle s'il est possible d'aider les étudiants à terminer leur premier semestre avec succès, leur risque d'abandon diminue considérablement. Remettre sur la bonne voie comprend trois rencontres avec un conseiller d'apprentissage. Un quatrième élément du programme, en cours de développement, est axé sur l'aide à apporter aux étudiants pour qu'ils définissent un plan de carrière.

## Accueil

- Selon les personnes interviewées, les étudiants en début de programme ont du mal à s'adapter au milieu des études postsecondaires, aux demandes scolaires et à la gestion du stress et du temps ainsi qu'aux problèmes associés à la capacité d'adaptation, aux finances, aux liens sociaux, à l'indécision quant à la carrière et à la santé mentale.
- Voici les obstacles auxquels les groupes sous-représentés et défavorisés font face à l'étape d'accueil et qu'ont mentionnés les personnes interviewées :
  - les élèves autochtones : le sentiment d'appartenance, la confiance, les connaissances financières, le soutien familial, le racisme, l'adaptation aux études postsecondaires;
  - les élèves ayant un trouble de l'apprentissage : l'absence d'évaluation officielle qui les rend inadmissibles à la prise de mesures d'adaptation, la santé mentale;
  - les étudiants de première génération : l'incompréhension de la famille à l'égard de ce qu'ils vivent, l'appartenance, l'absence de connaissance de la terminologie utilisée en classe et dans l'établissement d'enseignement;
  - les élèves étrangers : les différences culturelles entre le Canada et leur pays d'origine, l'influence parentale sur leurs choix d'apprentissage;
  - les élèves issus d'une famille à faible revenu : la sécurité alimentaire ainsi que le manque de sensibilisation à la culture collégiale et universitaire;
  - les élèves adultes : les soins aux enfants et la conciliation études-vie professionnelle.
- Les mesures de soutien aux étudiants offertes à l'étape d'accueil qui sont les plus souvent rapportées comprennent un centre de mieux-être ou des services de santé mentale, les services de formation, les services de soutien aux étudiants autochtones, les services aux étudiants handicapés et les centres de réussite universitaire.
- Près de la moitié des personnes interviewées ont déclaré avoir disposé de programmes de dépistage pour soutenir les étudiants susceptibles d'abandonner leurs études. Les principaux éléments de ces programmes comprennent le dépistage rapide des étudiants à risque, leur mise en communication avec les responsables des mesures de soutien, un suivi de leurs progrès pendant toute la durée des programmes et des systèmes d'avertissement du personnel ou des chargés de cours lorsque les étudiants ne se présentent pas en classe ou risquent d'échouer à un cours.
- Les exemples de pratiques prometteuses mentionnés pendant les entrevues comprennent :

- le cadre de réussite scolaire intitulé « En plein dans le mille! Cadre méthodologique pour le développement d'outils et de stratégies de soutien à la réussite des étudiantes et des étudiants du niveau collégial », élaboré pour le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick en partenariat avec l'Université Sainte-Anne. Le cadre attire l'attention sur les programmes de soutien aux étudiants de la préadmission jusqu'à l'obtention du diplôme.
- [\*Transitions\*](#) (en anglais seulement), une publication fondée sur des données probantes rédigée par le professeur Stan Kutcher de la Nouvelle-Écosse, est destinée à aider les étudiants de niveau postsecondaire à réussir sur le campus. Les sujets abordés comprennent la gestion du temps, les relations, l'identité, les finances, l'activité sexuelle, la maladie mentale, le suicide, les dépendances et plus encore. *Transitions* fait partie du programme *Chemin d'accès aux soins de santé mentale pour les étudiants de niveau postsecondaire* qui s'appuie sur des composants éprouvés en matière de santé mentale des jeunes pour créer, évaluer et diffuser un cadre en matière de santé mentale efficace et complet dans les établissements postsecondaires. Les composants comprennent la sensibilisation des étudiants et du corps professoral à la santé mentale, le soutien des connaissances sur la santé physique et mentale chez les étudiants et le corps professoral, le renforcement de la capacité d'identification rapide des troubles de santé mentale sur le campus et la facilitation de l'accès des étudiants aux soins de santé mentale. Ce cadre est vérifié dans la pratique sur les campus des établissements postsecondaires de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard.

### Participation

- Comme tous les services demeurent accessibles aux étudiants à l'étape de participation, les participants n'ont nommé aucun service particulier à cette étape de la transition.
- Les services de carrière sont le principal service mentionné pour les personnes ayant persévéré jusqu'aux dernières années de leur programme. Seules quelques personnes interviewées ont signalé l'utilisation proactive des services de carrière pour soutenir les étudiants aux premières étapes. Il convient cependant de noter que les personnes interviewées précisent qu'il s'agit d'une occasion manquée et attirent l'attention sur les avantages des services de carrière aux étapes de préadmission, d'accueil et de participation.

### Pratiques prometteuses pour les étudiants des groupes sous-représentés et à risque

Les personnes interviewées ont présenté de nombreux exemples de pratiques prometteuses mises au point et en œuvre afin d'aborder les besoins d'apprentissage à la transition des groupes sous-représentés, défavorisés et à risque. Certains exemples de pratiques prometteuses ont déjà été mentionnés dans les parties précédentes. Voici d'autres exemples dignes de mention.

- **Ouverture du système d'aiguillage** : Le Collège de l'Atlantique Nord dispose d'un système d'aiguillage électronique pour s'assurer que les étudiants ont accès à des mesures de soutien immédiates. Tous les étudiants, les travailleurs de soutien aux étudiants et les chargés de cours peuvent effectuer, en tout temps, des aiguillages électroniques vers des conseillers. Les conseillers communiquent avec les étudiants dans un délai d'une heure de l'aiguillage. Les chargés de cours, conseillers et travailleurs de soutien aux étudiants tiennent également des réunions régulières sur la situation de chaque étudiant afin de s'assurer que tous les étudiants progressent. Une prise de contact avec l'étudiant a lieu si une préoccupation est soulevée au cours d'une de ces réunions.

- **Soins par paliers** : L'Université Memorial teste le modèle de soins par paliers 2.0. Ce modèle fournit au corps professoral et au personnel une formation destinée à les rendre aptes à dépister les étudiants à risque (une formation sur les questions liées à la santé mentale en particulier) et à se sentir à l'aise pour intervenir auprès d'un étudiant lorsqu'ils constatent que ce dernier affiche un comportement laissant croire qu'il s'expose peut-être à un risque. La formation a pour but de renforcer la capacité d'intervention du personnel et de soulager les services de counselling surchargés qui doivent gérer actuellement tous les problèmes liés à la santé mentale des étudiants.
- **Potentiel en croissance** : Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) met en œuvre un programme intitulé S'ÉPANOUIR qui s'adresse aux femmes en transition d'une relation de violence qui souhaitent suivre des études postsecondaires. Le CCNB s'est associé à un organisme de services aux femmes de la région pour fournir des mesures de soutien complètes que le collège ne pouvait dispenser lui-même.

# CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Les élèves dont la transition de l'école publique à l'éducation postsecondaire se déroule en douceur tendent à persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Il ressort clairement du présent projet de recherche que les établissements d'enseignement postsecondaire de l'ensemble des provinces de l'Atlantique ont investi dans la promotion d'une transition des élèves réussie. Le nombre et la variété des mesures de soutien offertes sont impressionnants. Il convient également de noter le niveau de considération de tous les élèves qui envisagent de participer aux études postsecondaires. Les établissements postsecondaires accordent de l'importance à la prestation de services et de programmes aux élèves des groupes sous-représentés, défavorisés et à risque. Les interventions destinées à soutenir cette transition dans la région de l'Atlantique sont de plus en plus proactives et prennent en compte les pratiques exemplaires en matière de programmes de transition, comme cela est constaté dans l'analyse du contexte, en concentrant les efforts et les ressources à trois étapes clés de la transition : la préadmission, l'accueil et la participation.

À l'étape de préadmission, il y a un mouvement en vue d'orienter les élèves vers les études postsecondaires à un jeune âge. La recherche entreprise dans le cadre de l'analyse du contexte révèle des éléments probants selon lesquels l'éducation de la maternelle à la douzième année aide les élèves à commencer à examiner les possibilités d'études postsecondaires dès la maternelle. Au niveau postsecondaire, les personnes interviewées ont rapporté commencer à communiquer avec les élèves en 10<sup>e</sup> année et, dans un cas, dès la 6<sup>e</sup> année. Aux étapes d'accueil et de participation, la recherche menée aux fins du présent rapport a découvert une foule de mesures de soutien pour aider les élèves à réussir sur les plans scolaire, social et de la santé mentale.

Au niveau postsecondaire, c'est aux mesures de soutien scolaire que les programmes de transition accordent la priorité. Les établissements postsecondaires font un effort concerté pour dépister rapidement les élèves aux étapes de préadmission et d'accueil de la transition. Pourtant, malgré ces efforts, de nombreux répondants au sondage estiment tout de même qu'ils ne sentaient pas prêts sur le plan scolaire ou se sentaient débordés. L'analyse documentaire effectuée aux fins de l'analyse du contexte montre clairement que la préparation scolaire est un facteur clé des taux de persévérance. L'enquête PISA (2015) révèle que le rendement des jeunes de l'Atlantique est inférieur à la moyenne nationale à cet égard. L'analyse du contexte, le sondage et les entrevues n'expliquent pas le fossé qui existe entre la disponibilité croissante des services de formation et le sentiment des répondants au sondage. Cependant, le manque de sensibilisation des élèves aux programmes et aux ressources mis à leur disposition pourrait être un facteur. Les répondants au sondage indiquent aussi qu'ils ont tendance à se tourner vers la famille, les amis, leurs enseignants et chargés de cours pour obtenir des mesures de soutien à la transition. Plusieurs participants ont mentionné qu'ils ne croient pas que les élèves connaissent la gamme complète de services mis à leur disposition. Des initiatives en vue d'accroître la sensibilisation à la variété de services offerts dans les établissements postsecondaires aux étapes de préadmission et d'accueil pourraient être nécessaires afin d'aider les élèves à obtenir les mesures de soutien dont ils ont besoin.

Alors que les services de soutien à l'éducation sont manifestement ceux auxquels les établissements postsecondaires de l'Atlantique affectent les plus nombreuses ressources, on constate un mouvement vers de

meilleurs services et ressources en santé mentale. L'attention apportée au bien-être mental des étudiants, mentionnée dans les entrevues, rejoint les conclusions de la recherche menée aux fins de l'analyse du contexte selon lesquelles les mesures de soutien à la santé mentale des étudiants sont aussi importantes que les mesures de soutien à l'éducation. Les deux types de mesures sont essentiels pour faciliter la transition des apprenants et leur persévérance jusqu'à l'obtention du diplôme. Les établissements postsecondaires qui investissent dans la santé mentale et le bien-être de leurs étudiants envoient un message positif.

L'une des principales conclusions du sondage est que les répondants ayant indiqué un niveau élevé de confiance dans leur carrière et un cheminement de carrière depuis leur jeune âge font état d'une transition en douceur. Par comparaison, les répondants qui étaient incertains éprouvaient un manque d'adéquation et de préparation scolaire qui a rendu leur transition plus laborieuse. Selon les répondants, les personnes qui ont influencé leur choix de carrière et les ont conseillés sont surtout leurs parents et leurs amis. Ces influenceurs sont demeurés les ressources principales vers lesquelles de nombreux jeunes gens se sont tournés pour obtenir des conseils de carrière, malgré les services d'orientation et de carrière mis à leur disposition dans les écoles secondaires et les établissements postsecondaires (RBC et FCDC, 2016, Bell, Benes et Redekopp, 2016, Bell et Benes, 2012). Les répondants au sondage regrettent d'avoir eu besoin de renseignements complémentaires sur les carrières correspondant à leurs options et d'une expérience concrète pour faire de meilleurs choix de carrière, ainsi que l'absence d'une personne qui les aurait aidés à préparer leur plan de carrière. Les répondants disent qu'ils ne savaient pas exactement où obtenir ces renseignements et ce soutien. Certains répondants ont pris au moins une année de congé afin de rechercher des expériences concrètes pour appuyer leur prise de décision. Ces répondants ont expliqué leur choix par l'absence d'une expérience concrète qu'ils estimaient nécessaire à l'école secondaire. Pour un grand nombre d'entre eux, cette année de congé les a aidés à consolider leur cheminement. Cependant, près du quart de ces répondants sont demeurés incertains, même après avoir interrompu leurs études.

Un nombre peu élevé de membres du personnel des établissements interviewés mentionnent le développement de carrière comme un outil essentiel pouvant appuyer les élèves dans leur transition de l'école publique à l'éducation postsecondaire. Les services de carrière sont cités comme une mesure de soutien aux étudiants à la dernière année d'études postsecondaires, lorsqu'ils font face à la pression pour obtenir un emploi, plutôt qu'un instrument pour accroître l'engagement envers l'apprentissage et son intentionnalité au cours de la transition à l'éducation postsecondaire. Les recherches citées dans l'analyse du contexte montrent la valeur de la formation au cheminement de carrière et des services de développement de carrière dans le soutien d'une transition en douceur à l'éducation postsecondaire. Les modèles européens et américains détaillés présentés dans l'analyse du contexte sont des exemples de soutien aux élèves afin qu'ils connaissent leurs possibilités d'éducation postsecondaire et les cheminements de carrière connexes. L'analyse du contexte constate également que, bien que l'information sur le marché du travail soit aisément disponible pour les élèves de l'Atlantique, ils manquent de mesures de soutien pour l'utiliser aux fins de planification de leur carrière. Plusieurs personnes interviewées formulent des commentaires sur la sous-utilisation des services de carrière et l'absence de programmes de développement de carrière pour les élèves aux étapes de préadmission et d'accueil de la transition. Outre les modèles européens et américains détaillés présentés dans l'analyse du contexte, l'analyse attire également l'attention sur de nombreux modèles d'approche globale adoptés au Canada atlantique (p. ex., le programme O2 dans les écoles secondaires de la Nouvelle-Écosse et le programme d'aide scolaire obligatoire de l'Université du Cap-Breton qui comporte un volet développement de carrière et orientation professionnelle). Les exemples illustrés dans l'analyse du contexte et le rapport d'entrevues aideront peut-être les services d'éducation de la maternelle à la douzième année et les établissements d'enseignement postsecondaire à s'associer pour définir d'autres approches globales de transition dans la région de l'Atlantique qui intègrent le développement de carrière en tant que mesure de soutien essentielle à la transition de l'école publique à l'éducation postsecondaire.

Le succès de telles initiatives repose sur la présence, à l'école secondaire et à l'éducation postsecondaire, de spécialistes en orientation professionnelle formés et capables de dispenser de tels services. La formation des enseignants et des conseillers en orientation continue d'être nécessaire dans l'ensemble du Canada, y compris dans la région de l'Atlantique. Les services de conseillers en orientation spécialisés sont offerts dans de nombreux établissements postsecondaires de l'Atlantique. Cependant, comme nous l'avons souligné dans cette recherche, les services de carrière tendent à être sous-utilisés.

L'une des conclusions troublantes du sondage, voire la plus troublante, est le fait qu'un tiers des répondants mentionnent que, selon eux, l'éducation postsecondaire n'est pas rentable. Une telle perception va à l'encontre des recherches qui sont étonnamment cohérentes et montrent que l'éducation postsecondaire est l'un des meilleurs atouts d'un parcours professionnel pour les jeunes d'aujourd'hui (Frenette et Frank, 2017). Au Canada, il n'y a pas de doute que les taux de sous-emploi des jeunes sont un sujet de grande inquiétude. Bien que la transition des études au travail dure plus longtemps, à long terme, l'éducation postsecondaire aide invariablement les jeunes adultes à mener des carrières stables et durables sur le plan économique (voir Finnie et autres, 2016). Cette conclusion du sondage suggère qu'il est possible de sensibiliser les jeunes gens aux avantages de l'enseignement postsecondaire – non seulement aux études universitaires, mais à toutes les possibilités d'éducation postsecondaire. Les élèves doivent comprendre l'importance des études postsecondaires afin de les considérer comme un investissement personnel et d'avenir essentiel. Les élèves doivent avoir accès à des mesures de soutien à la carrière qui peuvent les aider à comprendre l'importance de l'apprentissage qui établit des liens et contribue directement à leur carrière d'avenir et être informés de celles-ci.

Enfin, les conclusions de l'analyse du contexte et des entrevues attirent l'attention sur la possibilité de réaliser une évaluation propre aux programmes ou de mettre en œuvre différentes stratégies d'évaluation afin de trouver les meilleurs moyens de soutenir les élèves nouveaux et actuels dans leur transition à l'éducation postsecondaire. Quelques participants se demandent dans quelle mesure les élèves connaissent les programmes mis sur pied pour les appuyer dans leur transition et accédaient à ceux-ci. Les personnes interviewées ne connaissent aucune étude fondée sur des données probantes qui porte sur les résultats des efforts qu'elles ont investis dans les programmes ou sont incapables d'en mentionner une. De même, la recherche menée dans le cadre de l'analyse du contexte révèle une absence de rapports disponibles sur les répercussions des programmes. Une pratique exemplaire évidente adoptée par plusieurs établissements postsecondaires est l'exploration des données de renseignements sur les élèves afin de repérer le moment où ces derniers courent un risque de ne pas obtenir leur diplôme. Les efforts pour cerner les interventions qui répondent le mieux aux besoins particuliers des élèves une fois qu'ils ont été dépistés sont moins fréquents. Il existe peut-être une possibilité que les établissements de la région de l'Atlantique collaborent au suivi des indicateurs communs des répercussions ou à l'utilisation d'une base de données ou d'un système de gestion des données en ligne afin de savoir quels sont les programmes les plus efficaces pour répondre aux divers problèmes ou besoins des élèves. Les personnes interviewées rapportent des exemples d'établissements qui se sont associés entre eux et avec des écoles publiques pour mettre au point et réaliser des interventions fondées sur des données probantes (p. ex., le *Transitions Program* du Collège Holland et le projet de Chemin d'accès aux soins de santé mentale pour les étudiants de niveau postsecondaire des provinces maritimes). L'ouverture à la formation de partenariats est citée par de nombreux participants. Ces exemples de partenariats entre les établissements et l'intérêt dans leur formation pourraient constituer un point de départ pour la mise sur pied d'une base de données probantes qui continue d'appuyer la transition des élèves de l'école publique à l'éducation postsecondaire.

## Recommandations

Les provinces de l'Atlantique ont investi des sommes importantes pour soutenir tous les élèves dans la réussite de leur transition de l'école publique à l'éducation postsecondaire. Les programmes, les ressources, les outils ou encore les approches novatrices qu'utilisent les provinces pour faciliter la transition des élèves à l'éducation postsecondaire ne manquent pas. Un grand nombre de ces programmes et services d'encadrement aux élèves sont fondés sur les principes de pratiques prometteuses et rendent compte de ce qui permet, selon la littérature, d'améliorer l'accès des élèves à l'éducation postsecondaire et leur progression jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

On doit applaudir aux efforts déployés dans l'ensemble du système d'éducation, et par les établissements d'enseignement postsecondaire des provinces de l'Atlantique en particulier. Il existe de solides assises sur lesquelles bâtir. L'analyse du contexte de la recherche, le sondage réalisé auprès de plus d'un millier d'adolescents et de jeunes adultes de l'Atlantique sur leurs cheminements de l'école publique au travail et à l'éducation postsecondaire, ainsi que les entrevues menées auprès des membres du personnel d'établissements postsecondaires de la région, ont permis de dégager de nombreuses recommandations visant à améliorer l'accès et les mesures de soutien aux parcours d'études postsecondaires pour tous les étudiants de l'Atlantique.

### 1. Accroître les données probantes pour les programmes de transition

Les établissements postsecondaires ont investi des sommes importantes dans les programmes de soutien aux élèves en cours de transition. Le nombre de programmes, de services et d'établissements d'apprentissage classique est impressionnant. Cependant, l'évaluation de leurs répercussions est considérée comme étant limitée. Quand on a questionné les participants sur l'évaluation des mesures de soutien à la transition, plusieurs d'entre eux ont mentionné les sondages sur la satisfaction générale des étudiants à l'égard de leur expérience globale des études postsecondaires. Les personnes interviewées sont incapables de fournir des données d'évaluation qui démontrent l'incidence particulière de leurs interventions sur la transition des élèves. L'évaluation propre aux programmes semble limitée aux projets pilotes. On n'a trouvé aucune trace d'évaluation en cours pour contribuer aux politiques et aux pratiques. Cela laisse dans l'ombre l'acquisition de connaissances précieuses sur l'incidence de certaines interventions particulières. Cela pourrait aussi signifier que les établissements postsecondaires affectent de trop nombreuses ressources à certains secteurs et négligent d'optimiser ce qu'ils font déjà bien.

Afin d'optimiser les efforts investis dans les programmes de transition, les établissements d'enseignement postsecondaire ou les gouvernements pourraient examiner les possibilités suivantes :

- créer un inventaire des programmes de transition fondés sur des données probantes;
- encourager les efforts en cours pour suivre de près et explorer les données sur les élèves afin d'intégrer des indicateurs directement liés à l'utilisation et aux répercussions des services d'encadrement des élèves aux étapes de la transition que sont la préadmission, l'accueil et la participation;
- rendre la collecte des données sur les répercussions un élément obligatoire du financement des programmes de transition ciblés;
- favoriser la création de partenariats entre les établissements postsecondaires et les écoles publiques afin d'alimenter l'innovation, de faire un suivi longitudinal des répercussions et de comprendre ce qui fonctionne.

## **2. Miser sur les pratiques prometteuses lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes de transition/mesures de soutien à la transition**

La recherche a permis de constater les efforts déployés pour définir des approches globales des services d'encadrement des élèves qui tiennent compte non seulement des trois étapes principales de la transition, mais aussi des besoins des groupes d'élèves sous-représentés et défavorisés. La recherche menée dans le cadre de l'analyse du contexte et des entrevues fait état des efforts novateurs accomplis pour mieux évaluer les besoins des élèves et des stratégies créatives employées pour collaborer avec les écoles publiques et les collectivités afin de fournir des services complets aux élèves, en particulier aux groupes à risque et vulnérables. La recherche présente également des exemples d'établissements postsecondaires qui définissent des cadres et des stratégies afin d'attirer l'attention sur les approches globales qui appuient les élèves tout au long de leur transition. Ces approches sont très étroitement alignées sur les pratiques américaines et européennes globales décrites dans l'analyse du contexte. Ces efforts constituent des mesures exemplaires de soutien de tous les élèves, et plus particulièrement des groupes d'élèves sous-représentés.

Afin d'optimiser les efforts pour miser sur les pratiques prometteuses de soutien aux élèves, les établissements postsecondaires pourraient examiner les possibilités suivantes :

- promouvoir activement les interventions et programmes – et faire le suivi de leurs répercussions – axés sur la promotion d'une culture de participation aux études postsecondaires et renforcer l'accès aux études postsecondaires et la réussite chez les groupes sous-représentés;
- continuer d'exécuter et de développer des programmes de dépistage des élèves à risque et d'assurer la promotion et l'offre de services aux étudiants pendant toute la durée de leurs études postsecondaires;
- promouvoir les services existants auprès des élèves et de leur famille à toutes les étapes de la transition (préadmission, accueil et participation) afin qu'ils soient bien informés des services offerts;
- cartographier les actifs de services et de ressources communautaires qui peuvent aider les élèves défavorisés à participer aux études postsecondaires et à persévérer dans celles-ci, et former des partenariats entre les établissements postsecondaires et les services communautaires cernés afin d'offrir des services d'encadrement des élèves complets.

## **3. Démontrer la valeur de l'éducation postsecondaire**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la valeur de l'éducation postsecondaire dans la vie et la carrière d'une personne a de l'importance. Cependant, trente pour cent des répondants au sondage sont soit incertains de la valeur ou ne la voient pas. Il est possible d'aider les élèves à comprendre l'importance de l'éducation postsecondaire dans leur vie et au regard de leurs préférences en matière de carrière d'avenir.

Pour démontrer la valeur de l'éducation postsecondaire, les gouvernements ou les établissements d'enseignement postsecondaire pourraient envisager ce qui suit :

- définir une stratégie axée sur le lien direct qui existe entre l'éducation postsecondaire, l'accès aux choix de carrière d'avenir et la croissance économique dans la région de l'Atlantique destinée aux écoliers des écoles élémentaires et aux élèves des écoles secondaires, à leur famille et à leur collectivité;

- donner aux élèves, dès leur jeune âge, davantage d'occasions de connaître la gamme de possibilités d'études postsecondaires dans la région de l'Atlantique, y compris des visites ou des activités d'expérience directe dans les établissements postsecondaires;
- offrir un plus grand nombre d'occasions d'apprentissage par l'expérience ou de carrière intégrées dans l'éducation publique et postsecondaire permettant ainsi d'établir un lien entre les cheminements de carrière et l'éducation postsecondaire.

#### **4. Promouvoir la formation au cheminement de carrière et les services de carrière**

Tous les volets de la recherche constatent que les programmes de formation au cheminement de carrière et les services de carrière sont sous-utilisés dans l'ensemble des provinces de l'Atlantique. Il ressort de l'analyse du contexte, du sondage et des entrevues que le développement de carrière est un programme périphérique dans les écoles publiques et dans les établissements postsecondaires. Il est essentiel pour la réussite de la transition et la persévérance dans les études postsecondaires de savoir pourquoi on apprend ce qu'on apprend et de savoir que cet apprentissage convient à nos intérêts et à nos préférences en matière de carrière d'avenir. Le développement de carrière met en évidence le lien qui existe entre l'éducation postsecondaire et les objectifs d'avenir des élèves et attire l'attention sur la valeur de l'éducation postsecondaire et le rendement des investissements dans celle-ci. Malgré l'utilité de la formation au cheminement de carrière et des services de carrière, les services de carrière qu'offrent les établissements postsecondaires continuent d'être relégués surtout à des services d'aide à la transition de l'école au travail des étudiants qui recourent généralement à ceux-ci dans leur dernière année d'études seulement, s'il y a lieu.

Pour optimiser l'utilisation de la formation au cheminement de carrière et le développement de carrière, les gouvernements ou les établissements postsecondaires pourraient examiner les possibilités suivantes :

- soutenir la formation des enseignants, conseillers en orientation, chargés de cours et membres du personnel des établissements postsecondaires afin d'accroître les compétences de base en développement de carrière et assurer ainsi que le système d'éducation dispose de la capacité nécessaire pour appuyer les apprenants tout au long de leur transition réussie;
- utiliser la formation au cheminement de carrière et le développement de carrière pour aider tous les élèves à établir des liens entre leur apprentissage et leurs préférences en matière de carrière d'avenir;
- aider les élèves à reconnaître l'utilité de se renseigner sur le développement de carrière tout au long de leur apprentissage afin d'assurer que leur apprentissage demeure pertinent, sur le plan personnel, et les mène à une carrière d'avenir stable à laquelle ils accordent de la valeur;
- étendre les services de carrière dans les établissements postsecondaires et y affecter les ressources adéquates afin qu'ils puissent aller au-devant des étudiants d'une manière proactive aux étapes de préadmission, d'accueil et de participation de leur transition;
- envisager la création de partenariats entre les établissements postsecondaires et les écoles publiques comme moyen d'améliorer la formation au cheminement de carrière et les services de carrière;
- aider les élèves, par des cours de formation au cheminement de carrière, des services de carrière ou les programmes, ressources et outils de développement de carrière mis à leur disposition, à accéder à

l'information sur le marché du travail et à utiliser cette information pour planifier leur carrière de sorte que leurs plans de transition soient fondés sur des informations actuelles et pertinentes;

- promouvoir la valeur de tous les parcours d'apprentissage.

## **5. Tenir compte de l'année de congé**

Bien que la prise d'une année de congé soit plus fréquente dans les pays d'Europe et aux États-Unis, elle demeure relativement nouvelle au Canada et compte peu d'adeptes. La plupart des répondants au sondage qui avaient pris une année de congé ont estimé que leur expérience a été bénéfique en ce sens qu'elle leur a permis de préciser les buts et objectifs de leurs études postsecondaires. Bien que l'expérience ne soit pas identique pour chaque élève ayant pris une année de congé (certains demeuraient incertains quant à leurs démarches futures), c'est un cheminement auquel peuvent réfléchir de nombreux diplômés du secondaire en raison de sa popularité croissante et de la tendance à la hausse à dépenser judicieusement l'argent consacré à l'éducation postsecondaire. Au Canada, l'infrastructure de soutien à ce cheminement n'est pas développée et, à cet égard, les gouvernements et les établissements postsecondaires voudront peut-être examiner les possibilités suivantes :

- Se documenter sur les avantages et les défis associés à la prise d'une année de congé entre les études secondaires et les études postsecondaires, y compris le suivi de l'incidence connexe des diverses approches structurées/semi-structurées, des mesures de soutien structurel qui facilitent la prise d'une année de congé (p. ex., reporter la date d'admission, les bourses d'études) et des initiatives ciblées qui favorisent l'apprentissage durant une année de congé chez les adolescents et les jeunes adultes sous-représentés et défavorisés.

## **6. Se préparer activement aux changements en matière de transition**

Plusieurs personnes interviewées ont mentionné un changement dans les données démographiques des bénéficiaires de l'enseignement. Elles ont fait état d'un nombre croissant d'étudiants étrangers sur le campus et d'étudiants adultes. Un tel constat n'est pas surprenant étant donné l'importance de l'apprentissage permanent dans le marché du travail d'aujourd'hui. L'évolution rapide de la technologie, l'évolution des caractéristiques démographiques, la transformation de la relation employé-employeur et la montée de l'économie à la demande contribuent toutes aux changements dans les besoins d'apprentissage permanent des Canadiennes et Canadiens de la région de l'Atlantique. La transition unitaire classique de l'école publique à l'éducation postsecondaire s'étend rapidement à de multiples transitions dans l'apprentissage au cours de la vie. Les établissements d'enseignement postsecondaire reconnaissent de plus en plus la nécessité d'accroître la souplesse des programmes d'apprentissage afin d'en tenir compte. Plusieurs universités américaines passent à des modèles d'éducation axés sur les compétences dans lesquels les étudiants peuvent acquérir une maîtrise en suivant de courts modules d'apprentissage dispensés par des méthodes d'apprentissage très souples. Les établissements postsecondaires canadiens seront sans aucun doute appelés à organiser différemment l'apprentissage en faisant appel à des modèles axés sur les compétences et en offrant des possibilités d'apprentissage souples et opportunes. Les modèles d'apprentissage en ligne continueront également d'augmenter au fur et à mesure qu'augmente le besoin d'apprentissage accessible et sur demande des étudiants.

Ces nouveaux modèles d'apprentissage, des bénéficiaires de l'enseignement adultes et du monde entier, et le besoin d'une plus grande souplesse dans la manière dont les élèves « intègrent » leur apprentissage aux autres priorités de la vie (p. ex., le travail) vont modifier les besoins de transition à l'apprentissage des élèves.

Les établissements d'enseignement postsecondaire pourraient examiner les possibilités suivantes :

- renforcer et modulariser l'apprentissage axé sur les compétences de sorte que les élèves puissent progresser dans leur apprentissage en harmonie avec les demandes, les besoins et les horaires complexes de leur vie;
- accroître la souplesse et l'adaptabilité des programmes postsecondaires au moyen de plans d'apprentissage individuels, de micro-titres de compétences, d'options de cours stimulants, d'un accent accru sur l'application concrète, d'occasions de transfert de crédits entre les programmes ayant des éléments de compétences communs et de la reconnaissance des acquis;
- offrir un accès en ligne/plus facile durant toutes les étapes pour faire connaître les programmes de renforcement des compétences qui peuvent être combinés de différentes façons pour obtenir des titres de compétence;
- évaluer les besoins des élèves adultes et étrangers en matière de transition et mettre en place des mesures de soutien sur le campus, sur appel et virtuelles afin de répondre aux besoins cernés;
- déployer des stratégies de soutien en ligne qui complètent l'offre de cours virtuels afin de favoriser l'engagement des élèves envers leur apprentissage ainsi que leur persévérance.

Les gouvernements, les écoles publiques et les établissements postsecondaires de la région de l'Atlantique accordent manifestement la priorité aux mesures de soutien à la transition des élèves et prennent des mesures pour améliorer l'expérience des études postsecondaires de tous les étudiants. Ces recommandations visent à les aider à poursuivre leurs efforts et sont respectueusement soumises pour examen et réflexion.



**ANNEXE A : TRANSITION ENTRE LES ÉCOLES  
PUBLIQUES ET LES ÉTABLISSEMENTS  
D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE DANS  
LA RÉGION DE L'ATLANTIQUE : ANALYSE  
DU CONTEXTE, 2016**



## Analyse du contexte

**Remarque : La présente analyse du contexte a été publiée en 2016. Les programmes, les statistiques et les initiatives, de même que les documents cités sont tirés de la recherche disponible à ce moment-là.**

### But de l'analyse du contexte

La première composante du présent projet visait à approfondir, à l'aide d'une analyse du contexte, la compréhension globale des transitions entre les écoles publiques et les établissements d'enseignement postsecondaire chez les adolescents et les jeunes adultes dans les provinces de l'Atlantique. L'analyse comprend les quatre principales parties suivantes :

1. La première partie se penche sur les enjeux et les défis particuliers auxquels doivent faire face les étudiants dans la région de l'Atlantique, de même que sur leur niveau de scolarité, participation, persévérance et taux d'obtention de diplôme.
2. On procède ensuite à un examen de la documentation sur les obstacles à l'accès et la persévérance scolaire, ainsi qu'à une exploration des approches nationales et internationales visant à favoriser un accès plus équitable.
3. S'en suit une étude de l'état actuel de la politique sur la transition, des programmes et de l'offre aux étudiants de la région de l'Atlantique par les gouvernements provinciaux.
4. Enfin, on procède à une exploration des approches offertes par des établissements d'enseignement postsecondaire de l'Atlantique pour permettre la transition entre les écoles publiques et les établissements d'enseignement postsecondaire.

La dernière partie met en évidence les constatations préliminaires en résumant les enjeux mis en relief grâce à l'analyse du contexte. Dans son intégralité, la présente analyse constitue un élément fondamental qui sera utilisé pour aider à façonner la prochaine étape de ce projet, en employant des méthodes de recherche actives dans le but de réaliser un examen plus approfondi pour mettre en lumière les forces, les possibilités, les aspirations et les résultats dans l'ensemble des systèmes de transition aux études postsecondaires de l'Atlantique. L'analyse a pour but de mettre en évidence les enjeux ou les objectifs qui profiteraient le plus d'une enquête exhaustive, permise grâce au sondage et aux entrevues réalisés ultérieurement. Enfin, l'analyse du contexte et la recherche subséquente viendront éclairer les recommandations formulées à la fin de la version complète du rapport de recherche.

### Profil des transitions entre les écoles publiques et les établissements d'enseignement postsecondaire dans les provinces de l'Atlantique

Le renforcement des transitions entre les écoles publiques et les établissements d'enseignement postsecondaire constitue un impératif socioéconomique essentiel, tant pour la réussite future des étudiants que pour la prospérité et la cohésion sociale de la région de l'Atlantique. La présente partie de l'analyse porte sur la façon dont les étudiants des provinces de l'Atlantique s'en tirent actuellement quant à leur transition entre l'école publique et les études postsecondaires, en ce qui a trait au niveau de scolarité, à la persévérance, aux taux d'obtention de diplôme, au niveau de préparation aux études, au taux de chômage et à l'accès.

## Niveaux de scolarisation

Le tableau 1<sup>1</sup> présente une comparaison des niveaux de scolarisation des Canadiens de l'Atlantique par rapport à la moyenne nationale. Sur le plan national, 48,5 % des Canadiens de 25 à 64 ans n'ont pas atteint un niveau de scolarité supérieur à la 12<sup>e</sup> année. Dans la région de l'Atlantique, le pourcentage de la population provinciale ayant atteint un niveau de scolarisation ne dépassant pas le secondaire est plus élevé que la moyenne nationale, à 50,4 % en Nouvelle-Écosse, 51,2 % à l'Île-du-Prince-Édouard, 54,2 % à Terre-Neuve-et-Labrador et 55,2 % au Nouveau-Brunswick.

Il ressort également du tableau 1 que le taux de personnes exerçant des métiers spécialisés au Nouveau-Brunswick (8,7 %) et en Nouvelle-Écosse (8,9 %) est sensiblement le même que la moyenne nationale (8,6 %). Terre-Neuve-et-Labrador a le taux le plus élevé de la région, à 11 %. L'Île-du-Prince-Édouard est la seule province de l'Atlantique inférieure à la moyenne nationale, à 8 %. Le taux de scolarité collégiale dans le Canada atlantique est supérieur à la moyenne nationale dans chaque province, l'Île-du-Prince-Édouard ayant le nombre le plus élevé de diplômés d'études collégiales dans la région avec 2,6 % de plus que la moyenne nationale qui s'élève à 17,6 %.

Alors que le taux des provinces de l'Atlantique est sensiblement égal ou supérieur à la moyenne nationale, en ce qui a trait aux personnes exerçant des métiers et ayant un diplôme collégial, les résultats du Canada atlantique au niveau universitaire sont inférieurs à la moyenne nationale. Bien que 13,3 % des Canadiens soient titulaires d'un diplôme de premier cycle comme plus haut niveau de scolarité atteint, toutes les provinces de l'Atlantique se situent en dessous de cette moyenne, allant de Terre-Neuve-et-Labrador avec 4,7 % de moins, à la Nouvelle-Écosse s'approchant de la moyenne nationale avec 12,5 %.

Enfin, moins de Canadiens de l'Atlantique sont titulaires de diplômes professionnels ou d'études supérieures que la moyenne nationale de 7,5 %, la Nouvelle-Écosse ayant le taux le plus élevé de la région à 6,7 %, suivie de l'Île-du-Prince-Édouard à 5,5 %, du Nouveau-Brunswick à 4,7 % et de Terre-Neuve-et-Labrador à 4,6 %.

**Tableau 1 : Niveau de scolarité des Canadiens de l'Atlantique, par province, en nombres absolus et en pourcentage**

	N.-B.		N.-É.		Î.-P.-É.		T.-N.-L.		Canada
Sans diplôme d'études secondaires	175 785	28,2 %	203 275	26,5 %	28 590	25,0 %	133 480	31,0 %	22,9 %
Diplôme d'études secondaires (uniquement)	167 820	27,0 %	183 315	23,9 %	29 970	26,2 %	100 215	23,2 %	25,6 %
Certificat d'une école de métiers	54 265	8,7 %	68 585	8,9 %	9 180	8,0 %	47 220	11,0 %	8,6 %
Certificat collégial	111 085	17,8 %	138 670	18,1 %	23 140	20,2 %	80 080	18,6 %	17,6 %
Diplôme de premier cycle	66 430	10,7 %	93 710	12,5 %	13 195	11,6 %	37 280	8,6 %	13,3 %
Diplôme d'études supérieures ou	29 170	4,7 %	51 680	6,7 %	6 250	5,5 %	19 920	4,6 %	7,5 %

<sup>1</sup> Pour obtenir le profil le plus complet de la population canadienne, on peut consulter le dernier recensement national (*Enquête nationale auprès des ménages de 2011*), un ensemble de données qui recueille l'information de chaque Canadien. Il produit donc des données pour des recherches pertinentes sur le plan politique. En comparaison, les autres données de Statistique Canada sont fondées sur des estimations, en utilisant un échantillon de la population canadienne pour le calcul des résultats nationaux.

	N.-B.	N.-É.	Î.-P.-É.	T.-N.-L.	Canada
diplôme professionnel					

Sources : Statistique Canada, *Enquête nationale auprès des ménages de 2011 : Tableaux de données sur les niveaux de scolarité*

(99-012-X2011044)

## Participation, taux d'obtention de diplôme et persévérance

Bon nombre de projets, au cours de la dernière décennie, visaient essentiellement à mesurer la participation, la persévérance et le taux d'obtention de diplôme des cohortes d'étudiants fréquentant les universités de la région de l'Atlantique. Les travaux les plus récents émergent de la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes (CESPM) qui effectue de nombreuses analyses de données afin de déterminer des éléments de la participation aux études universitaires.

La CESPM, dans son étude de juin 2014 intitulée *Mesures du progrès et des résultats des étudiants : participation aux études universitaires (2003-2004 à 2012-2013)*, indique que les trois provinces des Maritimes (Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard et Nouveau-Brunswick) ont, par le passé, connu des taux de participation aux universités bien au-dessus du taux national. Cependant, cela a commencé à changer. Le taux de participation aux études universitaires au Canada a connu une hausse soutenue, et l'écart entre le taux national et celui des résidents du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse, en particulier, a considérablement rétréci (CESPM, 2014). Les résultats de la CESPM appuient les données présentées dans *l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011* (mentionnée précédemment) et montrent un changement important dans la transition des étudiants de la région de l'Atlantique vers l'université. Par exemple, on souligne, dans le rapport de la CESPM, que la Nouvelle-Écosse demeure la province des Maritimes ayant le taux de participation aux études universitaires le plus élevé chez les 18 à 24 ans, bien qu'il soit passé de 24 % en 2004 à 21 % en 2013.

Plus récemment, la CESPM a publié *Progression des étudiants dans le réseau universitaire des Maritimes : persévérance et diplomation, juin 2015*, en se servant des données des cohortes annuelles qui s'étaient inscrites à une université des Maritimes entre 2001 et 2006, afin d'examiner les taux d'obtention de diplôme dans les provinces maritimes. Les résultats indiquent que, pour un étudiant des provinces maritimes qui poursuit ses études dans son université d'attache, le taux d'obtention de diplôme à la première université fréquentée se situait entre 56 % et 57 % pour ces cohortes, avec 5 % supplémentaire de la cohorte obtenant un diplôme d'une autre université des Maritimes. Ultiment, entre 61 % et 63 % de toutes les cohortes d'étudiants universitaires avaient obtenu un diplôme d'une université des Maritimes sur une période de six ans. Pour les autres étudiants de ces cohortes, les données recueillies pour l'analyse n'ont pas mis en lumière les raisons pour lesquelles les étudiants n'ont pas obtenu de diplôme d'une université des Maritimes. Il est possible qu'ils aient mis plus de six ans pour obtenir leur diplôme, qu'ils aient fait la transition vers une autre université à l'extérieur des provinces maritimes, qu'ils aient fait le transfert dans un collège communautaire ou qu'ils aient abandonné avant d'avoir obtenu leur diplôme (CESPM, 2016).

Il importe de souligner que le suivi des nouveaux inscrits aux études postsecondaires dans les provinces maritimes est en voie de devenir beaucoup plus rigoureux. Les rapports de la CESPM cités précédemment ont été publiés avant le lancement du système régional d'administration des numéros d'identification des étudiants. Ce système aidera les établissements postsecondaires publics de la région à améliorer considérablement leur capacité de faire un suivi des nouveaux inscrits aux études postsecondaires, et permettra aux organisations telles la CESPM de suivre le parcours individuel des étudiants afin de savoir exactement ce qu'il advient des étudiants diplômés et de ceux qui ne le sont pas. Cela aidera grandement les organisations du réseau collégial, étant donné qu'on manque

de données pour les collèges communautaires dans la région, le consortium des collèges publics de l'Atlantique –le Consortium des collèges communautaires des provinces de l'Atlantique [CCCCPA] - n'ayant pas encore adopté de pilier de recherche et de statistiques pour appuyer ses activités stratégiques. À ce stade-ci, il est difficile de déterminer si des modèles semblables d'achèvement ou d'abandon existent pour ceux inscrits au niveau collégial.

Le rapport le plus complet sur les taux de persévérance au Canada atlantique a été publié en 2009 par Finnie et Qiu à l'aide du Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP), une enquête longitudinale nationale qui fournit des renseignements détaillés sur les tendances en matière d'inscriptions et les taux d'obtention de diplôme des établissements postsecondaires publics canadiens. Ce projet a été financé par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (FCBEM) et le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) et, bien que cette recherche remonte à près de neuf ans, elle demeure la seule étude publiée par Statistique Canada axée sur la persévérance au Canada atlantique (Finnie et Qiu, 2009).

Voici quelques-unes des principales conclusions de l'étude de Finnie et Qiu :

- Le taux d'abandon après la première année dans les universités de l'Atlantique est semblable à la moyenne nationale à 20,2 %, dont 5,1 % sont attribués à des personnes qui ont changé de programme ou d'établissement. Le taux d'abandon a diminué pour atteindre 11,7 % en seconde année d'études.
- Les étudiants de niveau collégial sont plus susceptibles d'abandonner avant l'obtention de diplôme (22,6 %) que les étudiants universitaires.
- Au niveau du premier cycle, les étudiants sont plus susceptibles d'abandonner avant l'obtention de diplôme que les étudiantes. Les taux d'abandon sont très semblables pour les étudiants et les étudiantes au niveau collégial.
- Les taux de décrochage parmi les quatre provinces de l'Atlantique sont regroupés à quelques points les unes des autres, alors que la Nouvelle-Écosse a un taux légèrement inférieur. Finnie et Qiu ont trouvé ce résultat étonnant, étant donné que chaque province de l'Atlantique possède ses propres établissements et que chacune d'entre elles dispose de ses propres politiques. Ils estimaient qu'il aurait dû y avoir plus d'écart qu'il n'y en avait.
- Vingt-cinq pour cent (25 %) des étudiants de premier cycle qui abandonnent après la première année reviendront; la moitié d'entre eux retournant au même établissement et le quart allant à un établissement différent mais au même niveau. Une proportion beaucoup plus faible de décrocheurs au niveau collégial retourne aux études.

## Niveau de préparation aux études

La nécessité d'une préparation aux études est reconnue comme étant un facteur important pour assurer la réussite de la transition des étudiants de l'école publique vers l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires. De 2003 à 2010, la FCBEM a conçu une série d'initiatives longitudinales dans le but d'examiner l'incidence relative des trois principaux obstacles à l'éducation postsecondaire (EPS), à savoir un manque d'éducation adéquate au choix de carrière, des contraintes financières et un niveau de préparation aux études insuffisant. On considère que le niveau de préparation aux études est un obstacle à la réussite des transitions tout aussi important qu'une mauvaise éducation quant au choix de carrière et que les contraintes financières<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Voir Société de recherche sociale appliquée (SRSA), *Le projet pilote Un avenir à découvrir : rapport de mise en œuvre préliminaire*. Disponible en ligne à l'adresse : [http://www.srdc.org/uploads/ftd\\_eir\\_full\\_report\\_fr.pdf](http://www.srdc.org/uploads/ftd_eir_full_report_fr.pdf). SRSA, *Le projet pilote AVID C.-B. : rapport de mise en œuvre préliminaire*. Disponible en ligne à l'adresse : [http://www.srdc.org/uploads/AVID\\_EIR\\_full\\_report\\_fr.pdf](http://www.srdc.org/uploads/AVID_EIR_full_report_fr.pdf). Joseph Berger, Anne Motte et Andrew Parkin, *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada* (Montréal, FCBEM, 2009), p. 45-83. Disponible en ligne à l'adresse : [http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/01/PdSVol4\\_Fr.pdf](http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/01/PdSVol4_Fr.pdf).

Des capacités cognitives solides en lecture, en mathématiques et en sciences sont des indicateurs du niveau de préparation aux études. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) effectue le suivi de ces indicateurs dans son Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). PISA est une enquête menée dans plusieurs pays auprès de jeunes de 15 ans qui porte sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique. PISA n'est pas un test sur les connaissances des programmes, mais plutôt un test permettant de déterminer à quel point les connaissances en lecture, mathématiques et sciences d'un individu peuvent s'appliquer aux défis du monde réel.

Dans le cadre de l'enquête PISA de 2015, sur 72 pays participants, le Canada a obtenu les résultats suivants : 2<sup>e</sup> en lecture, 7<sup>e</sup> en sciences et 10<sup>e</sup> en mathématiques. Le Canada a largement suréchantillonné comparativement à d'autres pays, de sorte qu'il peut également dresser un rapport provincial et territorial. Le tableau 2 affiche le résultat des provinces canadiennes par rapport à la moyenne nationale. Il montre que les résultats du Canada atlantique sont souvent inférieurs à la moyenne nationale pour les trois indicateurs.

**Tableau 2 : Programme international pour le suivi des acquis des élèves de 2015, par provinces canadiennes, en sciences, lecture et mathématiques**

Sciences	Note moyenne	Lecture	Note moyenne	Mathématiques	Note moyenne
Alb.	541	C.-B.	536	Qc	544
C.-B.	539	Alb.	533	C.-B.	522
Qc	538	Qc	532	Canada	516
Canada	528	Ont.	527	Alb.	511
Ont.	524	Canada	527	Ont.	509
N.-É.	517	N.-É.	517	Î.-P.-É.	499
Î.-P.-É.	515	Î.-P.-É.	515	N.-É.	497
N.-B.	506	N.-B.	505	N.-B.	493
T.-N.-L.	506	T.-N.-L.	505	Man.	489
Man.	499	Man.	498	T.-N.-L.	486
Sask.	496	Sask.	496	Sask.	484

Sources : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques : Premiers résultats de 2015 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans.*

## Taux de chômage

Depuis des décennies, les résultats statistiques relatifs au lien avec le marché du travail sont demeurés stables : une amélioration des niveaux de scolarité donne lieu à de faibles taux de chômage. Les diplômés de niveau postsecondaire ont tendance, en moyenne, à gagner un revenu nettement plus élevé, à conserver leur emploi plus longtemps et à moins dépendre de l'aide sociale que ceux ne possédant pas d'attestation d'études postsecondaires (DeClou, L., 2014). Les diplômés postsecondaires ont également tendance à avoir une meilleure santé et à faire preuve d'un plus fort engagement civique (DeClou, L., 2014). Les recherches indiquent que, de plus en plus, les emplois nécessitant une attestation d'études postsecondaires (diplômés prêts à l'emploi) continueront d'augmenter<sup>3</sup>. Les preuves sans doute les plus probantes de cette importance sont que, depuis plusieurs décennies, les résultats statistiques relatifs au lien avec le marché du travail sont demeurés stables, les taux de chômage diminuant à mesure que le niveau de scolarité augmente.

<sup>3</sup> Voir Lumina Foundation, *A Stronger Nation*, avril 2016, <http://strongernation.luminafoundation.org/report/main-narrative.html>.

Les résultats de l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 montrent un taux de chômage plus élevé dans le Canada atlantique que la moyenne nationale pour ceux qui possèdent au plus un diplôme d'études secondaires. En fait, alors que le taux de chômage national pour ceux possédant au plus un diplôme d'études secondaires est de 11,3 %, le taux de chômage pour un niveau de scolarité équivalent au Canada atlantique varie de 14,8 % en Nouvelle-Écosse à 26,8 % à Terre-Neuve-et-Labrador (Statistique Canada, 2011).

Le tableau 3 montre l'importance de la scolarité pour le taux de chômage dans la région de l'Atlantique :

- Pour ceux détenant un diplôme d'études supérieures ou un diplôme professionnel, le taux de chômage dans le Canada atlantique est sans cesse inférieur à la moyenne nationale.
- Pour ceux ayant un diplôme de premier cycle, le taux de chômage dans le Canada atlantique se rapproche de la moyenne nationale.
- Pour ceux possédant un diplôme d'études collégiales ou d'écoles de métiers, le taux de chômage pour la région varie de deux à cinq points de pourcentage de plus que la moyenne nationale.
- Pour ceux détenant au plus un diplôme d'études secondaires, le taux de chômage pour la région varie environ de cinq à neuf points de pourcentage de plus que la moyenne nationale.

**Tableau 3 : Taux de chômage pour chaque province de l'Atlantique et moyenne canadienne, par niveau de scolarité, selon les données de l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011**

	N.-B.	N.-É.	Î.-P.-É.	T.-N.-L.	Région de l'Atlantique	Canada
Sans diplôme d'études secondaires	20,2 %	14,8 %	18,7 %	26,8 %	20,1 %	11,3 %
Diplôme d'études secondaires (uniquement)	10,7 %	9,2 %	13,1 %	16,1 %	12,3 %	6,9 %
Certificat d'une école de métiers	9,6 %	9,4 %	11,0 %	14,5 %	11,1 %	6,4 %
Certificat collégial	6,9 %	6,6 %	8,1 %	8,9 %	7,6 %	5,1 %
Diplôme de premier cycle	3,7 %	4,7 %	5,4 %	4,9 %	4,5 %	4,5 %
Diplôme d'études supérieures ou diplôme professionnel	3,0 %	4,2 %	3,1 %	4,0 %	3,6 %	4,7 %

Sources : Statistique Canada, *Enquête nationale auprès des ménages de 2011*, produit n°99-012-X2011044 au catalogue de Statistique Canada.

## Accès

L'accès aux études postsecondaires demeure inégal chez les jeunes Canadiens. À l'échelle nationale, une grande attention a été portée sur la mesure des obstacles empêchant les étudiants d'accéder aux études postsecondaires, et de nombreuses recherches y ont été consacrées. Au cours de notre examen, nous n'avons trouvé aucun rapport ou document se rapportant expressément à l'accès des étudiants de la région de l'Atlantique aux études postsecondaires. Une des principales sources de recherche sur l'accès des étudiants aux études postsecondaires est issue de la recherche menée par la FCBEM entre 2001 et 2010. Cette recherche a permis d'acquérir une compréhension générale des obstacles à l'accès aux études postsecondaires. Une bonne partie de cette recherche est résumée dans les quatre éditions de sa publication phare intitulée *Le prix du savoir*. Une des principales constatations de cette recherche est que les enfants issus de familles n'ayant aucune expérience antérieure au niveau d'études postsecondaires ou dont le revenu familial est relativement faible étaient nettement moins représentés au niveau postsecondaire que leurs pairs dont le revenu familial était plus élevé et qui étaient issus de familles plus instruites.

En ce qui concerne les étudiants issus de familles à faible revenu, Berger, Motte et Parkin, dans leur rapport, intitulé *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada (2009)*, ont constaté ce qui suit :

- Vingt-cinq pour cent (25 %) des Canadiens à faible revenu âgés de 19 ans fréquentent l'université, alors que 46 % des Canadiens à revenu élevé du même âge sont inscrits à l'université.
- Les adolescents à faible revenu sont plus susceptibles, avec un taux de 40 %, de s'inscrire à des études collégiales plutôt qu'à des études universitaires à l'âge de 19 ans.
- Pour les Canadiens à faible revenu, les chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires et de poursuivre des études postsecondaires sans prendre une longue pause sont l'équivalent d'un tirage à pile ou face. Pour les enfants de familles aisées, l'élément de chance diminue considérablement. Pas moins de 77 % des jeunes issus de familles à revenu élevé se sont inscrits à des études postsecondaires.

On a également constaté dans la recherche menée par la FCBEEM que le niveau de scolarité des parents était un déterminant important en matière d'accès. Un sondage mené par la FCBEEM auprès d'élèves d'établissements scolaires a permis d'établir que, à partir de la 6<sup>e</sup> année, les élèves issus de familles sans expérience préalable d'études postsecondaires commencent à manifester une plus grande volonté à ne pas fréquenter toute forme d'études postsecondaires après l'école secondaire (Prairie Research Associates, 2005). En fait, le pourcentage des personnes issues de familles sans expérience d'études postsecondaires qui décident de ne pas entreprendre d'études postsecondaires augmente avec l'âge. Le pourcentage d'élèves issus de ces familles passe de 17 % en 6<sup>e</sup> année à 33 % en 12<sup>e</sup> année, alors que les élèves issus de familles dont les deux parents ont fait des études universitaires présentent un pourcentage constamment élevé quant au souhait de poursuivre des études postsecondaires tout au long des années d'écoles intermédiaires et secondaires (Prairie Research Associates, 2005).

La recherche au Canada a permis d'approfondir la question de l'inégalité d'accès. Tout récemment, cette recherche a montré que l'éducation des parents est beaucoup plus déterminante que les revenus pour ce qui est de l'accès (Finnie, Wismer et Mueller, 2015). Le niveau de scolarité des parents peut avoir à la fois une incidence directe et indirecte. Finnie, Mueller et Sweetman (2014) mentionnent ce qui suit :

Indirectement, cela influence les résultats scolaires au secondaire, l'aptitude à la lecture et l'engagement scolaire, qui sont tous en rapport direct avec la forte probabilité de fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire, notamment l'université. Cela illustre [également] les différents mécanismes par lesquels des facteurs contextuels fonctionnent dès le plus jeune âge pour influencer l'accès aux études postsecondaires (sans lieu).

Dans le cadre de la recherche canadienne, on a commencé à examiner ces facteurs contextuels plus en détail. Les chercheurs se posent la question suivante : est-ce le niveau de scolarité des parents d'un individu qui est le seul facteur atténuant ou est-ce l'expérience limitée ou l'attitude positive envers les études postsecondaires de la famille ou de l'entourage de l'individu qui entre davantage en ligne de compte? Cette question a été examinée de manière plus approfondie par Childs, Finnie et Mueller (2010 et 2012) qui soulignent l'importance du « capital culturel » défini comme étant diverses façons par lesquelles les parents transmettent leur statut social et leurs possibilités économiques à leurs enfants. Le capital culturel peut comprendre des interventions telles que d'assister à des activités culturelles, de lire des journaux, de discuter d'actualité et de disposer d'une diversité de livres ou de documentation à la maison. Dans son ensemble, le capital culturel est lié de façon positive à l'accès aux études postsecondaires (Childs, Finnie et Mueller, 2010). Ils soutiennent que le niveau de scolarité des parents d'une personne peut limiter l'accès de celle-ci au capital culturel, mais ils reconnaissent que cela peut-être

atténué. Ils affirment (2012) que les variables du capital culturel qui ont une incidence sur l'accès pourraient être renforcées par le biais de programmes éducatifs (p. ex. exposition à des événements culturels au moyen de sorties éducatives et de représentations dans les écoles) et d'encouragements ou de soutien aux parents ayant un niveau de scolarité moins élevé afin d'améliorer le capital culturel de leurs enfants (p. ex. leur rapport a révélé des impacts positifs lorsque les parents prenaient le temps de discuter avec leurs enfants au sujet de l'actualité, de films ou même d'émissions de télévision). Ils affirment que les réponses stratégiques ne devraient pas seulement être axées sur les programmes qui rendent les études postsecondaires plus faciles à concrétiser (qui, selon eux, n'en demeurent pas moins importants), mais également sur les élèves (dès le tout jeune âge), leur famille, leurs collectivités et leurs écoles de façon à les aider à comprendre les avantages des études postsecondaires et à offrir une voie « culturelle » afin de préparer les jeunes pour cette option (Finnie, R., Mueller, R. et Sweetman, A., 2014).

Les chercheurs canadiens ont également examiné divers sous-groupes (p. ex. jeunes en milieu rural, jeunes handicapés, jeunes autochtones, jeunes immigrants et jeunes appartenant à une minorité visible) afin de déterminer pourquoi certains groupes entreprennent des études postsecondaires plus que d'autres (p. ex. voir Looker (2010), Parriag, Wright et MacDonald (2010), Finnie, Childs et Wismer (2010) Bruce et Marlin (2012), McCloy, U. et DeClou, L. (2013), Till, M., Leonard, T., Yeung, S. et Nicholls, G. (2015)). Les résultats de cette recherche confirment l'importance des facteurs culturels ou environnementaux, mentionnés précédemment, pour influencer la participation aux études postsecondaires. De façon générale, la recherche canadienne insiste sur le fait que « tous n'entrent pas dans le même moule » et indique la nécessité d'une compréhension plus approfondie des obstacles uniques auxquels se heurtent des populations précises, afin d'élaborer des mesures adaptées en lien direct avec les difficultés et les besoins des sous-groupes.

## Stratégies nationales et internationales visant à soutenir l'accès, la persévérance et l'obtention de diplôme

La présente partie de l'analyse met en évidence un certain nombre de pratiques nationales et internationales prometteuses visant à améliorer le recrutement et le maintien des étudiants de niveau postsecondaire, et fait ressortir l'importance des points suivants :

- Identification et supervision des étudiants potentiellement à risque;
- Intervention précoce d'une manière personnalisée ou centrée sur l'étudiant;
- Provision d'une gamme continue de services de soutien afin de répondre aux besoins divers et multiples;
- Collaboration intersectorielle.

Les interventions peuvent se produire lors de la **préadmission aux études postsecondaires** (en soutenant les étudiants avant qu'ils n'entreprennent des études postsecondaires), **pendant la transition vers des études postsecondaires** (en aidant les étudiants alors qu'ils font la transition des études secondaires aux études postsecondaires) et **lors de leurs études postsecondaires** (notamment au cours de la première et de la deuxième années). Les interventions peuvent offrir une aide généralisée se rapportant aux demandes d'admission, aux inscriptions et à la réussite liées aux études postsecondaires, ou elles peuvent cibler des difficultés ou des obstacles précis auxquels se heurtent des étudiants, tels que le rendement scolaire, les finances, la santé mentale et le sentiment d'appartenance. Une approche exhaustive ou globale est favorable et couvrirait généralement tous ces thèmes, en soutenant les étudiants de la préadmission à l'obtention du diplôme. La réussite des interventions et des approches nécessite souvent la collaboration de divers intervenants, comme le système d'enseignement primaire et secondaire, les établissements d'enseignement postsecondaire, les employeurs, la collectivité et le

gouvernement. Des politiques explicites appuyant les transitions scolaires fournissent un soutien et un guide précieux pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de pratiques efficaces.

La présente partie donne un aperçu des pratiques exemplaires de partout dans le monde, en commençant par les États-Unis, ce qui permet également d'établir le contexte concernant les types de problèmes auxquels se heurtent les étudiants, plus particulièrement ceux issus de familles à faible revenu ou d'autres groupes défavorisés, ainsi que les types de programmes qui se sont avérés efficaces pour aborder ces problèmes. On a constaté l'existence d'approches exhaustives à la transition vers les études postsecondaires dans un certain nombre de pays, qui semblent avoir une incidence sur les groupes sous-représentés et être axées sur ces groupes à risque ou sur les étudiants qui ont abandonné l'école avant d'obtenir un diplôme et ont besoin d'aide pour retrouver le chemin de l'école, ainsi qu'une direction pour choisir des études postsecondaires. On a procédé à l'examen des systèmes de formation en alternance comme moyen d'accroître le recrutement et le maintien aux études. La présente partie passe également en revue les interventions conçues pour aborder certains des problèmes particuliers auxquels se heurtent fréquemment les étudiants (p. ex. problèmes de santé mentale, manque d'exposition familiale ou communautaire à l'éducation postsecondaire, d'appartenance et de participation) et se termine par un exemple institutionnel novateur visant à soutenir la persévérance dans les études postsecondaires de la journée d'accueil à l'obtention du diplôme.

## Pratiques prometteuses aux États-Unis – Aperçu

Le Bureau exécutif du Président des États-Unis (2014) a réuni un groupe d'experts afin d'examiner les obstacles et les pratiques prometteuses relativement à l'augmentation du nombre d'élèves issus de familles à faible revenu qui présentent une demande d'admission, s'inscrivent dans un établissement postsecondaire et font avec succès des études postsecondaires. [Traduction] « Les élèves issus de familles à faible revenu doivent surmonter des obstacles pour réussir des études postsecondaires à toutes les étapes du parcours scolaire, de l'école primaire jusqu'aux études postsecondaires, parfois malgré leur rendement scolaire. Bon nombre de ces élèves manquent de soutien et de ressources pour passer à travers la préparation aux études postsecondaires (allant des tests, aux demandes, à l'aide financière), et ils finissent par choisir un établissement qui ne leur convient pas ou n'en choisissent aucun » (Bureau exécutif du Président, 2014, p. 14). Les enfants issus de familles à faible revenu ou de groupes défavorisés sont confrontés à plusieurs difficultés en ce qui concerne la poursuite d'études postsecondaires. Souvent, personne ne les encourage à entreprendre des études supérieures et ne les expose à un jeune âge à de telles études, ce qui pourrait favoriser le développement d'aspirations<sup>4</sup>. Il est possible qu'ils aient une connaissance limitée des possibilités disponibles ainsi qu'un accès restreint à des conseils en matière d'éducation postsecondaire, soutien essentiel lorsqu'un adolescent se prépare à présenter une demande d'admission dans un établissement d'études postsecondaires. Bon nombre d'élèves issus de familles à faible revenu ont besoin de rattrapage, et les cours de rattrapage qu'ils suivent peuvent les aider ou non à établir les bases nécessaires pour réussir leur apprentissage collégial ou universitaire.

Voici quelques exemples de pratiques prometteuses aux États-Unis qui ont eu une incidence favorable confirmée sur la présentation de demandes d'admission, l'inscription, la persévérance et l'obtention d'un diplôme :

- Promouvoir une solide culture favorable à l'éducation supérieure<sup>5</sup> dans les écoles intermédiaires et secondaires.
- Offrir, durant l'été, des programmes de renforcement et des visites de collèges.

---

<sup>4</sup> Cela comprend les ressources se rapportant au « capital culturel » mentionnées à la partie 3.

<sup>5</sup> L'expression « éducation supérieure » est utilisée dans cette partie dans le contexte du système d'éducation postsecondaire des États-Unis.

- Fournir aux élèves des renseignements personnalisés sur les diverses options disponibles en matière d'études postsecondaires (incluant des renseignements sur l'aide financière), comme on le fait par le biais du projet *Expanding College Opportunities* et la campagne du College Board ayant pour nom *Apply to 4 or More*<sup>6</sup>. L'initiative *College Scorecard* vise à « habilitier » les élèves en fournissant des renseignements plus « transparents » relativement aux choix offerts.
- Faciliter l'accès à des orienteurs, des conseillers et des mentors « quasi pairs » qui peuvent être en mesure de guider les élèves tout au long des processus de demande d'admission à un collège et de demande d'aide financière des élèves, et s'exprimer sur les attentes et les réalités liées à la vie collégiale. Pour ne citer que deux exemples, mentionnons le programme *College Opportunity and Career Help (COACH)* qui fait appel à la participation d'étudiants de l'Université Harvard pour accompagner des élèves du deuxième cycle du secondaire qui fréquentent des établissements desservant des familles à faible revenu relativement aux plans de carrière et aux demandes d'admission, de même que le programme *College Possible* d'AmeriCorps qui permet de former de nouveaux diplômés afin qu'ils offrent des conseils gratuits sur l'éducation postsecondaire à des élèves issus de familles à faible revenu. Ils ont constaté que l'utilisation d'étudiants collégiaux ou universitaires, ou de nouveaux diplômés était rentable, et que ces mentors pouvaient être plus pertinents pour les mentorés.
- Rendre l'éducation postsecondaire plus abordable (dispense des frais d'admission, investissements fédéraux accrus dans les bourses et les crédits d'impôt, bourses d'études, rémunération fondée sur le rendement destinée aux collèges et aux universités, remboursement des prêts étudiants *Pay-As-You-Earn* [payez selon ce que vous gagnez]).
- Envoyer des messages textes aux élèves durant l'été à la suite de l'obtention du diplôme d'études secondaires pour les encourager à s'inscrire. Cette pratique aide à faire face au phénomène de perte d'enthousiasme estivale qui fait en sorte que 10 à 20 % des élèves acceptés au niveau collégial ou universitaire omettent de passer l'examen d'entrée à l'automne.
- Se concentrer sur la détection précoce des élèves dans le besoin et sur une intervention auprès de ceux-ci. S'assurer de la mise en place d'une « série de services de soutien aux élèves » pour la préparation à l'éducation postsecondaire, comme le tutorat, le mentorat et la planification de carrière.
- Harmoniser les programmes des établissements d'enseignements secondaire et postsecondaire afin de réduire la nécessité de suivre des cours de rattrapage, d'améliorer les évaluations pour s'assurer d'un rattrapage approprié et de personnaliser le rattrapage en fonction des intérêts professionnels des élèves.
- Offrir un soutien accru aux étudiants sur les campus, comme les « communautés d'apprentissage » qui regroupent les étudiants à faible revenu et autres étudiants défavorisés pour offrir des services de soutien par les pairs et des services ciblés.

---

<sup>6</sup> Projet *Expanding College Opportunities* – Les économistes Caroline Hoxby et Sarah Turner de l'Université Stanford ont mis à l'essai une approche de diffusion de renseignements peu coûteuse, dans le cadre de laquelle on faisait parvenir à des élèves à faible revenu fréquentant une école secondaire et ayant d'excellents résultats une trousse d'information incluant des directives au sujet du processus de demande, des coûts prévus et d'une dispense des frais d'admission. On a constaté que les élèves avaient présenté 19 % plus de demandes et que la probabilité d'inscription à un collège avait augmenté.

*Apply to 4 or More* – Une initiative du College Board dans le cadre de laquelle des trousse d'information comprenant des renseignements sur la planification d'études collégiales et une dispense des frais d'admission étaient postées à des élèves à faible revenu prêts à poursuivre des études supérieures, afin de les encourager à élargir leurs recherches en matière d'études postsecondaires et à prendre en considération un éventail de possibilités.

## Approches globales

Les exemples belges et américains suivants présentent des approches globales visant à faciliter les transitions scolaires en ce qui a trait aux principaux points de transition, à savoir avant l'admission, pendant la transition et lors des études.

### Belgique

En septembre 2016, l'approche appelée *Find-Mind-Bind* de Belgique a été présentée lors d'un échange de connaissances organisé par la Commission européenne ayant pour sujet « *l'intégration des jeunes sans emploi et ne suivant ni enseignement ni formation (NEET)* ». L'événement a réuni des représentants de la Belgique, du Luxembourg, de l'Allemagne et de la Norvège afin d'examiner cette approche selon laquelle des travailleurs de proximité cherchent activement de jeunes adultes dans la collectivité (*Find*), établissent une relation de confiance avec eux et les aident à élaborer un plan de carrière (*Mind*) et travaillent de concert avec ces jeunes et divers partenaires communautaires afin de soutenir la réalisation des plans de carrière (*Bind*). Des points d'apprentissage clés ont été définis pour chacune des phases. Pendant la phase *Find*, il est important de déterminer les besoins de ce groupe diversifié cible de sorte que des services appropriés puissent être planifiés en fonction des besoins. On peut utiliser différentes méthodes pour identifier les jeunes adultes NEET, comme la consultation du registre national luxembourgeois des jeunes décrocheurs des écoles secondaires auquel le personnel d'Action locale pour jeunes a accès. Les membres de ce personnel communiquent avec les NEET et leur offrent des services directs ou d'aiguillage. Durant la phase *Mind*, on recommande qu'une seule personne-ressource (guichet unique) offre divers services personnalisés (p. ex. la Youth Employment Agency à Hambourg) et un soutien progressif (accompagnement et mentorat, soutien entre pairs, éducation informelle et non institutionnelle, et activités de loisirs). La phase *Bind* met l'accent sur les parcours personnalisés des jeunes adultes qui pourraient inclure un mélange d'orientation, de formation et de formation en cours d'emploi, comme des stages. On mesure le progrès ou le « chemin parcouru » plutôt que de se fonder uniquement sur les objectifs types de résultats comme le nombre d'inscriptions. Lors de cette phase, la mobilisation des employeurs est nécessaire afin de les sensibiliser davantage aux problèmes des NEET ainsi qu'à la meilleure façon de les appuyer, et afin de s'assurer que des possibilités de travail et de formation sont offertes. Au cours de toutes les phases, la collaboration entre les partenaires est essentielle pour favoriser une détection et une intervention précoces, de même que pour faciliter la prestation d'une gamme de services fournis de manière globale et continue moyennant un fardeau administratif minimal.

### États-Unis

Le rapport 2014 du Bureau exécutif du Président mentionné précédemment fait référence à quelques exemples de réussites de programmes de transition qui s'inspirent d'un modèle fondé sur les cohortes. Selon ce modèle, les élèves sont identifiés dès le tout jeune âge (ce qui pourrait survenir dès l'âge préscolaire) et sont suivis jusqu'à l'université. Une gamme de services globaux et complets sont offerts, et peuvent inclure mentorat, counselling, soutien scolaire, tutorat, bourse d'études, participation des parents, programmes de transition d'été, emplois, possibilités de travaux communautaires et gestion de cas. Les programmes faisant appel à cette approche ont donné lieu à des améliorations en ce qui a trait aux taux de présentation de demandes, d'inscriptions et d'obtention de diplômes au niveau collégial (Bureau exécutif du Président, 2014) et incluent les bourses *GEAR UP* du département de l'Éducation des États-Unis (exemple de la Virginie-Occidentale cité), de même que *I Have a Dream Foundation*, *Project GRAD*, et *College Track*<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Bourses *GEAR UP* – Le département de l'Éducation des États-Unis offre les bourses *Education Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate (GEAR UP)* aux États, aux partenaires ou aux districts scolaires locaux pour financer des programmes qui suivent la trajectoire des élèves de la 6<sup>e</sup> année jusqu'à l'université, en leur fournissant des services de mentorat, de proximité et de soutien

## Europe

La Commission européenne a produit un rapport en 2014 intitulé [Réduire l'abandon précoce de l'éducation et de la formation en Europe : stratégies, politiques et mesures](#), qui examine les grandes questions liées à l'abandon précoce de l'éducation et de la formation, de même que les stratégies, politiques et mesures qui permettent de faire face à ces enjeux. [Traduction] « Le rôle de la formation et de l'enseignement professionnels (EFP) dans la réduction de l'abandon précoce de l'éducation et de la formation n'est pas seulement lié à la diminution des taux d'abandon de l'EFP, mais également à la possibilité que l'EFP attire, maintienne et réinsère de jeunes adultes dans l'enseignement et la formation » (Commission européenne/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014, p. 110). Le rapport décrit en détail un certain nombre de mesures de prévention, d'intervention et de compensation dont disposent actuellement des pays européens pour faire face à l'abandon précoce de l'EFP. Ces mesures sont résumées dans les tableaux ci-après. Les caractéristiques communes et les facteurs de réussite comprennent ce qui suit : identification et intervention précoces, parcours personnalisés, mesures individuelles, scolaires et systémiques combinées, gestion de cas ciblée axée sur l'élève (p. ex. orientation, mentorat, plans d'apprentissage), soutien continu, renforcement des capacités, création d'une base de données probantes et établissement de priorités.

### Mesures de prévention

Type de mesures de prévention	Description et exemples
Programmes de transition	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pour faciliter des transitions mieux soutenues, préparées et informées afin de contrer les situations courantes où des étudiants décrochent ou changent de programmes parce qu'ils réalisent qu'ils ont fait le « mauvais » choix.</li><li>• Par exemple : programmes d'exploration de carrières, « essai » d'un cours, visites de sites d'entreprises, formation en milieu de travail et soutien pour les agents chargés du traitement des cas tout au long de l'année 1 (Allemagne, Pays-Bas et Finlande).</li></ul>
Programmes préparatoires à l'EFP et de garantie d'études	<ul style="list-style-type: none"><li>• Les programmes préparatoires ou de transition offrent la chance aux jeunes adultes de parfaire leurs compétences et d'améliorer leurs connaissances et leurs résultats scolaires, ainsi que d'acquérir une expérience de travail (Allemagne, Luxembourg, Écosse et Pays de Galles).</li><li>• Programmes de garantie pour les jeunes : Généralement, dans le secteur de l'apprentissage où les jeunes adultes qui sont incapables de se trouver un poste d'apprenti se voient offrir</li></ul>

(<https://www2.ed.gov/programs/gearup/index.html>). Citons par exemple le programme *GEAR UP* de la Virginie-Occidentale qui est mis en place dans 14 écoles et qui devrait rejoindre environ 13 000 étudiants sur une période de six ans.

*I Have a Dream Foundation* – Cette fondation parraine des groupes de 50 à 100 élèves fréquentant des écoles primaires desservant des familles à faible revenu, ainsi que des projets d'habitation dans 27 États, offrant du soutien tel que du mentorat, du counselling et des bourses d'études. Près de 15 000 enfants ou « rêveurs » ont bénéficié de services depuis la création du programme en 1981 [www.ihaveadreamfoundation.org](http://www.ihaveadreamfoundation.org).

*Project GRAD* – Ce projet appuie les élèves du préscolaire jusqu'à l'université dans des domaines tels que le soutien scolaire, la participation des parents, les services sociaux et l'accès aux études postsecondaires. Par l'entremise de ce programme d'accès aux études postsecondaires, les élèves peuvent participer à des programmes de transition d'été, des ateliers et des salons de l'emploi, avoir accès à de l'orientation professionnelle, visiter des établissements d'enseignement postsecondaire, recevoir de l'aide pour la préparation de demandes d'inscription à un établissement postsecondaire et d'aide financière, de même qu'obtenir du tutorat et du mentorat. Les étudiants fréquentant les écoles ayant bénéficié des services du *Project Grad* le plus longtemps terminent leurs études postsecondaires à un taux de 51,5 %, en comparaison avec la moyenne nationale qui s'élève à 26,8 % pour ceux issus de milieux à faible revenu <http://projectgrad.org/>.

*College Track* – Ce programme offre un large éventail de services et de mécanismes de soutien (p. ex., aide scolaire, tutorat, mentorat, gestion de cas et aide financière) aux élèves de la 9<sup>e</sup> année jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires. Plus de 90 % des étudiants parrainés par *College Track* sont acceptés dans des programmes universitaires de quatre ans, comparativement à 50 % des pairs de leur quartier qui ne participent pas au programme <https://collegetrack.org/>.

Type de mesures de prévention	Description et exemples
	d'autres types de formation pour les aider à se préparer en vue d'obtenir un poste (Allemagne et Autriche).
Incitatifs financiers	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les modèles de financement fondés sur le rendement peuvent motiver les fournisseurs à résoudre le problème d'abandon scolaire précoce. Par exemple, le financement par étudiant est lié aux taux d'obtention de diplôme et d'abandon des études en Slovaquie, en Suède, en Finlande et au Royaume-Uni.</li> </ul>
Expertise et ressources en matière d'abandon précoce pour les fournisseurs d'EFP	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les fournisseurs de formation n'ont peut-être pas l'expertise nécessaire pour remédier aux taux élevés d'abandon précoce.</li> <li>Certains pays (Belgique, Danemark, France, Italie, Portugal et Finlande) offrent des ressources (p. ex. financement) et une expertise supplémentaires, comme un spécialiste externe, afin d'aider à l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie globale.</li> <li>Il est nécessaire de disposer de meilleures données sur les abandons précoces pour simplifier ce processus.</li> </ul>
Formation des enseignants et des formateurs en entreprise	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les enseignants et les formateurs doivent être adéquatement préparés pour travailler auprès des groupes à risque, identifier ceux dans le besoin et intervenir en offrant le soutien approprié.</li> <li>Plusieurs pays comme l'Estonie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Hongrie et la Slovaquie ont récemment offert de la formation aux formateurs d'EFP afin qu'ils soient mieux outillés pour assumer ce rôle.</li> </ul>

## Mesures d'intervention

Type de mesures de prévention	Description et exemples
Systèmes et unités d'alerte précoce	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des systèmes qui identifient les étudiants risquant de décrocher, en surveillant les signaux de détresse, comme l'absentéisme, permettent aux spécialistes d'EFP de réagir de façon proactive, ainsi que d'atteindre et de soutenir les étudiants avant qu'ils ne prennent la décision d'abandonner.</li> <li>Dans certains cas, des unités sont mises sur pied et se voient confier la responsabilité de « retrouver » les étudiants absents afin d'en déterminer la raison, d'offrir un soutien (outils et ressources) et de conseiller les parents.</li> <li>On peut trouver des exemples de ces systèmes et unités en Belgique, en Bulgarie, en Lituanie, à Malte, aux Pays-Bas et en Slovaquie.</li> </ul>
Soutien individuel : accompagnement des apprentis, mentorat et gestion de cas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soutien individualisé pour les étudiants à risque sous forme de mentorat et d'accompagnement.</li> <li>Des accompagnateurs sont jumelés à des apprentis pour la durée de leur apprentissage, dans le but d'aider à cerner et à résoudre tout problème qui pourrait donner lieu à un abandon (p. ex. soutien technique et scolaire, ainsi que soutien en matière de gestion de conflit). Des programmes d'accompagnement d'apprentis sont disponibles en Belgique, en Allemagne, en Autriche et au Royaume-Uni.</li> </ul>
Interventions complexes menées par des équipes multidisciplinaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>Certains étudiants font face à des problèmes complexes qui ne peuvent être abordés de façon appropriée par un accompagnateur ou un mentor. En pareil cas, les services d'un professionnel (p. ex. thérapeute ou psychologue) ou d'une équipe de professionnels pourraient être requis.</li> <li>Bien que la législation régissant l'EFP dans bon nombre de pays exige que des dispositions soient prises pour offrir un soutien spécialisé, les ressources disponibles au sein des EFP se font rares. Par conséquent, plusieurs pays ont accru la disponibilité des services d'orientation et de soutien professionnels (p. ex. République tchèque, France, Chypre, Finlande et Islande).</li> </ul>

Type de mesures de prévention	Description et exemples
Mesures de retrait à court terme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un moment de répit est offert aux étudiants qui éprouvent des problèmes personnels ou scolaires, afin qu'ils puissent avoir accès au soutien individualisé et en groupe dont ils ont besoin (Belgique, Allemagne, France, Luxembourg, Hongrie, Autriche et Royaume-Uni).</li> </ul>

### Mesures de compensation

Type de mesures de compensation	Description et exemples
Élargir le programme d'EFP pour de nouveaux groupes d'apprenants	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acceptation de jeunes qui n'ont pas satisfait aux exigences scolaires minimales (Estonie, Espagne, Lettonie, Lituanie, Pologne, Slovaquie, Slovaquie et Norvège).</li> </ul>
Programmes d'EFP de deuxième chance	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nouveaux parcours officiels pour les jeunes qui avaient précédemment abandonné l'école et qui souhaitent obtenir une seconde chance (Bulgarie, Irlande, Espagne, Italie, Chypre, Lettonie, Malte et Pologne).</li> </ul>
Programme complet de réinsertion faisant appel aux pédagogies d'EFP	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les programmes de réinsertion permettent de fournir des services de soutien qui commencent par des éléments de base tels que le développement d'un intérêt pour l'apprentissage et l'importance d'être ponctuel. Les équipes multidisciplinaires aident les jeunes adultes à faire face aux différents types d'obstacles. Une fois prêts, ceux-ci peuvent commencer à participer à l'éducation et à la formation.</li> <li>Bon nombre de pays disposent de programmes généraux de réinsertion bien établis.</li> </ul>

## Systemes en alternance

Sur la scène internationale, ce qu'on appelle un « système en alternance » diffère de la façon dont on le définit dans le contexte canadien. Au Canada, les systèmes en alternance font référence à un apprentissage au niveau secondaire qui est également crédité au niveau postsecondaire. Cela se fait grâce aux partenariats qui existent entre le système d'écoles publiques et chaque établissement d'enseignement postsecondaire. Sur le plan international, les systèmes en alternance sont définis comme étant des systèmes qui donnent la possibilité aux étudiants d'emprunter un parcours individualisé qui leur permet d'acquérir des crédits de niveaux secondaires et postsecondaires pour certains travaux de cours et certaines expériences d'apprentissage intégré au travail. Plusieurs pays ont des systèmes d'éducation et de formation en alternance. Les plus connus sont ceux des pays germanophones, incluant l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, et sont également appelés systèmes d'apprentissage ou systèmes d'enseignement et de formation professionnels. Il existe plus de métiers faisant l'objet d'un apprentissage dans ces pays qu'au Canada. Par exemple, la Suisse dispose de places d'apprentis pour quelque 250 professions, alors qu'au Canada, on ne compte que 55 métiers désignés Sceau rouge faisant l'objet d'un apprentissage.

Dans la présente partie, nous mettons en lumière deux modèles différents de système en alternance, à savoir un modèle établi aux États-Unis appelé *Pathways to Prosperity* et le système de formation en alternance de la Suisse.

### États-Unis

Aux États-Unis, *Pathways to Prosperity Network* est une initiative conjointe de *Jobs for the Future*, la Harvard School of Education et de nombreux États qui vise à accroître le nombre de jeunes qui terminent l'école secondaire et obtiennent un diplôme d'études postsecondaires reconnu par les employeurs (Cahill et autres, 2014). Les États participants mobilisent des éducateurs et des employeurs dans la création **des cheminements de carrières 9-14** qui combinent école secondaire et collège communautaire. Ces parcours permettent aux adolescents d'entreprendre

une carrière habituellement dans une industrie à forte croissance (p. ex. un domaine lié à la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques [STIM]), tout en ne fermant pas la porte à la poursuite d'autres études. Bien que l'initiative n'en soit encore qu'à la phase pilote, jusqu'à présent, les rapports ont révélé que les points suivants sont des « leviers » principaux pour soutenir la mise en œuvre (p. 2) et l'impact :

- Des **politiques étatiques de soutien** telles que les politiques de double inscription qui permettent l'accès aux élèves du secondaire à des cours de niveau collégial, des incitatifs financiers et un financement durable, afin d'offrir des programmes menant à l'obtention d'un diplôme (fonds existants réorientés ou nouveaux fonds), de même que des mesures incitatives pour les employeurs et les syndicats dans le but d'assurer aux étudiants la disponibilité d'options d'emploi. Les étudiants ne devraient pas avoir à payer de frais de scolarité.
- Des **cheminements de carrières 9-14** ayant des structures, des échéanciers, des coûts et des exigences clairs, qui intègrent les programmes d'études secondaires et postsecondaires, et qui répondent aux exigences du marché du travail. Des parcours souples qui permettent le passage des étudiants, des crédits et du financement lors des études secondaires et des postsecondaires. Des **systèmes d'orientation et d'information sur les carrières** qui font en sorte que les élèves sont exposés à un large éventail de choix de carrières dès l'école primaire. Les élèves participent à un apprentissage en milieu de travail et sont soutenus dans leurs prises de décisions. Bon nombre d'États soit rendent obligatoire, soit encouragent fortement l'élaboration de plans d'apprentissage de l'élève.
- L'**apprentissage en milieu de travail et la mobilisation des employeurs** vont de soi dans la conception de programme ou de curriculum, la prestation d'activités d'apprentissage, l'encadrement des étudiants et le soutien qui leur est offert pour les aider dans leur transition sur le marché du travail. Les éducateurs aident les employeurs à concevoir l'apprentissage en milieu de travail. Des employeurs chefs de file recrutent d'autres entreprises afin qu'elles participent. Les employeurs bénéficient de mesures incitatives telles que crédits d'impôt, subventions, infrastructures, taxes de formation et possibilités de formation pour les employés actuels.
- Les **intermédiaires** sont des organisations qui participent à toutes les étapes du programme, de la création au soutien des parcours, incluant le recrutement et l'orientation des partenaires communautaires et corporatifs, de même que la recherche de possibilités d'apprentissage pratique pour les jeunes. Ils peuvent créer un ensemble de connaissances et de compétences qui servent et soutiennent tous les partenaires. Une équipe dirigeante intersectorielle et interorganisme coordonne le travail.

### *Système d'éducation en alternance de la Suisse*

On fait référence au modèle suisse de trois façons, soit comme un modèle en alternance, un modèle d'apprentissage ou un modèle d'EFPP. Essentiellement, il s'agit d'un modèle qui commence au niveau secondaire de deuxième cycle et se poursuit jusqu'aux études postsecondaires, combinant l'apprentissage en classe dans les écoles professionnelles à la formation en cours d'emploi dans les entreprises hôtes. De 70 à 75 % de tous les élèves qui terminent l'apprentissage obligatoire au cours de la 9<sup>e</sup> année choisissent de suivre une formation professionnelle issue de l'enseignement secondaire de deuxième cycle, avec environ 25 % des élèves qui choisissent la version académique du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (c.-à-d. un parcours universitaire).

Alors pourquoi autant de jeunes choisissent-ils le parcours des systèmes en alternance? Premièrement, le système universitaire est beaucoup plus limité que dans d'autres pays. Les universités sont beaucoup plus spécialisées et privilégient un éventail de professions beaucoup plus étroit (p. ex. avocat, médecin, enseignant, professeur,

chercheur scientifique) et n'offrent pas de formation générale comme c'est le cas au Canada, par exemple. La prémisse en Suisse est que l'enseignement secondaire de deuxième cycle est l'endroit où se déroule l'apprentissage de base dans les arts et les sciences en prévision d'études universitaires, et ce fondement de l'apprentissage permet aux élèves de passer directement aux études professionnelles (Hoffman et Schwartz, 2015). Par exemple, les élèves du deuxième cycle du secondaire sont admis directement dans les facultés de médecine, sans devoir être d'abord titulaires d'un baccalauréat.

Deuxièmement, comme Hoffman et Schwartz l'ont constaté dans leur étude de 2015, le système en alternance compte quatre caractéristiques qui le rendent particulièrement intéressant pour bon nombre de jeunes adultes :

[Traduction]

- « Il met immédiatement les jeunes en situation avec des adultes, où on ne les traite pas de la même façon qu'à l'école, et où on leur donne plus de responsabilités, en plus d'un accompagnement et de soutien.
- L'apprentissage est beaucoup plus interactif, contextualisé et appliqué : les concepts scolaires se concrétisent.
- Les étudiants sont rémunérés tout en apprenant, habituellement l'équivalent d'environ 600 à 700 \$ par mois pour commencer, passant de 1 100 à 1 200 \$ au terme de la troisième année, et cela pour trois à quatre jours de travail par semaine, tout au plus.
- De plus, au terme de leur apprentissage, ils sont titulaires d'une qualification reconnue à l'échelle nationale qui est transférable, et ont la possibilité d'accéder directement à un emploi à temps plein ou de poursuivre leurs études. (p. 6) »

Le système en alternance offre une vaste gamme de possibilités aux étudiants à tous les niveaux. Environ 250 professions sont [traduction] « offertes et définies par le biais d'ordonnances nationales en matière d'EFP et de plans de formation » (Hockel, Field et Grubb, 2009). Il est structuré de façon à appuyer les étudiants peu spécialisés dans le cadre de programmes d'EFP, avec toute une gamme de choix de certificats associés à des métiers précis. Les certificats d'EFP peuvent ensuite donner la possibilité d'acquérir d'autres qualifications d'apprenti ou d'EFP, et d'obtenir des diplômes d'études postsecondaires. Les Suisses disent avec grande fierté (ce qui est corroboré par les résultats de recherches) que leur système d'EFP n'a pratiquement « aucune limite » (Hoffman, 2013).

Depuis les 20 dernières années, la Suisse a entrepris de moderniser le système en conformité avec le changement opéré vers une économie davantage fondée sur le savoir. Un des changements majeurs apportés consiste en l'introduction d'EFP au niveau postsecondaire en Suisse qui [traduction] « offre des possibilités de progression qui sont intéressantes pour les diplômés d'EFP du deuxième cycle du secondaire et qui répondent aux besoins du marché du travail » (OCDE, 2014, p. 2). Certains diplômés d'EFP obtiennent un droit d'entrée à l'université qui peut mener à l'acquisition d'un baccalauréat professionnel (Steedman, 2010) à une université des sciences appliquées. Les diplômes d'éducation et de formation professionnelles et ceux d'universités des sciences appliquées donnent un plus au système suisse d'EFP. Son introduction a été, en partie, une façon de stimuler l'économie (Graf, 2016) et donne aux étudiants accès à des qualifications de niveau universitaire dans le cadre d'un parcours d'EFP.

Dans le cadre d'un examen du système en alternance suisse (EFP) réalisé en 2009, on a relevé un certain nombre de points forts qui permettent d'aider les étudiants à traverser les multiples étapes de la transition scolaire. Un des points forts de l'ensemble du système d'enseignement suisse est l'intégration d'une formation au cheminement de carrière et d'un counselling offerts par des spécialistes professionnels. La formation au cheminement de carrière ou l'orientation professionnelle commence en 6<sup>e</sup> année (lorsque les élèves ont 12 ans) (Steedman, 2010). Cela constitue une des responsabilités fondamentales des enseignants tout au long de la durée de la scolarité

obligatoire se terminant en 9<sup>e</sup> année. Tous les enseignants spécialistes reçoivent une formation sur le développement de carrières. Le programme d'éducation à la carrière est progressif et comprend des visites à des centres de carrières, des consultations auprès des parents, de l'apprentissage au sujet des choix professionnels, des travaux avec différentes sources d'information sur le marché du travail, ainsi que des séances de découverte dans des entreprises proposant des stages d'apprentissage au cours de la 8<sup>e</sup> et de la 9<sup>e</sup> année de la scolarité obligatoire. La 9<sup>e</sup> année est consacrée à aider les élèves à faire un lien entre leurs intérêts et les choix de carrières ainsi que les parcours d'apprentissage qui commencent au cours de la 10<sup>e</sup> année.

Les élèves suivant un enseignement secondaire obligatoire doivent participer aux séances d'orientation professionnelle. Ils reçoivent ces services aux centres de carrières situés dans leur collectivité plutôt qu'à leur école. Ces centres sont à leur disposition tout au long de leurs études obligatoires, secondaires de deuxième cycle et postsecondaires, pour autant que le service soit disponible. Dans les centres, ils ont accès à des conseillers et des spécialistes professionnels en orientation professionnelle ayant des connaissances spécialisées des établissements particuliers et des parcours scolaires et professionnels. Les conseillers sont formés par le biais de programmes spéciaux [traduction] « de façon à ce qu'ils soient bien informés au sujet des cours d'EFP et des marchés du travail correspondants, et pas uniquement qualifiés en psychologie et en orientation (spécialités) » (Hoeckel, Field et Grubb, 2009). De plus, les conseillers visitent des écoles et offrent des services sur place et dans les centres établis dans la collectivité. Un examen du modèle suisse de service d'aide à l'emploi et d'éducation au choix de carrière réalisé par l'OCDE a permis de constater [traduction] « qu'il est conforme aux recommandations découlant de l'examen de l'orientation professionnelle mené par l'OCDE » (Hoeckel et autres, 2009).

Le système comporte d'autres caractéristiques comme ses efforts d'évaluation et la création de sa base de données probantes. Ce système d'évaluation a contribué à la prise de décisions stratégiques, et son analyse coûts-avantages aide à convaincre les employeurs de demeurer engagés ou de s'engager dans sa prestation (Hoeckel et autres, 2009). La mobilisation des employeurs est indispensable, puisque la Suisse n'offre aucun incitatif financier particulier aux compagnies afin qu'elles participent (Hoffman, 2013).

Le système en alternance ou d'apprentissage suisse bénéficie d'un engagement d'envergure de la part des entreprises. Le tiers des employeurs offrent des places de formation et y consacrent 5,3 milliards de francs suisses (CHF) (Graf, sans date). En comparaison, l'État investit 3 milliards de CHF (Graf, sans date). Reconnaissant qu'il est plus facile pour les grandes entreprises de prendre en charge des apprentis, les petites et moyennes entreprises (PME) peuvent avoir accès à un certain financement fédéral afin d'établir des installations de formation en groupe pour répondre aux exigences en matière de formation. De plus, bon nombre de PME se partagent les apprentis pour fractionner les dépenses liées aux ressources nécessaires au soutien de l'apprenti (Steedman, 2010). En général, les entreprises suisses réussissent à réaliser de légers profits pendant la période où un apprenti est à leur service (Steedman, 2010). Les bénéfices nets pour les employeurs dépendent des frais de formation associés aux coûts de formation (à savoir, la formation est plus dispendieuse pour certains apprentis [p. ex. technicien en électricité] que pour d'autres [p. ex. spécialiste de la technologie de l'information]) (Graf, sans date).

Bon nombre de pays ont tenté de reproduire les approches suisses (et allemandes et autrichiennes), mais, selon l'étude réalisée par l'OCDE intitulée *Compétences au-delà de la scolarité* (<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/skills-beyond-school-Austria-Gemany-Switzerland.pdf>), ces tentatives ont échoué [traduction] « ... parce qu'ils n'ont pas accordé suffisamment d'attention au contexte institutionnel, incluant la gamme d'autres méthodes de progression » (OCDE, 2014, p. 2). Dans ces pays, les parcours d'EFP de l'enseignement secondaire de deuxième cycle sont renforcés par des choix d'études postsecondaires pertinents pour le marché du travail destinés aux diplômés qui fournissent [traduction] « des parcours de carrière et d'apprentissage clairs pour aider à

professionnaliser l'emploi initial en établissant une structure de carrière et des parcours de progression » (OCDE, 2014, p. 2).

## Programmes qui portent sur des enjeux précis liés à l'accès et à la persévérance

La présente partie comporte un examen des pratiques prometteuses au Canada, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie qui sont axées sur le traitement des enjeux liés à la persévérance et à l'accès aux études postsecondaires.

### *Santé mentale*

#### *États-Unis*

[Traduction] « Il est possible qu'aider les élèves du deuxième cycle du secondaire à prévoir leurs besoins en matière de santé mentale avant qu'ils n'obtiennent leur diplôme soit un moyen plus efficace de les aider à gérer la transition à la vie après l'école secondaire, peu importe le choix de leur destination » (Fowler et Lebel, 2013, p. 1). Pour approfondir cette idée, la Société de recherche sociale appliquée (SRSA) a réalisé un examen exhaustif de la documentation ainsi qu'une analyse environnementale axée sur la promotion de la santé mentale chez les étudiants, en examinant les résultats, les cadres conceptuels et les types d'interventions qui favorisent une bonne santé mentale et en sont de bons indicateurs (Fowler et Lebel, 2013). L'examen comprend des directives utiles pour l'élaboration d'une intervention en vue de promouvoir la santé mentale chez les étudiants, tout au long de la transition des études secondaires à postsecondaires. Une des recommandations présentées par la SRSA est de [traduction] « se concentrer sur le développement d'aptitudes sociales et émotionnelles telles que la résolution de problèmes, la prise de décision, les interactions sociales et la maîtrise de soi comme moyen de promouvoir et de protéger la santé mentale des étudiants » (p. 28), ce qu'on désigne également sous le nom d'apprentissage social et émotionnel (ASE).

Les programmes ASE visent à doter les étudiants de compétences sociales et émotionnelles essentielles, incluant la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les aptitudes relationnelles et la prise de décision responsable (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2013, cité dans le rapport de la SRSA). Une méta-analyse de 213 programmes ASE en milieu scolaire réalisée aux États-Unis a révélé que les étudiants participants présentaient des améliorations considérables en matière d'aptitudes sociales et émotionnelles, d'attitudes à l'égard de soi, des autres et de l'école, d'adaptation comportementale et de rendement scolaire (Durlak et autres, 2011). L'analyse a permis de constater que les titulaires de classe et le personnel scolaire avaient exécuté ces programmes de façon efficace et les avaient intégrés dans les pratiques éducatives quotidiennes. En 2016, CASEL a procédé au lancement d'une initiative biennale, la [Collaborating States' Initiative](#), qui repose sur le partenariat entre les États relativement à l'élaboration de politiques, de normes et d'objectifs d'apprentissage, de même que de directives et d'outils pratique pour la mise en œuvre des programmes ASE à l'échelle des États, du préscolaire au secondaire.

#### *Canada*

Au Canada, les programmes ASE tendent à cibler les enfants des écoles primaires et élémentaires. Les programmes d'études secondaires sont souvent axés sur la détermination des problèmes de santé mentale et la demande d'aide (prévention) plutôt que sur le développement des forces émotionnelles et sociales des élèves afin de renforcer le développement positif (promotion) (Fowler et Lebel, 2013). Il existe un certain nombre de programmes dans les établissements postsecondaires visant à aider les étudiants à s'adapter, mais, tout comme

dans les écoles secondaires, ils sont axés sur la documentation ou la prévention en matière de santé mentale et non sur la promotion. Un des exemples qui englobe les deux est le guide *Transition : Student Reality Check* (2008) du Dr Stan Kutcher, une ressource en ligne à la disposition des jeunes qui traite des aspects sociaux et émotionnels, ainsi que des aspects de la santé mentale liés à la transition vers les études postsecondaires (<http://teenmentalhealth.org/product/transitions-ebook/>). Pour ce qui est de faciliter la transition des études secondaires à postsecondaires, deux autres exemples canadiens existent en Ontario, soit : *Jack Project* (ateliers de sensibilisation destinés aux parents, aux éducateurs, aux élèves de 12<sup>e</sup> année, de même qu'aux étudiants de niveaux collégial et universitaire qui comprend un aperçu des ressources offertes en ligne et dans la collectivité) et *Transitions saines* (séance d'une journée destinée aux élèves de 12<sup>e</sup> année portant sur des habiletés fondamentales telles que la gestion du stress, la relaxation, la gestion de l'argent, la santé et la forme physique, la cuisine et la nutrition, ainsi que sur un lien vers des ressources communautaires).

## **Exposition aux études postsecondaires**

### **Canada (Winnipeg, Manitoba)**

Career Trek est un organisme indépendant sans but lucratif à Winnipeg, au Manitoba, qui offre un ensemble d'interventions précoces en développement de carrière aux jeunes qui ont les meilleures chances de fréquenter des établissements d'enseignement postsecondaire, mais qui sont considérés comme faisant face à un certain nombre d'obstacles qui sont susceptibles de les en empêcher (tels qu'être issus d'une famille à faible revenu, être peu enclin à fréquenter l'école ou avoir des parents qui ne possèdent pas de diplôme d'études postsecondaires).

Le programme *Wonder of Work (WOW)* permet de donner aux jeunes de Winnipeg (le programme est également présent dans d'autres régions du Manitoba) une formation pratique au cheminement de carrière débutant en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, qui leur permet de connaître 80 différents types de carrières, dans 17 domaines, offerts dans les établissements postsecondaires participants. En 10<sup>e</sup> année, les participants reviennent au programme WOW en tant que personnel subalterne. Ce programme jumelle le personnel subalterne avec des membres du personnel rémunérés agissant à temps partiel à titre de mentors afin qu'il se familiarise avec certains aspects des postes du programme de Career Trek, tout en collaborant avec de plus jeunes participants du programme WOW. Les 120 heures de travail réalisées par le personnel subalterne qualifient les participants à des crédits d'études secondaires pour le bénévolat accompli. Enfin, chaque année, le programme de Career Trek embauche des diplômés, faisant partie intégrante de ses effectifs à temps partiel de plus de 200 étudiants de niveau postsecondaire, dont bon nombre sont des diplômés du programme. Plus de 800 élèves par année de partout au Manitoba participent au programme de Career Trek.

Les programmes Apinochek Pasaquok et M sont des projets connexes au programme WOW principal. Le programme Apinochek Pasaquok (les enfants s'élèvent) est un modèle unique de huit ans qui jumelle les jeunes des Premières Nations Skownan et leurs familles avec des jeunes situés à Winnipeg et leurs familles comme moyen d'améliorer les résultats scolaires et les compétences des deux collectivités. Leur modèle unique [traduction] « réunit des enfants autochtones et non autochtones, de milieux ruraux ou urbains afin de surmonter les obstacles, de favoriser la compréhension, de créer un sentiment de collectivité et de jeter les bases d'une évolution sans heurt de l'éducation et de la carrière » (<https://careertrek.ca/programs/children-rising-parkland/>). Le programme M invite les jeunes mères (âgées de 16 à 20 ans) fréquentant l'école secondaire et leurs enfants à connaître des métiers et à développer des compétences essentielles pour le marché du travail, tout en leur offrant le transport, le service de garderie et les repas afin de surmonter les obstacles les plus courants à la participation.

Des évaluations du programme ont révélé que 91 % des participants avaient terminé leurs études secondaires et que 77 % des participants autochtones avaient obtenu leur diplôme, soit un taux considérablement plus élevé que

pour ceux n'y ayant pas participé. Cinquante pour cent (50 %) des participants au programme de Career Trek passent directement aux études postsecondaires (Bell et Benes, 2012).

## *Sentiment d'appartenance et mobilisation*

### **Royaume-Uni**

Le programme *What Works? Student Retention and Success* de l'Angleterre était un programme triennal (Thomas, 2013) qui comprenait sept projets établis dans 22 établissements d'enseignement supérieur et qui visait à recueillir des données probantes sur les pratiques efficaces permettant de s'assurer de taux élevés de maintien aux études et d'obtention de diplôme. L'étude a révélé à quel point le sentiment d'appartenance chez les étudiants est essentiel pendant la période de transition, incluant la préadmission, l'intégration et le premier semestre ou la première année. Elle a permis de constater que les indications d'un sentiment d'appartenance comprenaient des relations cordiales entre pairs, des interactions significatives entre les étudiants et le personnel, des connaissances et de la confiance, de même qu'une identité en tant qu'apprenant ayant réussi et une expérience scolaire ayant une signification personnelle.

Le rapport décrit plusieurs lignes directrices pour l'élaboration d'interventions qui visent à contribuer à l'atteinte d'un sentiment d'appartenance, incluant (1) prestation de cours réguliers de sorte que tous les étudiants puissent participer, en se servant d'une approche d'exclusion plutôt que d'inclusion, (2) recherche proactive d'étudiants plutôt que réactive, (3) activités pertinentes qui sont instructives et utiles, avec des avantages clairement définis, (4) présentation de l'information en temps opportun (une mobilisation précoce est essentielle), (5) encouragement à la collaboration et à la participation avec d'autres étudiants et avec le personnel et (6) surveillance de la participation de sorte que lorsque de faibles niveaux sont relevés, des mesures appropriées sont prises.

On considère que les interventions les plus efficaces pendant la préadmission sont celles qui permettent de fournir de l'information, de préciser les attentes, d'acquérir des aptitudes aux études, d'établir des réseaux sociaux et de favoriser un sentiment d'appartenance. Les programmes d'intégration efficace devraient être facilement accessibles, se produire sur une longue période dans le milieu scolaire avec des étudiants du même programme, et faire appel à des méthodes qui aident les étudiants à se connaître entre eux, à connaître les enseignants et les tuteurs, de même qu'à comprendre les attentes et les procédures scolaires. Les facteurs éprouvés contribuant au sentiment d'appartenance au milieu scolaire comprennent ce qui suit : relations personnel-étudiant (être en mesure de demander de l'aide), contenus des programmes d'enseignement (concrets, intéressants et pertinents), apprentissage et enseignement (fondé sur un groupe, expérientiel, stage en entreprise), évaluation et rétroaction (directives d'évaluation claires et transparentes, rétroaction constructive), tutorat individuel (membre du personnel qui supervise la progression individuelle et qui consulte d'autres services au besoin), relations avec les pairs et identification à la cohorte (nouer des liens d'amitié, personnel favorisant l'intégration sociale) et sentiment d'appartenance à un endroit précis (au sein de l'université).

### **Australie**

[Traduction] « *Si la participation est le pivot de la réussite et du maintien des étudiants, alors les établissements d'enseignement supérieur doivent surveiller et mesurer l'étendue du niveau de participation des étudiants, notamment au cours de la première année, et surtout intervenir auprès des étudiants montrant des signes de désengagement envers leurs études* » (Nelson et autres, 2011, p. 84).

Le *Student Success Program (SSP)* de l'Université de technologie du Queensland, un programme d'intervention visant à identifier et soutenir les étudiants risquant de se désengager envers l'apprentissage et leur établissement d'enseignement, a pris d'abord la forme d'un projet pilote au sein d'une faculté, pour ensuite s'étendre à toutes

les facultés. Le SSP élargi comprend quatre « campagnes ». La première campagne a lieu avant le début du semestre et consiste à prendre contact avec les étudiants qui n'ont pas accepté une invitation à s'inscrire ou qui ont accepté, mais ne se sont pas encore inscrits. Au cours de la deuxième campagne, soit durant les semaines 1 à 4, on communique avec les étudiants à risque (p. ex. provenant de régions rurales, ayant un faible statut socioéconomique ou n'ayant pas assisté aux activités d'orientation) pour vérifier comment se passe leur intégration et pour les informer des services et du soutien disponibles. La troisième campagne se produit au cours du semestre et est offerte par des conseillers formés en réussite étudiante, eux-mêmes étudiants, qui établissent un « contact proactif entièrement personnalisé » avec les étudiants risquant de décrocher, et qui offrent des ressources ou des services soit directement ou par l'entremise d'un aiguillage. Enfin, la quatrième campagne a lieu à la fin du semestre et offre des conseils aux étudiants à risque d'obtenir le statut de « rendement scolaire insatisfaisant ». Une étude du programme a révélé que ce dernier avait une influence positive sur le maintien des étudiants, son impact sur la persévérance des étudiants étant maintenu pendant au moins 12 mois. Le SSP fait partie d'un programme plus vaste appelé *First Year Experience Program* à l'Université de technologie de Queensland.

## Développement de carrière

### Canada

Le programme *UR Guarantee* (URG) de l'Université de Regina a pour but de soutenir la transition et la persévérance des étudiants relativement à l'obtention de leur diplôme. Le programme offre une gamme de services de soutien liés à la participation, à l'aide scolaire et au développement de carrière destinés aux étudiants inscrits au programme. Les étudiants disposent des outils nécessaires à la réussite scolaire et ont accès à des ateliers pertinents en milieu universitaire, à des conseils relatifs à d'autres possibilités de participation étudiante sur le campus, à de l'aide pour les activités consacrées au développement de carrière, de même qu'à des occasions de jouer des rôles de premier plan et d'assurer des services. Les étudiants qui s'acquittent des exigences obligatoires du programme et qui obtiennent leur diplôme avec **une moyenne de 70 %** sont admissibles au droit de revenir une autre année pour suivre gratuitement (frais de cours et de scolarité) des cours universitaires, s'ils n'ont pas trouvé d'emploi lié à leur carrière dans les six mois suivant l'obtention de diplôme.

Pour être admissibles, les étudiants doivent être inscrits au minimum à un programme de quatre ans donnant lieu à un diplôme de premier cycle; cela comprend les étudiants nouvellement admis, actuellement inscrits et en provenance d'un autre établissement, avec 30 heures crédits ou moins. De plus, les étudiants inscrits ont l'obligation de demeurer inscrits au minimum à trois cours par semestre pendant au moins deux semestres par année. En outre, le programme *URG* est à la disposition de tous les étudiants de collèges régionaux qui sont en mesure de terminer un programme de quatre ans de l'Université de Regina à leur établissement collégial, ou qui ne sont en mesure de terminer qu'une année et prévoient demander un transfert à un programme de quatre ans donnant lieu à un diplôme de premier cycle à l'Université de Regina. Le programme est également offert aux étudiants inscrits à des programmes d'études particuliers de l'Université, donnés en partenariat avec d'autres établissements. Même si les étudiants ne suivent pas physiquement leurs cours sur le campus de l'Université de Regina, situé à Regina, il est possible qu'ils soient en mesure de tirer parti des avantages de ce programme.

Toutes les conditions d'admissibilité demeurent les mêmes; cependant, un mode de prestation approprié sera rendu possible grâce à une consultation auprès de chacun des étudiants et de son établissement collégial. Les étudiants qui ne sont en mesure de terminer que la première année de leur programme dans un établissement collégial régional peuvent se joindre au programme *URG* lorsqu'ils fréquenteront l'Université de Regina pour terminer leurs études.

Dès que les étudiants sont inscrits au programme *URG*, des dispositions sont prises pour qu'ils rencontrent un conseiller de programme afin de fixer des objectifs pour chacune des années scolaires. Les étudiants doivent accomplir avec succès des activités obligatoires et optionnelles.

Les activités obligatoires sont les suivantes :

- Recevoir une aide scolaire courante.
- Participer à des activités liées à la réussite scolaire, comme des ateliers sur la préparation aux examens et sur la gestion du temps.
- Assister à des séminaires sur le développement de carrière afin de mieux les préparer à l'emploi (pendant leurs études universitaires) et leur donner un avantage au moment de postuler un emploi après l'obtention de leur diplôme.
- Se joindre au programme d'alternance travail-études ou acquérir d'autres expériences de travail ou de services communautaires pertinentes.
- Acquérir des techniques pertinentes d'entrevue au moyen d'exercices d'entrevues simulées.
- Participer à des possibilités de réseautage appropriées.

Les activités optionnelles peuvent inclure, ce qui suit :

- Assister à des séances d'orientation durant l'automne.
- Assister à des salons de l'emploi sur le campus.
- Se joindre à un des nombreux clubs étudiants sur le campus.

Les étudiants qui réussissent à compléter le programme et obtiennent un diplôme de l'Université doivent tenir un journal quotidien de leurs activités de réseautage et leurs recherches d'emploi. Les participants devront également communiquer avec le bureau du programme *URG* au moins une fois par mois (jusqu'à l'obtention d'un emploi) afin de faire le point sur les activités de recherche d'emploi, ou après réception de chaque offre d'emploi.

Le programme a débuté en janvier 2012. Depuis 2011, environ 1 100 étudiants se sont inscrits au programme. Parmi les étudiants de première année, le taux d'inscription au programme variait de 14 % pour l'ensemble de la cohorte de première année, pour l'année initiale (2011) du programme *URG*, à environ 20 % pour les années subséquentes. Comme le montre le tableau 4, les taux de maintien aux études pour la première année chez les étudiants participant au programme sont constamment plus élevés que chez ceux n'y étant pas inscrits.

**Tableau 4 : Taux de maintien aux études chez les étudiants inscrits et non inscrits au programme *URG***

Année d'admission	Cohorte des entrants - <i>URG</i>	Retenus <i>URG</i>		Cohorte des entrants - non inscrits <i>URG</i>	Retenus non inscrits <i>URG</i>	
		Nombre	%		Nombre	%
2015	223	201	90,1 %	1 204	986	81,9 %
2014	231	203	87,9 %	1 139	959	84,2 %
2013	236	195	82,6 %	1 121	884	78,9 %
2012	226	192	85,0 %	1 125	878	78,0 %
2011	188	160	85,1 %	1 302	1 050	80,6 %

Sources : Université de Regina, 2016.

## Profil des programmes et services gouvernementaux provinciaux visant à soutenir les transitions entre les écoles publiques et les établissements d'enseignement postsecondaire

La présente partie de l'analyse porte sur les politiques, les programmes et les services actuellement offerts par les gouvernements des provinces de l'Atlantique, par l'entremise de leurs ministères respectifs responsables des études postsecondaires. Les renseignements présentés dans ce document sont tirés de documents soumis par des administrateurs des gouvernements provinciaux, auxquels viennent se greffer des échanges téléphoniques et électroniques avec des représentants des gouvernements provinciaux.

Bien que cette enquête soit principalement axée sur le rôle du secteur de l'enseignement postsecondaire, la présente partie de l'analyse s'efforce également de mettre à jour l'analyse du contexte portant sur le secteur de l'enseignement public menée dans le cadre de la publication intitulée *L'éducation à la carrière dans les provinces de l'Atlantique : Recherche et recommandations (2015)* et de la parution du document *En action vers l'avenir – Cadre pour le développement de carrière dans le secteur de l'éducation publique de l'Atlantique : 2015-2020*. Il convient de noter que, malgré tous les efforts déployés pour recueillir des données solides, la présente partie de l'analyse ne prétend pas dresser une liste exhaustive de tous les programmes et services ainsi que toutes les politiques appuyant les transitions vers l'enseignement postsecondaire dans l'ensemble des provinces de l'Atlantique.

### Nouveau-Brunswick

#### *Secteur de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année*

Dans le secteur de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, les secteurs anglophones et francophones du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) travaillent à la mise en œuvre des initiatives suivantes afin d'appuyer les transitions entre les écoles publiques et les établissements d'enseignement postsecondaire :

- Le MEDPE, en partenariat avec le ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail (MEPFT), effectue ce qui suit :
  - S'assure que les membres du personnel régional du MEPFT travaillent de concert avec les conseillers pédagogiques des écoles secondaires et les enseignants en développement personnel et planification de carrière (DPPC) / Formation personnelle et sociale afin d'offrir les renseignements les plus récents sur le marché du travail ainsi que les compétences requises pour maintenir l'accès à ces renseignements. Les employés régionaux du MEPFT coaniment des ateliers dans les écoles en collaboration avec des enseignants, en fonction des demandes de ces derniers.
  - Élabore et met en œuvre l'initiative *Les familles comme formateurs en matière de carrières*, un programme d'activités visant à aider les familles à devenir des supporteurs actifs et avertis des élèves du secondaire dans leur transition vers les études postsecondaires et le monde du travail.
  - Adopte un nouvel outil d'exploration de carrières appelé *Chatter High*, qui rend ludique l'exploration des choix d'études postsecondaires et de carrières, ainsi que la documentation en matière de finances et de santé. *Chatter High* a organisé une compétition provinciale en septembre-octobre 2016 afin de sensibiliser les gens à ce nouvel outil et d'en augmenter l'utilisation. La compétition incluait un jeu éducatif de 10 minutes pouvant être réalisé en classe. <http://chatterhigh.com/?locale=fr>

- Élabore et met en œuvre le programme Compétences essentielles au travail (CET) qui offre d'autres avenues pour accéder aux études postsecondaires et à l'emploi.

De plus, le secteur anglophone va également de l'avant avec les initiatives suivantes, qui visent à soutenir l'apprentissage au sujet d'un éventail de possibilités d'études postsecondaires et à planifier la transition vers les études postsecondaires :

- Un nouveau cours en DPPC a été mis en œuvre à l'automne 2016. Les districts scolaires choisissent si le cours est offert en 9<sup>e</sup> ou en 10<sup>e</sup> année. Le cours s'étend sur un semestre complet (il s'étendait autrefois sur un demi-semestre), donnant, donc, plus de possibilités de renforcer l'éducation au choix de carrière au cours des premières années du secondaire. Le cours comprend plusieurs volets axés sur l'exploration des choix d'études postsecondaires.
- Un nouveau cours appelé *Mieux-être personnel*, ciblant les élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années a été mis en œuvre à l'automne 2016. Chaque année inclut une unité sur l'exploration de carrières.
- On procède actuellement à la reformulation du cours *Vous et votre monde*. Ce cours cible les élèves de la maternelle ainsi que de la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> années, et un des principaux objectifs de la révision actuelle est de renforcer la partie liée à l'exploration de carrières.
- Le district scolaire anglophone West (Anglophone West School District) (ASD-W) a élaboré un projet de document sur la planification quadriennale de la transition à la vie pour les élèves ayant des besoins particuliers. Le Ministère travaille actuellement à l'élaboration d'un plan d'envergure provinciale.

Le secteur francophone va de l'avant avec les initiatives suivantes :

- Mettre à l'essai la nouvelle *Formation personnelle et sociale* de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année (avec des résultats en développement de carrières) qui a pour objectif l'intégration de renseignements sur le marché du travail dans le programme.
- En 2016, les exigences du portfolio, intégrées au nouveau programme d'enseignement *Formation personnelle et sociale* de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année, sont mises à l'essai en 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années, suivies de travaux de développement continu au secondaire.
- Ils ont élaboré le document *Profil de sortie d'un élève*, qui décrit les trois principales visées éducatives pour les élèves du système scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick, énoncées ci-dessous :
  - Vivre une citoyenneté engagée et éthique
  - Développer un désir d'apprendre tout au long de sa vie
  - Mener une vie équilibrée

Le document cible ensuite trois compétences que les élèves doivent développer pour atteindre ces visées, à savoir :

- Compétence socioaffective
- Compétence cognitive
- Compétence communicative

## ***Secteur de l'enseignement postsecondaire***

Le MEPFT participe aux activités suivantes qui visent à aider les élèves à réussir la transition de l'école publique aux études postsecondaires.

## ***Services actuels***

- Le Nouveau-Brunswick donne accès à des programmes et des services, incluant ce qui suit :
  - *Career Cruising* (un outil en ligne d'exploration de carrières pour les étudiants fréquentant une école publique ou un établissement d'enseignement postsecondaire);
  - InspireNB (un outil en ligne qui établit un lien entre les jeunes ainsi que les chercheurs d'emploi et les employeurs, les accompagnateurs en gestion de carrière et les occasions au sein des collectivités du Nouveau-Brunswick). En tirant parti de la plateforme logicielle *Career Cruising*, InspireNB offre un moyen aux chercheurs d'emploi d'établir un lien avec des carrières qui les intéressent, et aux entreprises de se lier au vivier de talents nécessaires à leur croissance et leur succès);
  - CompétencesNB (un service d'apprentissage en ligne qui offre de la formation et des cours d'amélioration des compétences);
  - Conseillers en emploi;
  - Renseignements sur le marché du travail (voir ci-dessous);
  - Le Programme d'apprentissage pour les jeunes du Nouveau-Brunswick (un programme de préapprentissage dirigé par l'industrie offert aux élèves admissibles à partir de la 10<sup>e</sup> ou la 11<sup>e</sup> année).
- Le Nouveau-Brunswick offre également un financement ciblé aux établissements d'enseignement postsecondaire afin de renforcer les transitions et d'améliorer les taux de persévérance. Du financement peut être consenti pour une durée maximale de trois ans pour des projets pilotes, étant entendu que, s'ils connaissent du succès, les établissements devront trouver les ressources nécessaires afin d'assurer la pérennité de ces initiatives. Ce financement est disponible depuis 2010. Suit un échantillon des projets qui ont fait l'objet d'un financement en 2016-2017 :
  - Embauche d'un défenseur de la santé mentale positive et d'un stratéguiste en matière de santé mentale à l'Université du Nouveau-Brunswick – campus de Fredericton;
  - Embauche d'un agent responsable de la transition et de la persévérance à l'Université du Nouveau-Brunswick – campus Saint John;
  - Établissement d'un programme d'orientation préliminaire pour les étudiants handicapés à l'Université St. Thomas;
  - Élaboration d'un module sur la sensibilisation à la culture autochtone au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick;
  - Élaboration de stratégies afin de maintenir aux études les jeunes issus de groupes sous-représentés à l'Université Mount Allison;
  - Ateliers destinés aux chargés de cours en appui des étudiants souffrant d'autisme ou de troubles anxieux au Collège d'artisanat et de design du Nouveau-Brunswick;
  - Augmentation du soutien destiné aux étudiants autochtones au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick;
  - Développement des compétences améliorant l'employabilité pour les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage à l'Université de Moncton.

## ***Information sur le marché du travail***

- Le gouvernement du Nouveau-Brunswick a créé le site Web [https://www.emploisnb.ca/?\\_ga=2.175846370.1753222285.1532312332-1294863751.1532312332](https://www.emploisnb.ca/?_ga=2.175846370.1753222285.1532312332-1294863751.1532312332) qui fournit une multitude de renseignements, incluant de l'information actuelle sur le marché du travail, des renseignements sur les carrières et la formation, de même que des « Outils pour les éducateurs » pour faciliter les transitions. L'onglet « Outils pour les éducateurs » comprend les éléments suivants :

- **Allons-y avec la planification de carrière!** : Une présentation comportant des données particulières au Nouveau-Brunswick. Les bureaux régionaux du MEPFT sont disponibles pour donner une présentation à tous les élèves de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années dans la province. Cette présentation est maintenant disponible en ligne et est en cours d'adaptation par des professionnels pour les personnes atteintes de déficience auditive ou visuelle.
- **La planification de carrière à l'œuvre – Le sondage auprès des élèves** : Un sondage auprès des élèves conçu pour accompagner la présentation.
- **Infographie des parcours** : Une aide visuelle conçue pour aider dans les discussions avec les jeunes au sujet des options de parcours après l'école secondaire.
- **Bulletin sur les emplois en demande** : Rapports rétrospectifs mensuels qui peuvent être utilisés pour examiner les caractéristiques des emplois que les employeurs affichent en ligne.
- Vidéos sur l'information sur le marché du travail et les professions :
  - Une vidéo animée sur l'information sur le marché du travail disponible pour les salons de l'emploi et autres événements publics.
  - Votre cheminement de carrière et l'information sur le marché du travail.
- **Les chemins vers la certification** : Une présentation visuelle des différents parcours d'apprentissage et de carrières disponibles pour les étudiants.
- **Infographies** : Un profil de 10 professions recherchées au Nouveau-Brunswick qui comprend des entrevues avec des employés et des employeurs dans ces professions.

### *Projets d'avenir*

- Les Bibliothèques publiques du Nouveau-Brunswick travaillent présentement à un projet de centre de ressources sur les carrières et de conseillers en orientation. Cette initiative vise à faire en sorte que les bibliothèques publiques hébergent un service d'assistance téléphonique ou de réponse par messagerie texte destiné aux familles et aux étudiants concernant leur développement de carrière, qui offre de l'information sur la certification et les choix d'études postsecondaires.

### *Initiatives interministérielles*

En septembre 2016, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a déposé un plan d'éducation de 10 ans pour le secteur anglophone, *Plan d'éducation de 10 ans du Nouveau-Brunswick - Everyone at their best (chacun à son meilleur) (Secteur anglophone)*<sup>8</sup>, et bon nombre des mesures recommandées permettront d'appuyer le développement des compétences menant à la préparation scolaire aux études postsecondaires. Certains des éléments clés du plan visant à appuyer un accès inclusif et à soutenir la persévérance scolaire dans le cadre des études postsecondaires comprennent, entre autres, ce qui suit :

- Offrir d'autres expériences d'apprentissage avant l'entrée au secondaire dans les domaines des arts, des sciences, des métiers et de la technologie pour renforcer les connaissances des élèves en ce qui a trait aux choix de cours en 11<sup>e</sup> année et en 12<sup>e</sup> année qui pourraient éventuellement leur permettre de faire carrière dans ces domaines.
- Examiner les sélections de cours du secondaire dans le domaine des arts, des métiers et de la technologie dans une optique de réviser, d'élaborer et de regrouper les cours pour tenir compte des exigences du marché du travail et de l'industrie, ainsi que pour explorer les moyens de s'assurer que ces cours sont accessibles aux élèves de toutes les écoles secondaires.

<sup>8</sup> <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/EveryontAtTheirBest-ChacunASonMeilleur-SecteurAnglophone.pdf>.

- Fournir des expériences d'apprentissage ciblées pour susciter un intérêt et augmenter les compétences dans le codage et la cybersécurité;
- S'assurer que le programme d'études et les méthodes pédagogiques sont souples pour permettre aux apprenants de faire des choix, participer activement à leur apprentissage et renforcer leur capacité à s'évaluer et à réfléchir de façon continue. Ils pourront ainsi jouer un rôle plus actif dans la détermination de leurs choix de carrière et d'apprentissage et de leurs parcours potentiels.
- Aider les apprenants à cultiver un état d'esprit leur permettant de jouer un rôle plus actif dans l'établissement de choix de carrière éclairés et dans l'acquisition des compétences requises pour réaliser leurs objectifs professionnels et personnels.
- Favoriser une fibre entrepreneuriale en veillant à ce que les apprenants de tous les niveaux (de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année) participent à des projets stimulants qui nourriront leur esprit entrepreneurial, piqueront leur curiosité, alimenteront leur créativité et leur permettront de se pencher sur des problèmes du monde réel.
- Éliminer les vases clos dans le système d'éducation. Les installations de la petite enfance, les écoles primaires, intermédiaires et secondaires, ainsi que les établissements postsecondaires ont connu une évolution et des changements à différents moments, et fonctionnent généralement sous forme d'entités distinctes. De nouveaux défis se profilent à mesure que les enfants et les jeunes passent d'un niveau à un autre et se déplacent à l'intérieur du système. Ce type de transition peut créer une confusion en ce qui a trait aux attentes, aux procédures et aux approches de communication. Les données qui portent sur cinq années d'examen des écoles indiquent qu'il faut améliorer ces transitions. Par conséquent, le plan permettra d'examiner, définir et communiquer les processus de transition dans les différents milieux d'apprentissage et d'un milieu à l'autre pour mieux soutenir les enfants et les jeunes dans leur apprentissage, préciser les attentes et aider à atténuer l'anxiété qui survient au cours de ces changements.
- Éliminer la contribution du parent ou conjoint de l'évaluation des prêts aux étudiants et instaurer le programme d'aide aux études (PAE). Le PAE a pour principal objectif de rendre l'enseignement supérieur plus abordable pour les élèves qui ont besoin d'aide pour effectuer la transition vers le secteur d'études postsecondaires. Cette initiative, ainsi qu'un travail continu pour augmenter la durabilité des établissements d'enseignement postsecondaire publics, vise à assurer une stabilité et une prévisibilité pour les élèves, et à renforcer la synergie entre les établissements d'enseignement primaire et secondaire et ceux de l'enseignement postsecondaire.
- Renforcer davantage l'harmonisation des systèmes d'éducation, par le biais d'initiatives conjointes plus générales entre le MEDPE et le MEPFT, incluant de nouvelles initiatives permettant d'offrir aux jeunes et à leur famille des renseignements de grande qualité sur le marché du travail qui traitent des prévisions en matière de demande de main-d'œuvre et des parcours scolaires au Nouveau-Brunswick, et qui renforcent les principaux jalons liés à la planification de carrière. Ces initiatives concernent directement les élèves, leur famille, les éducateurs et les conseillers d'orientation en vue de la préparation de la main-d'œuvre future. Le MEPFT et le MEDPE envisagent de poursuivre l'élaboration de ces initiatives tout en s'assurant qu'elles seront dorénavant prioritaires. Le MEPFT collabore également avec les universités de la province pour augmenter le nombre de possibilités d'apprentissage par l'expérience qui sont destinées aux élèves, et finance des programmes dans les collèges et les universités publics afin d'augmenter le taux d'inscription des groupes sous-représentés et d'instruire les élèves sur leurs options en matière d'éducation, plus particulièrement les apprenants à faible revenu, autochtones ou ayant un handicap.

Le plan d'éducation de 10 ans pour le secteur francophone du gouvernement du Nouveau-Brunswick, *Donnons à nos enfants une longueur d'avance*<sup>9</sup>, comprend les éléments clés suivants qui visent à appuyer les projets de vie et de carrière :

- **Projet de vie et de carrière** : S'assurer que chaque élève développe les compétences dont il a besoin pour réaliser son projet de vie et de carrière.
- **Découverte de soi** : Permettre à tous les élèves, dès le primaire, de découvrir leurs forces, leurs défis, leurs passions et leurs champs d'intérêt afin qu'ils soient mieux outillés pour prendre des décisions éclairées quant à leur avenir, tant sur le plan personnel que professionnel.
- **Offre de cours variés** : Permettre à tous les élèves du secondaire de suivre des cours obligatoires et au choix qui répondent à leurs besoins et qui sont liés à leur projet de vie et de carrière.
- **Exploration de carrières** : Permettre à tous les élèves d'avoir l'occasion de vivre régulièrement des expériences favorisant l'exploration de diverses carrières dans des domaines variés, entre autres celles liées au domaine des métiers, de la programmation informatique et des arts.

## Nouvelle-Écosse

### *Secteur de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année*

La Nouvelle-Écosse a publié son Plan d'action en matière d'éducation (2015-2020) qui comprend bon nombre de mesures pour renforcer la prestation de l'éducation sur les carrières dans la province, grâce à l'élargissement des possibilités d'apprentissage en milieu communautaire, des programmes d'apprentissage coopératifs et des programmes d'entrepreneuriat. Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse poursuit une série d'initiatives pour donner suite au rapport *En action vers l'avenir* (chaque initiative comprend des activités soutenant expressément la transition vers les études postsecondaires) :

- **Établissement d'un groupe de travail sur la transition (GTT)** afin d'aborder avec succès la transition des élèves diplômés vers les études postsecondaires. Cette initiative a été prise conjointement par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance et le ministère du Travail et de l'Éducation postsecondaire. Des recommandations ont été présentées aux ministres (juin 2016). Elles comprenaient la création d'une culture entrepreneuriale au sein du système d'éducation publique, et le développement de choix de programmes qui aident les jeunes à acquérir des compétences, une formation et de l'expérience pour contribuer à la réussite de la transition vers les études postsecondaires ou le travail. Vous trouverez le rapport et l'ensemble des recommandations à l'adresse suivante : <https://www.ednet.ns.ca/education-actionplan/fr>.
- **Établissement d'un conseil des gens d'affaires réunissant les milieux des affaires et de l'éducation** qui permettra d'appuyer les recommandations du GTT, et d'offrir un forum visant à créer un lien entre les entreprises et le système d'éducation pour contribuer à la réussite des transitions des étudiants. Plus particulièrement, il servira de forum où les entreprises pourront définir les compétences dont les étudiants ont besoin pour réussir au sein de la population active, créer une base de données des entrepreneurs locaux pouvant servir de mentors auprès des étudiants, sensibiliser les enseignants aux secteurs de croissance économique dans les provinces et accroître le nombre de possibilités d'éducation coopérative offertes aux étudiants. Le conseil des gens d'affaires abordera des sujets tels que les possibilités d'exploration professionnelle, l'entrepreneuriat et le mentorat.

---

<sup>9</sup> <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/DonnonsANosEnfantsUneLongueurDavance.pdf>.

- Réalisation d'un cadre d'éducation sur les carrières (incluant les stratégies de mise en œuvre, la mobilisation de partenaires).
- Introduction d'un plan de carrière pour tous les élèves du secondaire qui obtiennent leur diplôme (Plan d'action en matière d'éducation de la Nouvelle-Écosse – en cours).
- Intégration de thèmes ciblés liés à des niveaux scolaires précis (épanouissement personnel et conscience de soi en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années, exploration et possibilités de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année, et transition et planification de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année).
- Élargissement des programmes d'apprentissage en milieu communautaire (p. ex. métiers spécialisés et possibilités d'apprentissage pratique), comme cela a été précisé dans les recommandations du plan d'action et du GTT.
- Modernisation du cours d'entrepreneuriat de 12<sup>e</sup> année, en l'harmonisant avec les cours de niveau postsecondaire, et en intégrant les principes de l'entrepreneuriat aux autres programmes à mesure qu'ils sont modernisés.
- Développement de partenariats avec le milieu des affaires (entreprises/industrie) afin de soutenir la préparation des élèves à faire partie de la population active ou à poursuivre des études postsecondaires.
- Mise en œuvre des programmes ÉcolesPlus (promotion du regroupement des programmes d'enseignement et des services en matière d'emploi, ou de carrière dans les écoles)  
[www.schoolsplus.ednet.ns.ca](http://www.schoolsplus.ednet.ns.ca).
- Continuation de l'élaboration de portfolio, grâce à des programmes intégrés qui permettent de présenter l'exploration de carrière et l'auto-évaluation des compétences et des intérêts, ainsi que de créer un portfolio en 4<sup>e</sup> année.
- Intégration de programmes d'apprentissage par le service et de programmes d'enseignement intégrés axés sur l'exploration de carrière, l'apprentissage expérientiel et l'entrepreneuriat.
- Établissement de liens entre le programme d'enseignement, la collectivité et les choix d'études postsecondaires.
- Introduction d'un nouveau cours obligatoire d'éducation civique destiné aux élèves de 9<sup>e</sup> année.
- Intégration de résultats axés sur la carrière dans divers cours, à mesure qu'ils sont révisés.
- Introduction du programme « À la découverte des possibilités », une méthode d'apprentissage fondée sur les projets, qui est axée sur l'exploration de carrière et de soi, en 9<sup>e</sup> année dans certaines écoles.

Bien que la présente analyse ait limité son suivi des initiatives d'éducation publique aux initiatives nouvelles ou mises à jour depuis la publication de *L'Éducation à la carrière dans les provinces atlantiques : Recherche et recommandation (2015)*, le programme « Options et Opportunités (O2) » mérite qu'on s'y attarde, car il est un excellent exemple de programme qui vise à aider les jeunes décrocheurs dans leur transition de l'école publique aux études postsecondaires.

Le programme O2 offre aux élèves des expériences d'apprentissage pratique, axées sur la carrière. Seuls les élèves de 10<sup>e</sup> année sont admissibles au programme O2. Il a pour but de préparer les élèves à réussir leur transition de l'école secondaire à l'emploi ou à l'apprentissage. Ce programme s'adresse aux élèves qui n'atteignent peut-être pas leurs objectifs sur le plan des études, parce qu'ils ne se consacrent pas à temps plein à leur programme scolaire. Un candidat O2 type est un élève qui requiert ce qui suit, en partie ou en totalité :

- Reprise de contact avec ses études et son école;
- Orientation et soutien pour élaborer des parcours d'apprentissage et de vie;
- Expériences d'apprentissage qui permettent d'établir des liens entre la communauté scolaire et le milieu de travail;

- Confiance en ses compétences, ses capacités et ses préférences en matière d'apprentissage;
- Compétences quant aux habiletés requises en milieu de travail;
- Soutien pour concrétiser son potentiel scolaire.

Le programme O2 comprend les huit composantes suivantes :

- Partenariats d'apprentissage communautaire
  - Les possibilités pour les élèves d'établir un lien entre l'apprentissage et le milieu de travail peuvent inclure des placements en milieu de travail rémunérés ou non rémunérés, des activités de mentorat, des stages, du bénévolat et des activités d'apprentissage par le service.
- Orientation et planification intégrées
  - Les activités d'orientation sont intégrées aux cours portant sur le développement de carrière (Orientation 10<sup>e</sup> année, Orientation 11<sup>e</sup> année, Éducation en milieu communautaire (EMC) 10<sup>e</sup> année et Santé et sécurité au travail 11<sup>e</sup> année).
- Compétences pour le monde du travail
  - Attention portée au développement des compétences relatives à l'employabilité et à la préparation au monde du travail.
- Souplesse dans la conception et la prestation des programmes de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année dans des « académies »
  - Comprend l'offre de cours intégrés, le regroupement de cours et la flexibilité de l'emploi du temps.
- Équipes d'enseignement
  - Les enseignants faisant partie du programme O2 devraient avoir accès à des cours de perfectionnement professionnel et posséder les attributs suivants :
    - Travail axé sur la communauté ou l'industrie;
    - Compréhension du rôle qu'a l'enseignant de fournir des conseils et de défendre les intérêts des élèves du programme O2 et engagement à assumer ce rôle;
    - Engagement à travailler en équipe pour planifier et offrir les activités;
    - Engagement à développer le portfolio VieTravail;
    - Expérience dans des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprenant et basées sur des projets.
- Options de cours élargies
  - Les élèves planifient leur choix de cours de façon à ce qu'il inclue des cours liés à l'orientation professionnelle, comme Agriculture et Agroalimentaire, Gestion des entreprises, Technologie commerciale et Études sur l'enfance.
- Pour prendre un bon départ dans les métiers
  - Permet aux élèves de bien comprendre l'importance de ce qu'ils apprennent pour leur orientation. Cette composante comprend les stratégies suivantes :
    - Solide partenariat avec le collège communautaire, l'industrie et la communauté;
    - Déplacements pour visiter les salons professionnels, les expositions sur les compétences ou participation aux missions exploratoires sur les métiers;
    - Excursions scolaires en entreprise et dans la communauté;
    - Possibilité de participer au programme « WorkIt », option « Formation des jeunes apprentis ».

- Élargissement des possibilités pour les familles de participer aux activités de planification de la carrière et de la vie, aux activités favorisant la vie scolaire, d'apporter leur soutien aux élèves dans leur apprentissage et de vérifier les progrès accomplis par les élèves.

Les élèves inscrits au programme O2 doivent suivre le cours obligatoire d'Éducation en milieu communautaire de 10<sup>e</sup> année (EMC 10) d'un crédit ou d'un demi-crédit conçu pour les élèves de 10<sup>e</sup> année. Il permet de placer les élèves auprès d'organismes ou d'employeurs les accueillant dans la communauté afin d'explorer les carrières qui les intéressent, de découvrir quelles sont les compétences requises dont ils ont besoin pour réussir sur le marché du travail, et de reconnaître les liens qui existent entre leur apprentissage scolaire et la collectivité ou le marché du travail. Les programmes d'EMC comprennent les cours d'éducation coopérative, le jumelage, le partage d'emploi, le mentorat, l'apprentissage par le service communautaire, les placements à court terme et le bénévolat.

Plus de 2 000 élèves de 50 écoles secondaires participent au programme O2. On s'attend à ce que les écoles participantes mettent sur pied une cohorte annuelle de 20 élèves de 10<sup>e</sup> année.

### *Secteur de l'enseignement postsecondaire*

Le ministère du Travail et de l'Éducation postsecondaire participe aux activités suivantes, qui visent à soutenir les élèves dans leur transition de l'école publique à l'enseignement postsecondaire.

#### *Services actuels*

- La Nouvelle-Écosse donne accès à des programmes et des services, incluant ce qui suit :
  - Un programme de formation de jeunes apprentis, mettant l'accent sur les personnes issues de groupes sous-représentés et diversifiés.
  - L'organisme Skills Canada – Nova Scotia (SCNS) fait la promotion des métiers spécialisés et des technologies auprès des jeunes, grâce au concours de compétences de la Nouvelle-Écosse et à d'autres initiatives en matière de carrière, incluant des ateliers sur les services liés aux incapacités. Ces ateliers encouragent les personnes handicapées à participer aux programmes de SCNS et à développer davantage leurs compétences professionnelles. Au cours de l'année scolaire 2015-2016, 614 élèves qui ont participé aux programmes de SCNS, incluant des ateliers créés spécialement pour les personnes handicapées, ont été identifiés comme ayant une incapacité. Grâce à l'initiative sur les services liés aux incapacités, SCNS tend la main à des organismes tels que Team Work Cooperative et Autism Nova Scotia, et offre aux élèves des expériences pratiques dans les métiers spécialisés et les technologies. L'an dernier, on a offert aux personnes handicapées 31 ateliers en photographie, en décoration de gâteau et en compétences essentielles.
  - Subventions du programme *WorkIt*, en appui des activités des conseils scolaires afin de soutenir l'exploration des métiers.
  - Le programme *Autism Works LaunchPad* offre des programmes de transition pour aider les élèves du secondaire atteints d'autisme à acquérir des compétences liées à l'emploi, à trouver et à conserver un emploi, ou à faire la transition vers des études postsecondaires ([www.autismnovascotia.ca/program/17](http://www.autismnovascotia.ca/program/17)).
  - L'organisation Techsploration a pour objectif d'initier les filles de 9<sup>e</sup> année à des carrières en sciences, en métiers et en technologie ([www.techsploration.ca](http://www.techsploration.ca)).
  - Fonds d'aide financière aux étudiants pour s'assurer que les études postsecondaires demeurent accessibles et abordables.
  - Guides pour aider les parents et les élèves relativement à la planification de carrière et d'études postsecondaires.

- Augmentation des possibilités de mentorat et d'apprentissage expérientiel pour les études postsecondaires.
- Reconnaissance accrue des acquis.
- Création d'un groupe de travail sur le recrutement et le maintien des étudiants.
- Élaboration d'un cadre de travail sur la diversité et l'inclusion.
- Programmes incitatifs destinés aux employeurs afin qu'ils embauchent des étudiants pour un emploi d'été ou pour des occasions d'éducation coopérative.
- L'initiative « Bac à sable » appuie les jeunes entrepreneurs sociaux.
- Mesures de rendement pour les universités, incluant des éléments pertinents pour le soutien aux taux de persévérance et les transitions.
- Lancement d'un nouveau système de services d'emploi, mettant davantage l'accent sur l'orientation professionnelle des jeunes.
- La Nova Scotia School of Adult Learning qui établit un lien avec les jeunes et les adultes qui désirent retourner à l'école.
- Appui à EduNova qui vise à soutenir le recrutement postsecondaire et le maintien aux études.
- Le programme *Career Seek* vise à aider les bénéficiaires de l'aide au revenu afin de maintenir leur niveau d'aide pendant qu'ils suivent un programme d'études postsecondaires de plus de deux ans.

### ***Information sur le marché du travail***

- La province de la Nouvelle-Écosse dispose d'un site Web sur les carrières, à l'adresse (<http://careers.novascotia.ca/>) qui fait le profil de choix des carrières très recherchés et qui inclut un guide pour comprendre les renseignements donnés sur le marché du travail. Le site offre la possibilité de générer une version papier de l'information trouvée sur le site. L'information sur le marché du travail est mise à jour mensuellement. Cette information est mise à la disposition du personnel d'aide à la planification des carrières des écoles secondaires et des centres d'emploi de la Nouvelle-Écosse, proposant des profils de secteurs propres au métier désigné.
- Le gouvernement de la Nouvelle-Écosse a également procédé au lancement d'un nouveau système de services à l'emploi, La Nouvelle-Écosse au travail, qui mise davantage sur la prestation de services d'orientation de carrière offerts aux jeunes. Grâce à ce système, des conseillers qualifiés en orientation et en développement de carrières offrent aux jeunes des ateliers sur l'orientation professionnelle, l'emploi et le développement de l'emploi.

### ***Projets d'avenir***

- Le gouvernement de la Nouvelle-Écosse a produit un rapport en 2016 intitulé *Dégagez la voie pour la réussite de la transition après l'école* axé sur le renforcement des transitions. Il s'articule autour de cinq thèmes, chacun prévoyant des stratégies concrètes pour aller de l'avant et ayant des répercussions sur le soutien apporté aux transitions de l'école publique à l'enseignement postsecondaire. Les thèmes sont les suivants : Informations pour la prise de décisions en matière d'orientation, Expérience pratique pertinente, Transitions pour les jeunes ayant des notes faibles ou n'ayant pas de diplôme de fin d'études secondaires, Taux de persévérance et d'achèvement des études postsecondaires, et Correspondance entre les programmes d'études, de formation et d'apprentissage et les besoins du marché du travail<sup>10</sup>.
- En 2015, la coalition ONE Nova Scotia (oneNS) a publié un plan d'action décennal (10 ans) concerté afin de revitaliser la Nouvelle-Écosse, empruntant une trajectoire positive pour l'avenir. La coalition a été mise

<sup>10</sup> <http://novascotia.ca/lae/pubs/docs/From-School-to-Success-Clearing-the-Path.pdf>.

sur pied pour élaborer un plan d'action décennal afin que les différents secteurs travaillent de concert pour faire progresser la vision et les objectifs figurant dans le rapport de la Commission oneNS. Le rapport fait surtout état des disparités éducatives associées au contexte familial et de l'importance d'aider les familles à soutenir leurs enfants pendant les périodes de transition dans le cadre de l'enseignement public, de même que de l'enseignement public à l'enseignement postsecondaire.

## Terre-Neuve-et-Labrador

### *Secteur de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année*

Depuis la publication du cadre de travail *En action vers l'avenir* du CAMEF, le gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador est allé de l'avant avec les initiatives suivantes :

- La Province a entrepris l'initiative appelée *Framework for 21<sup>st</sup> Century Learning*, portant principalement sur le développement des compétences dont les élèves ont besoin pour réussir dans leurs études et sur le marché du travail.
- Avant de s'engager dans le projet pilote, la Province a procédé à une première mise à l'essai, dans six écoles, du développement et de la prestation de l'apprentissage professionnel à l'intention des enseignants afin d'assurer la réussite de la mise en œuvre de leur programme de développement de carrière. Cette initiative devrait passer à l'étape de projet pilote l'an prochain. On observe les classes de ces six écoles pilotes afin de documenter le développement d'un apprentissage professionnel pertinent lié aux compétences professionnelles et aux aptitudes à la vie quotidienne, pour les administrateurs et les enseignants; tant pour ceux donnant des cours de développement de carrière que pour les enseignants spécialistes qui peuvent établir un lien entre leur matière et les cheminements de carrières.
- La Province a procédé à l'examen de son cours *Career Development 2201* à l'automne 2016 pour s'assurer que les modifications apportées au programme d'enseignement seront prêtes pour l'automne 2017.
- Dans quatre des écoles, la Province met à l'essai l'enseignement d'un module sur le développement de carrières au niveau du primaire qui se rapporte à diverses options d'apprentissage après l'école secondaire.
- Un nouveau programme de formation de jeunes apprentis, incluant la double reconnaissance de crédits, est à l'étude.
- La Province procède à l'examen des exigences pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires afin de les améliorer, notamment de mettre davantage l'accent sur l'intégration du portfolio VieTravail existant dans le programme d'enseignement.

### *Secteur de l'enseignement postsecondaire*

Le ministère de l'Enseignement postsecondaire, des Compétences avancées et du Travail du gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador participe aux activités suivantes, pour aider les élèves à réussir la transition entre les écoles publiques et les établissements d'enseignement postsecondaire :

#### *Programmes et services actuels*

- Le gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador présente une approche intégrée à l'égard des services, du soutien et des stratégies, sur un site Internet ministériel commun, visant à aider les jeunes (incluant les décrocheurs) à évaluer les besoins en matière d'emploi, à accéder aux services et au soutien, de même qu'à élaborer des plans d'emploi pour atteindre leurs objectifs de travail. Des centres d'emploi en milieu communautaire assurent la prestation de services et de programmes aux chercheurs d'emploi. De plus, grâce à un numéro d'appel sans frais, on peut également obtenir des renseignements sur les carrières et

le marché du travail. En outre, le site intégré offre des ateliers en ligne pour l'exploration de carrières et la recherche d'emploi. Ce modèle unique de prestation de programmes reconnaît et prend en considération la masse géographique considérable de la province et la répartition de la population dans les régions éloignées dans l'ensemble de la province.

- En partenariat avec des employeurs et des groupes communautaires, le Ministère aide les jeunes de moins de 25 ans à accéder à des programmes d'expérience de travail et à des stages rémunérés liés à des postes se rapportant à leur champ d'études ou à une profession d'intérêt.
- Le *Apprenticeship Handbook* de Terre-Neuve-et-Labrador fournit des renseignements détaillés sur les étapes à suivre pour s'inscrire en tant qu'apprenti, sur les exigences requises pour participer à la formation d'apprenti, sur l'accès provisoire au registre de travail pour saisir les compétences initiales et les heures travaillées en attendant d'avoir accès au registre réglementaire, et sur le répertoire des centres d'emploi du Ministère qui offrent des services pour aider les personnes à obtenir un emploi dans les métiers spécialisés.
- Des programmes de formation préalable à l'apprentissage sont à la disposition des jeunes, incluant des cours sur les compétences essentielles qui ciblent l'utilisation de documents, la numérotation, l'écriture, la communication orale, le travail avec des tiers et la technologie numérique.
- La Province offre également une gamme de services pour les élèves qui ont abandonné les études sans obtenir de diplôme, de même que des programmes d'intervention visant à améliorer l'accès des élèves vulnérables ou à risque aux études postsecondaires. Les objectifs de ces programmes sont les suivants :
  - Améliorer l'accès aux études postsecondaires;
  - Faciliter l'accès à l'aide liée au choix de carrière et aux compétences en matière d'autonomie sociale;
  - Fonder le programme d'enseignement sur une profession précise pour mieux le centrer et avoir du contenu utile pour l'enseignement;
  - Harmoniser les normes d'études secondaires avec les attentes de l'enseignement postsecondaire et du milieu de travail.
- Le gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador assure la promotion de son programme de soutien à l'emploi pour les personnes handicapées et de ses services, en tant que moyen permettant de garantir l'équité en matière d'emploi aux personnes handicapées, en aidant les élèves ayant une incapacité à faire des études postsecondaires et à acquérir l'expérience de travail nécessaire à l'obtention d'un emploi.

### ***Information sur le marché du travail***

- Tous les utilisateurs, incluant les jeunes, peuvent avoir accès aux centres d'emploi de la province et au service d'assistance téléphonique pour obtenir des renseignements sur les carrières et le marché du travail.
- La Province a centralisé toute l'information pertinente pour les jeunes sur le site Web ministériel : <http://www.aes.gov.nl.ca/lmi.html>.

### ***Projets d'avenir***

- La Province a donné un aperçu de son intérêt à explorer les axes d'élaboration de politiques suivants :
  - Exposer les choix de carrières possibles dès l'obtention d'un grade, d'un diplôme ou d'un certificat;
  - Améliorer l'abordabilité et l'accessibilité des études postsecondaires;
  - Appuyer l'alphabétisation des adultes.
- La Province s'est également engagée à participer à l'initiative des provinces de l'Atlantique visant à harmoniser les processus de reconnaissance des acquis.

## Île-du-Prince-Édouard

### *Secteur de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année*

L'Île-du-Prince-Édouard a publié sa propre stratégie d'éducation à la carrière, en étoffant et en élargissant le cadre de travail *En action vers l'avenir* du CAMEF, et en intégrant de nouveaux éléments propres à la province.

Afin de favoriser une approche scolaire globale relativement à l'intégration de thèmes liés au développement de carrière dans tout le programme d'enseignement, on a approuvé l'ajout d'un cours obligatoire d'éducation à la carrière en 10<sup>e</sup> année, et on verra à l'élargissement de l'apprentissage par l'expérience et en milieu communautaire. L'Île-du-Prince-Édouard a offert une formation ciblée en éducation à la carrière à tous les enseignants en santé de 9<sup>e</sup> année, ceux en exploration et choix de carrière de 10<sup>e</sup> année, ainsi qu'aux conseillers et aux administrateurs scolaires de la province. Ayant un engagement marqué en faveur de l'évaluation, l'Île-du-Prince-Édouard a évalué l'incidence de cette formation depuis la mise en œuvre de sa stratégie d'éducation à la carrière, et elle a déjà observé une évolution positive considérable dans la compréhension et l'application des enseignants en ce qui a trait aux concepts de développement de carrière, incluant l'exploration des choix d'études postsecondaires. Cette formation a entraîné une mobilisation plus forte de la part des éducateurs, conseillers et administrateurs quant à la mise en œuvre des concepts de développement de carrière auprès de tous leurs élèves.

Pierre angulaire de la stratégie d'éducation à la carrière, l'initiative *Planificateur pour la fin des études secondaires et la transition (PFEST)* de la province comprend des renseignements appropriés au niveau et des activités de développement de carrière qui peuvent être intégrées à l'expérience scolaire de différentes façons, de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Les activités sont explicitement liées aux résultats d'apprentissage du programme d'enseignement pour les cours en santé de 9<sup>e</sup> année et en exploration et choix de carrière de 10<sup>e</sup> année, mais peuvent également être intégrées à l'enseignement propre à la matière, aux interventions de consultation ou aux initiatives scolaires globales. L'initiative PFEST est à la disposition des élèves sous quatre formes : copie papier, copie électronique, outil interactif en ligne et application mobile. L'initiative a été personnalisée pour les systèmes scolaires anglophones et francophones, et son utilisation sera suivie de près et évaluée. Les élèves et les enseignants, ainsi que les conseillers et les administrateurs scolaires seront interrogés et leurs commentaires seront utilisés pour mettre à jour l'initiative PFEST après l'obtention, en 2018, des diplômés de la première cohorte ayant utilisé l'outil.

Le projet PFEST encourage et aide les élèves, les parents, les éducateurs et la collectivité à travailler de concert afin que les élèves fassent des choix éclairés et qu'ils réussissent leurs transitions. *Mon plan* (l'interface élèves du PFEST) a été conçu pour aider les élèves à élargir les champs de connaissances et de compétences dont ils ont besoin pour faire des choix éclairés à propos de leurs études postsecondaires, leur carrière et leur vie.

À la lumière des recherches qui indiquent que les enfants veulent de l'aide pour planifier leur carrière et que les parents ou les tuteurs sont ceux qui ont la plus grande incidence sur les décisions de leurs enfants concernant leurs plans après les études secondaires, on a élaboré l'initiative *Appui des familles en matière de carrière et de transition (AFCT)*. Cette initiative consiste en une série d'ateliers offerts gratuitement à tous les parents ou tuteurs des élèves de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années. Les ateliers avaient pour objectif d'aider les parents à comprendre de quelle manière ils peuvent guider et appuyer leurs enfants, au cours de leur transition de l'école intermédiaire à l'école secondaire, et de l'école secondaire à l'enseignement postsecondaire (incluant la formation en apprentissage) ou au marché du travail. Les ateliers AFCT fournissent aux parents ou aux tuteurs des renseignements pratiques et des stratégies concernant les parcours scolaires du niveau secondaire, les possibilités

d'apprentissage en milieu communautaire et les façons d'entamer des conversations sur les carrières avec leurs enfants.

Des ateliers ont été offerts aux classes de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années de toutes les écoles et ont été organisés à divers endroits de la province (12 ateliers ont été présentés à des parents ou des tuteurs d'élèves de 9<sup>e</sup> année au printemps 2015, et 8 ateliers ont été organisés pour des élèves de 10<sup>e</sup> année au cours de l'automne et du printemps de 2015-2016). L'Île-du-Prince-Édouard, comme ailleurs au Canada, a rencontré des difficultés relativement à la participation des parents ou des tuteurs, avec seulement 44 participants assistant aux ateliers AFCT de 10<sup>e</sup> année et un total de 115 participants se présentant aux ateliers de 9<sup>e</sup> année.

### ***Secteur de l'enseignement postsecondaire***

La province de l'Île-du-Prince-Édouard, par l'entremise de son ministère de la Main-d'œuvre et des Études supérieures, travaille de manière coopérative afin d'établir des relations de travail positives et constructives avec les employeurs, l'industrie, les établissements d'enseignement, les organismes communautaires et autres ordres de gouvernement pour appuyer les transitions des élèves relativement à ce qui suit :

#### ***Programmes et services actuels***

- Le programme *Academy Diploma* qui permet aux élèves de personnaliser leur expérience du secondaire en concentrant leur apprentissage sur un secteur économique précis.
- Les programmes à double reconnaissance de crédits entre les écoles secondaires et les établissements d'enseignement postsecondaire.
- Le programme *Accelerated Secondary Apprenticeship* qui donne une longueur d'avance aux élèves du secondaire qui désirent se joindre à un corps de métier.
- Un vaste éventail de programmes d'aide financière pour favoriser la transition vers des programmes d'études postsecondaires, le maintien aux études des élèves jusqu'à l'obtention d'un diplôme et la réduction de la dette une fois leurs études terminées.
- Les programmes d'expérience de travail pour les étudiants de niveaux secondaire et postsecondaire, comme le programme de préparation à la carrière, le programme Emplois pour jeunes et le programme de mentorat des diplômés.
- Services d'aide à l'emploi, incluant counselling et évaluations d'emploi et de carrière pour aider les jeunes à retourner aux études.
- Aide financière offerte par le programme *Formation à l'Île-du-Prince-Édouard* aux personnes admissibles afin d'acquérir des compétences pour l'emploi.

#### ***Information sur le marché du travail***

- En 2012, le site *Web Next Network* est lancé en tant qu'outil pour aider les élèves du secondaire à prendre des décisions éclairées concernant les programmes d'enseignement postsecondaire et les carrières qui pourraient les intéresser. Le site comprend des vidéos, des profils de carrières, des profils collégiaux et universitaires et des articles. Il est prévu que le contenu de ce site sera éventuellement fusionné avec un nouveau site Web axé sur le marché du travail, [www.workpei.ca](http://www.workpei.ca), ayant pour but de fournir des renseignements sur le marché du travail à tous les Prince-Édouardiens, y compris les jeunes.
- Il existe deux autres sites Web qui permettent aux jeunes d'accéder à l'information sur le marché du travail. Il s'agit de *Employment Journey* (<http://employmentjourney.com/>) et *myBlueprint* (<https://myblueprint.ca/pei>).

## Projets d'avenir

- Le plan stratégique du ministère de la Main-d'œuvre et des Études supérieures, *Engaging our Workforce for Today and Into the Future 2016-2019 Strategic Plan*, compte de nombreuses priorités liées au renforcement des transitions. Elles comprennent, entre autres, les priorités suivantes :
  - S'assurer que l'apprentissage et la formation sont accessibles et répondent aux besoins du marché du travail, en mobilisant l'industrie, les apprenants et le système d'enseignement pour ce qui suit :
    - Acquisition de compétences liées à la demande du marché du travail;
    - Apprentissage expérientiel et intégré au travail;
    - Placement d'étudiants;
    - Continuité de l'apprentissage fondé sur les compétences de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année;
    - Promotion de l'entrepreneuriat.
- Perfectionner la main-d'œuvre en investissant dans les compétences, les connaissances et le soutien aux employeurs, y compris :
  - Présenter l'information et les possibilités relatives au marché du travail;
  - Garantir l'accès généralisé aux services d'orientation;
  - Mieux comprendre les besoins des groupes sous-employés, chômeurs et sous-représentés;
  - Travailler de concert avec les intervenants afin de déterminer les besoins à long terme du marché du travail.
- Établir des liens avec les adolescents par le biais d'une stratégie axée sur les jeunes relative au maintien en poste de la main-d'œuvre.
- Fournir des programmes et services axés sur le client à tous les Prince-Édouardiens (moderniser l'expérience de service en facilitant la navigation dans les programmes, l'accès aux services et à l'information sur le marché du travail, et l'utilisation des multiples points d'accès).
- Favoriser une prise de décision éclairée sur le plan des politiques et programmes au moyen d'analyse de données, d'évaluation de programme et de résultats mesurables (en harmonisant les programmes et initiatives avec l'information sur le marché du travail, de même qu'en communiquant de l'information significative et pertinente destinée à un public cible relative au marché du travail local avec des personnes, des organismes et ministères gouvernementaux et des partenaires externes).

## Programmes et services dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Atlantique visant à soutenir l'admission, la progression et l'obtention de diplôme des étudiants

Les établissements postsecondaires publics du Canada atlantique et de l'ensemble du Canada publicisent leurs programmes et en promeuvent les avantages relatifs auprès des futurs étudiants et du public, en se concentrant sur la diversité des programmes et les futurs choix de carrières possibles. Les établissements postsecondaires sont devenus très créatifs quant à leurs activités de promotion dans leurs efforts pour se démarquer de leurs concurrents dans la région. Ils utilisent tous des formes traditionnelles de publicité et de promotion (brochure, bannières, radio et télévision, commandites, présentations dans les écoles, sites Web, etc.), de même que diverses

formes de médias sociaux, évolutifs et nouveaux (Facebook, Twitter, YouTube, Instagram, cinémas, etc.) afin de toucher le plus vaste auditoire possible.

Chaque établissement offre également divers services et programmes visant à favoriser l'accès, le recrutement et le maintien aux études, incluant sans s'y limiter :

- services d'orientation (incluant counselling, ateliers sur des sujets particuliers et information sur le marché du travail);
- services d'emploi (incluant simulations d'entrevues d'emploi, critiques de curriculum vitæ et de lettre de présentation, ateliers axés sur les carrières, initiatives et activités de réseautage);
- services d'aide aux étudiants (concentrés sur les aptitudes aux études, les compétences linguistiques, le soutien en mathématiques et en rédaction, et l'aide pour les étudiants handicapés, comme la prise de notes, les mesures d'adaptation lors d'évaluations, l'accès à la technologie d'assistance, etc.);
- programmes coopératifs de formation en cours d'emploi ou possibilités d'apprentissage intégré au travail;
- programmes de perfectionnement des aptitudes professionnelles;
- soutien aux étudiants autochtones, comprenant sans s'y limiter, des programmes particuliers, des programmes relatifs aux aînés en résidence et des programmes de transition.

En effectuant des recherches pour cette partie, les membres du groupe de travail du CAMEF ont communiqué avec des établissements postsecondaires de la région de l'Atlantique. Le taux de réponse était faible, malheureusement, et seulement quelques-uns d'entre eux ont donné de l'information concernant leurs activités et programmes. Ces renseignements sont en surbrillance en tant qu'exemples ci-après.

### ***Nouveau-Brunswick***

Tel qu'il a été mentionné précédemment, le Nouveau-Brunswick offre un programme de financement ciblé visant à soutenir les projets pilotes de ses universités et collèges afin de favoriser l'accès aux étudiants des multiples sous-groupes et leur maintien aux études.

### ***Nouvelle-Écosse***

La Nouvelle-Écosse compte dix universités et un vaste système de collèges communautaires, chacun ayant sa propre culture institutionnelle et offrant des activités visant à renforcer les transitions d'un établissement à l'autre. Des programmes de transition autochtones et des services d'aide aux étudiants autochtones sont offerts dans les établissements suivants : Université Acadia, Université du Cap-Breton, Université Dalhousie, Université Mount Saint Vincent, Université St. Francis Xavier, Université Saint Mary's et Collège communautaire de la Nouvelle-Écosse. Ce dernier réserve une place dans chaque programme, incluant les programmes hautement compétitifs, aux étudiants autochtones.

### ***Université du Cap-Breton (UCB)***

L'Université du Cap-Breton fournit une aide scolaire *obligatoire* aux nouveaux étudiants par le biais de leur *First-Year Advising Centre (FYAC)*. C'est là que les étudiants discutent de leur programme, du fait que celui-ci leur convienne ou non et de leurs objectifs futurs. Les étudiants travaillent de concert avec un conseiller pédagogique à la sélection de leurs cours de première année. Chaque étudiant est également jumelé à un moniteur en réussite auprès des pairs, un mentor étudiant d'année supérieure qui les aide à établir un lien pendant leurs premières années à l'UCB et qui les soutient. Dans le cadre de la nomination obligatoire au FYAC, les étudiants rencontrent un moniteur en réussite scolaire afin de discuter du programme, de cours particuliers ou de préoccupations universitaires générales, et les conseillers examinent à quel point les étudiants se sentent prêts à entamer leurs études postsecondaires. Ce type d'aide scolaire est accessible aux étudiants tout au long de leurs études. Des

conseillers offrent du soutien aux étudiants pour des questions de gestion du temps, d'aptitude aux études, de soutien financier et d'établissement de budget.

Le programme d'orientation de l'UCB comprend le programme *Démarrez du bon pied!*, qui vise à préparer les étudiants à réussir leurs études à l'UCB. Le programme *Démarrez du bon pied!* comprend ce qui suit : une journée d'orientation, des activités sociales et de renforcement de la collectivité, de même que des activités qui traitent de la persévérance, tout au long de leurs études.

En plus des programmes et services déjà mentionnés, les soutiens scolaires de l'UCB (p. ex. cours de compétences rédactionnelles universitaires, tutorat gratuit pour des cours d'initiation en mathématiques, en sciences et en commerce, et soutien aux étudiants handicapés) et autres services aux étudiants (p. ex. services d'orientation personnelle et soutien aux étudiants étrangers) permettent d'aider les étudiants à effectuer la transition vers l'UCB et à poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

Un autre élément fondamental du soutien de l'UCB pour les étudiants en transition est de les aider à voir le lien entre leur apprentissage et les possibilités de carrières. Dans le cadre de leur processus d'aide scolaire, l'UCB donne aux étudiants l'accès à des outils d'auto-évaluation triés sur le volet (p. ex. plateforme *Career Cruising* et questionnaire du code Holland) comme points de discussion relatifs à l'harmonisation de leur apprentissage avec leurs objectifs de carrière. Les services d'orientation professionnelle aident les étudiants à prendre en considération différents choix de carrière si leur plan initial ne fonctionne pas et leur donne des conseils supplémentaires concernant le choix de cours qui leur permettrait d'atteindre ce nouvel objectif.

### ***Université Mount Saint Vincent (MSVU)***

L'Université Mount Saint Vincent offre aux étudiants du secondaire des fiches de conseils en ligne qui contiennent des renseignements pour répondre à la question « Que puis-je faire avec un diplôme en... ». Chaque fiche établit un lien entre les programmes de l'Université, des choix d'acquisition d'habiletés et des possibilités de carrières : (<http://www.msvu.ca/en/home/student-services/career-planning-services/students/what-can-i-do-with-my-degree.aspx>) La MSVU participe régulièrement à des foires d'information destinées aux nouveaux étudiants pour les familiariser dès le départ avec les services d'orientation professionnelle. L'Université offre également des ateliers sur le développement de carrière, portant sur la façon de choisir une matière principale, destinés aux étudiants de première année afin de les aider à faire correspondre leur choix de programme à leurs intérêts, de les familiariser avec les possibilités de carrière et ainsi d'augmenter leur motivation à poursuivre leurs études.

### ***Collège communautaire de la Nouvelle-Écosse (NSCC) – Career in Gear***

(<https://careeringear.nsc.ca>)

*Career in Gear* est un site Web interactif de planification de carrière du NSCC qui aide les gens à raffermir leur confiance en soi et à faire des choix de vie et de carrière significatifs et réalistes. Le site Web comprend des activités et des jeux amusants et intéressants qui permettent à l'utilisateur d'explorer ses motivations, intérêts et compétences, de même que des suggestions de professions et des programmes du NSCC qui correspondent à ces caractéristiques personnelles. Cet outil en ligne aide les utilisateurs à répondre à des questions comme : Qu'est-ce que je veux que ma carrière m'apporte? Qu'est-ce qui m'anime? Quelles sont mes réalités sociales? Quels sont les mécanismes de soutien à ma disposition? *Career in Gear* est composé de trois « mécanismes » permettant d'analyser les choix de carrière et d'apprentissage : 1) Comprendre qui je suis (intérêts, valeurs et compétences), 2) Savoir ce qui existe (marché du travail et information sur les carrières), 3) Explorer les options (choix de formation basés sur les résultats des jeux et sur la recherche liée aux carrières). Les utilisateurs suivent une série d'étapes de planification professionnelle à leur propre rythme, et le travail qu'ils ont exécuté à chaque visite est sauvegardé de façon sûre. Ils peuvent retourner visiter le site et mettre à jour les renseignements et les choix à

mesure que leur situation change. S'ils le souhaitent, les utilisateurs peuvent faire connaître leur profil ou leur bulletin scolaire à d'autres personnes de leur réseau de soutien, comme des professionnels, des membres de leur famille et des amis. Les conseillers en orientation du NSCC peuvent être rejoints par courriel ou clavardage en direct pour obtenir un soutien supplémentaire quant à l'exploration ou la prise de décisions.

## Île-du-Prince-Édouard

### ***Programme de transition du Holland College***

Le Holland College travaille de concert avec les écoles secondaires de l'Île afin d'amener les élèves sur ses campus pour qu'ils puissent se renseigner au sujet des programmes d'enseignement postsecondaire, des prérequis, des frais de scolarité et des perspectives de cheminement de carrière. À leur arrivée, on remet à chaque élève une trousse d'activités de communication qu'il utilise pour participer à des apprentissages pratiques dans des domaines comme la conception d'éoliennes, la plomberie, les techniques dentaires et le câblage de signalisation pour les véhicules. Cette initiative permet aux étudiants de voir et d'acquérir une expérience pratique pour divers emplois.

Le Holland College offre également un programme de transition aux jeunes décrocheurs des écoles secondaires. Ce programme centré sur l'étudiant, dépendant de l'activité et fondé sur les forces vise à montrer aux élèves du secondaire les possibilités d'études postsecondaires par le biais d'activités communautaires et d'expériences habituelles et diverses liées au programme du Holland College. Les étudiants de ce programme élaborent leur portfolio VieTravail et dressent un plan pour la transition de l'école secondaire aux études postsecondaires. Il y a d'importantes attentes relativement à la participation et aux comportements professionnels dans le cadre de ce programme, et un questionnaire de cas est à la disposition des étudiants pour les soutenir tout au long de leur parcours. Les étudiants qui participent au programme jusqu'à la fin reçoivent des crédits de cours accordés en équivalence pour leur demande d'admission au Holland College et peuvent transférer deux crédits reçus dans le cadre de ce programme à leur futur programme d'études.

## Terre-Neuve-et-Labrador

### ***Université Memorial – Stratégie intégrée d'apprentissage***

[\(https://www.mi.mun.ca/departments/officeofthevpacademicstudentaffairs/careerintegratedlearningproject/\)](https://www.mi.mun.ca/departments/officeofthevpacademicstudentaffairs/careerintegratedlearningproject/)

La stratégie *Career Integrated Learning Project* du Marine Institute de l'Université Memorial de Terre-Neuve-et-Labrador (2013) a suscité un intérêt marqué au pays et à l'étranger. Le projet sert à aider l'étudiant à réfléchir aux « compétences transférables » acquises pendant ses études universitaires, et à les énoncer (compétences qui ne sont pas reliées à un sujet ou à une technique en particulier). En conformité avec le cadre d'enseignement et d'apprentissage de l'Université Memorial, les professeurs ou les chargés de cours ainsi que le personnel du projet déterminent les compétences qui peuvent être mises en pratique ou développées par les étudiants au moyen de cours privés, tel qu'il a été démontré au cours des activités d'évaluation. Le plan de cours comprend une liste des compétences pertinentes et, pendant le semestre, on encourage les étudiants à réfléchir à l'amélioration et au développement personnels de ces compétences, à mesure qu'ils étudient le contenu du cours. Cette approche d'apprentissage expérientiel axé sur l'étudiant a permis aux étudiants de transformer leur apprentissage universitaire en compétences pratiques acquises qui les aideront dans leur vie quotidienne. Un sondage réalisé auprès de plus de 400 étudiants ayant participé au projet pilote a démontré que 72 % des répondants croyaient que la prise de conscience des compétences les aidait (Présentation de l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle [AIOSP], 2014). Actuellement, un système de portfolio en

ligne est en préparation afin que les étudiants puissent enregistrer leur acquisition de compétences et en faire le suivi tout au long de leurs études universitaires.

## Résultats de l'analyse du contexte

Nous avons commencé l'analyse par l'examen de certains des enjeux clés propres aux transitions entre les écoles publiques et les établissements d'enseignement postsecondaire dans la région de l'Atlantique. Plusieurs points sont ressortis de cette recherche :

- La CESPM est une nouvelle pratique prometteuse de collecte de données sur les parcours des étudiants de niveau universitaire qui sont nécessaires au niveau collégial. Nous avons besoin de ces données afin d'être plus précis au moment d'élaborer des programmes et des services qui ont pour cible à la fois les besoins du grand public et ceux des groupes sous-représentés.
- La préparation scolaire est un élément clé des taux de maintien des étudiants qui sont en transition vers les études postsecondaires, et les résultats du rapport PISA de l'OCDE démontrent que les étudiants du Canada atlantique se situent en dessous de la moyenne nationale à cet égard.
- Bien que l'abordabilité des études postsecondaires soit une considération d'ordre politique essentielle, les recherches semblent indiquer qu'il est également nécessaire de comprendre comment soutenir les jeunes sous-représentés, leurs familles et leurs communautés dans l'élaboration de facteurs de « capital culturel » qui incitent les étudiants à faire leurs études postsecondaires.
- L'impact de la programmation et des politiques atlantiques existantes demeure imprécis.
- Le mécanisme qui permet d'assurer que les recherches et les données probantes contribuent à l'élaboration et la révision continues de politiques et de programmes est également imprécis. Nous avons trouvé des exemples à l'échelle internationale, comme la Suisse, qui incorpore l'analyse de la recherche et des données afin d'éclairer les modifications à apporter aux politiques et aux programmes selon un cycle régulier de quatre ans.
- Les étudiants de l'Atlantique ont également du mal à rester une fois admis et il est nécessaire de les aider à continuer jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

Il ne semble pas y avoir de pénurie de programmes ayant pour but de faciliter la transition des étudiants. En outre, ce qui est impressionnant, c'est que nous avons également trouvé des exemples de cadres stratégiques visant à élaborer une approche plus cohérente à la rationalisation de programmes. Dans l'examen des programmes et des politiques réalisé par la Fondation canadienne pour le développement de la carrière (FCDC), à l'échelle internationale, de même qu'au Canada, à l'extérieur de la région de l'Atlantique, on souligne la nécessité de penser de manière globale aux trois points particuliers de la transition des écoles publiques aux établissements d'enseignement postsecondaire (à savoir, la préadmission, l'admission et la participation) au moment de prendre en considération les programmes et d'envisager des réponses stratégiques. Le modèle préadmission, admission et participation est utile lors de l'examen des programmes et des politiques de transition des écoles publiques aux établissements d'enseignement postsecondaire des provinces de l'Atlantique. Dans l'ensemble, nous avons conclu que les provinces ont une vaste gamme de politiques, de programmes et de services offerts par les ministères responsables des écoles publiques et des établissements d'enseignement postsecondaire. Les voici :

- **Programmes et politiques de préadmission**  
Nous avons constaté que le Canada atlantique cible le programme d'enseignement pour parler des choix en études postsecondaires très tôt (dès la maternelle) et qu'il utilise principalement la formation au cheminement de carrière pour ce faire. Ces programmes ont tendance à être largement concentrés, cependant, et peu adaptés aux besoins des groupes sous-représentés. Un certain nombre de provinces

ont des programmes à double reconnaissance de crédits, ce qui permet aux étudiants d'obtenir à la fois des crédits d'études secondaires et d'études postsecondaires, ce qui leur fait voir le genre de travaux de cours à faire au niveau des études postsecondaires. La plupart des provinces offrent des possibilités de travail et d'apprentissage dans tout le programme d'enseignement, en utilisant des outils de portfolio de carrière afin d'aider les étudiants à déterminer des choix de carrière. Un certain nombre de provinces offrent aux parents des programmes leur permettant de devenir des « accompagnateurs en gestion de carrière ». Dans notre examen, nous n'avons trouvé aucune référence à un programme précisément axé sur l'offre d'activités d'exposition au « capital culturel » comme moyen de promouvoir l'accès aux études postsecondaires pour les jeunes dont les familles et les collectivités ont peu d'expérience dans le domaine.

Les provinces ont signalé un certain nombre de programmes et de services visant à aider les décrocheurs à revenir aux études. Nous n'avons trouvé aucune évaluation faisant état de leur impact. Selon nos recherches, il est difficile de déterminer la façon dont les provinces procèdent pour identifier ces étudiants tôt afin qu'ils s'inscrivent ou reviennent aux études et ne décrochent pas, et pour les soutenir afin qu'ils continuent jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

De l'information sur le marché du travail est disponible dans toutes les provinces, mais nous n'avons trouvé aucune preuve indiquant que cette information aidait les étudiants à prendre des *décisions de carrière*. La recherche démontre clairement que l'approche « construisez-le et ils viendront » de l'information sur le marché du travail est inefficace. Pour tirer parti de l'information sur le marché du travail, les étudiants ont d'abord besoin de soutien les aidant à déterminer de quelle information ils ont besoin, puis d'aide pour mieux la comprendre dans le contexte de leur propre plan ou cheminement de carrière. Plutôt que d'être intégrée *dans* un processus cohérent de développement de carrière, l'information sur le marché du travail est trop souvent diffusée comme un soutien isolé et autonome, laissant les étudiants, et leurs supporteurs, établir les liens entre l'information et les besoins ou objectifs transitionnels qui leur sont propres.

Cette approche à la fourniture d'information sur le marché du travail est pancanadienne et révèle de bien des façons l'approche plus globale à la formation au cheminement de carrière. Lorsqu'on examine les modèles européens et américains d'approche globale à l'élaboration de transitions scolaires, à l'éducation et la formation professionnelles ainsi qu'à la double reconnaissance de crédits, nous constatons qu'il y a un engagement à faire en sorte que chaque étudiant soit soutenu lors de l'élaboration d'un parcours précis et évolutif pour passer des études à la carrière. Bien qu'il existe un certain nombre de programmes de transition efficaces au Canada, et plus particulièrement dans la région de l'Atlantique, trop d'étudiants canadiens ne sont pas au courant des choix de carrière qui existent et n'accèdent pas au soutien essentiel qui les aiderait à gérer leur propre transition, et la responsabilité, au mieux, existe au niveau global plutôt qu'au niveau individuel.

Bien qu'il existe des exceptions significatives, comme « O2 » de la Nouvelle-Écosse, la recherche menant au cadre de travail *En action vers l'avenir* du CAMEF a permis de confirmer que de nombreux étudiants, surtout ceux qui proviennent de familles et de communautés qui ne sont que très peu exposées aux études postsecondaires, demeurent incertains quant aux possibles cheminements pour passer de l'école publique aux études postsecondaires et au travail, et n'ont qu'un accès limité au soutien qui les aiderait à effectuer la transition vers les études postsecondaires jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

- **Intégration**

Bien qu'il y ait eu peu de réponses de la part des établissements postsecondaires de la région de l'Atlantique, ceux qui ont répondu comptent un certain nombre de programmes en soutien à la transition vers les études postsecondaires. L'Université du Cap-Breton s'est détachée du lot comme étant un modèle global. Le fonds du MEPFT du Nouveau-Brunswick servant à renforcer la transition et à améliorer les taux de persévérance (voir 5.1.2.1) semblerait avoir pour résultat un certain nombre de programmes en appui à l'inscription des groupes sous-représentés et sont conformes aux pratiques prometteuses internationales pour ce qui est d'aborder les questions de santé mentale, de sentiment d'appartenance et d'engagement associées à la transition.

La prochaine étape de la recherche pour ce projet est axée sur un examen plus approfondi des efforts des établissements postsecondaires de l'Atlantique pour soutenir l'intégration des étudiants et de leur impact sur le vécu et sur les besoins des étudiants au début des études postsecondaires.

- **Participation**

Tant dans notre recherche de pratiques prometteuses à l'échelle nationale et internationale que dans la recherche sur le Canada atlantique, nous avons relevé très peu de programmes et de politiques pour soutenir la persévérance une fois que les étudiants ont atteint le niveau postsecondaire. Étant donné que la plupart des étudiants décrochent au cours de la première et la deuxième années des études postsecondaires, ces constatations se sont ajoutées à la justification de se concentrer sur cette cohorte d'étudiants et sur les programmes offerts par les établissements d'enseignement postsecondaire pour appuyer leur persévérance jusqu'à l'obtention d'un diplôme, dans le sondage mené auprès des jeunes et des jeunes adultes et dans les entrevues réalisées auprès du personnel des établissements d'enseignement postsecondaire.



## **ANNEXE B : SONDAGE AUPRÈS DES ADOLESCENTS ET DES JEUNES ADULTES**



# Sondage

## Approche et méthodologie

Comme il nous fallait rejoindre divers groupes de répondants qui habitent dans des milieux urbains et ruraux, et comme les milieux et les services de prestation de programme des répondants sont situés à différents endroits, nous avons élaboré un sondage en ligne afin d'obtenir les points de vue les plus larges possible sur l'actuel système de transitions après l'école secondaire dans la région de l'Atlantique.

Le sondage visait les jeunes âgés de 24 ans et moins qui poursuivent actuellement des études postsecondaires, détiennent un diplôme d'études postsecondaires, n'ont jamais fait d'études postsecondaires, ont abandonné leur programme d'études postsecondaires ou ont changé de programme. La présente recherche portait tout spécialement sur la transition des études secondaires aux études postsecondaires (p. ex. dans des universités ou des collèges publics et privés ainsi que des programmes d'apprentissage). Le sondage a permis de recueillir des données sur les forces que possèdent les adolescents et les jeunes adultes dans leur parcours de transition après l'école secondaire ainsi que sur les défis auxquels ils sont alors confrontés. Voici certains éléments particuliers du questionnaire du sondage.

- On a questionné *les étudiants au niveau postsecondaire et les récents diplômés des études postsecondaires* sur leur expérience de la transition aux études postsecondaires et, rétrospectivement, sur ce qui les a aidés et ce qui leur a nuï. Les questions de sondage portaient sur les mesures qui auraient pu appuyer davantage les étudiants sur le plan émotionnel, social ou financier durant leur transition et pendant toute la durée de leurs études postsecondaires et sur ce qui les avait aidés dans la recherche intuitive de leur parcours de carrière. Le sondage s'est penché sur la connaissance qu'avaient les répondants des possibilités offertes dans le milieu du travail après l'obtention d'un diplôme, leur accès aux services de développement de carrière et d'emploi, leur intuition en matière de carrière, leurs perspectives d'emploi et les facteurs ayant contribué à leur préparation à la carrière et à la vie après l'obtention du diplôme.
- On a questionné *les jeunes adultes qui ne sont pas passés aux études postsecondaires après l'école secondaire ou qui les ont commencées, mais n'ont pas obtenu de diplôme* sur les défis et les obstacles auxquels ils ont été confrontés, sur ce qui a contribué à leur décision de ne pas poursuivre d'études postsecondaires ou de ne pas persévérer dans leur programme, sur les mesures de soutien qu'ils auraient voulu avoir pour les aider à effectuer la transition après l'école secondaire et celles dont ils ont le plus besoin pour se préparer à faire un choix de carrière.
- On a questionné *les élèves qui ont pris au moins une année de congé entre l'école secondaire et la transition aux études postsecondaires* sur les raisons qui les ont incités à reporter la transition et sur les avantages et les défis associés à un tel report.
- On a questionné *les étudiants qui ont changé de programme d'études postsecondaires* sur les raisons d'un tel changement, sur ce qui aurait pu, le cas échéant, les aider à choisir ce parcours d'apprentissage au départ et sur leur degré actuel de certitude d'avoir choisi le bon programme d'apprentissage.

Le temps de réponse au sondage était d'environ 30 minutes. J'ai été autorisé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard à procéder au présent sondage.

Le sondage a été rendu accessible en ligne par le truchement du site Web Survey Monkey. La promotion du sondage a été effectuée par l'intermédiaire des médias sociaux, de courriels envoyés aux contacts de la Fondation

canadienne pour le développement de carrière (FCDC) et du Groupe de travail, par le bouche à oreille et la collaboration des établissements d'enseignement postsecondaire. Le sondage a permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives de la part des répondants. Les chercheurs ont utilisé la technologie NVivo pour analyser le contenu des questions ouvertes. Le texte intégral du sondage est présenté à l'annexe B.2.

Le sondage n'a pas été mené auprès d'un échantillon statistiquement représentatif de la population générale. Le sondage visait à compléter ou à appuyer les résultats de l'analyse du contexte. Les résultats ne devraient pas être utilisés isolément pour tirer des conclusions sur les populations générales.

## Profil des répondants

Au total, 1 085 personnes ont répondu au sondage. La plupart d'entre elles appartiennent aux groupes d'âge des 19 et 20 ans et des 21 à 24 ans (36,8 % et 43,7 %, respectivement). Voici la répartition, en pourcentage, des participants, en fonction de leur province d'origine : plus de la moitié d'entre eux (51,9 %) viennent de Nouvelle-Écosse (N.-É.), 13 % du Nouveau-Brunswick (N.-B.), 12,2 % de Terre-Neuve-et-Labrador (T.-N.-L.) et 5,2 % de l'Île-du-Prince-Édouard (Î.-P.-É.). Le tableau 1 illustre les provinces de l'Atlantique dans lesquelles les répondants fréquentent actuellement un établissement scolaire ou travaillent. Tous les autres répondants provenaient d'une province hors de la région de l'Atlantique, et 8,8 % ont indiqué un pays d'origine autre que le Canada. Un peu plus de 70 % de tous les répondants travaillent actuellement ou fréquentent un établissement scolaire en Nouvelle-Écosse.

**Tableau 1 : Province dans laquelle les répondants ont fréquenté un établissement scolaire ou travaillent**

Province	Nombre de réponses (n)	Pourcentage (n/1 085)
Nouveau-Brunswick	110	10,1 %
Nouvelle-Écosse	769	70,9 %
Î.-P.-É.	73	6,7 %
Terre-Neuve-et-Labrador	133	12,3 %
Total	1 085	100,0 %

Pour ce qui est du plus haut niveau de scolarité atteint, plus de la moitié des répondants (54,8 %, soit 595) ont déclaré détenir un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent et près d'un quart (23,4 %, soit 254) ont indiqué avoir suivi des études postsecondaires, sous une forme ou une autre, sans persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

Plus de la moitié des participants (59,6 %) habitent dans un centre urbain et 39,1 % dans une collectivité rurale. Les autres répondants vivent dans une région éloignée (2,4 %) ou dans une collectivité des Premières Nations (2,9 %). La majorité des participants (71,2 %) sont de sexe féminin. Plus du quart des répondants (27,5 %) ont déclaré être des jeunes à faible revenu, 6,6 % être des Autochtones, 6,6 % être des personnes handicapées, 3,4 % être des Néo-Écossais ou des Canadiens d'origine africaine, 7,3 % être des immigrants, 7,6 % faire partie d'une minorité visible et 10,9 % être des jeunes appartenant à la communauté LGBTQ. Les tableaux de données sur le profil des répondants sont présentés à l'annexe B.1 du rapport.

Dans l'ensemble, il existe peu de différences démographiques significatives entre les quatre provinces de l'Atlantique, lesquelles sont illustrées dans le tableau 2 et comprennent :

- un pourcentage plus élevé de répondants de l'Î.-P.-É. ont indiqué qu'ils étaient de sexe masculin;
- un pourcentage plus élevé de répondants de T.-N.-L. sont des adultes (c.-à-d. qu'ils ont entre 21 et 24 ans) et ont déclaré volontairement qu'ils venaient d'une région éloignée ou se sont définis comme étant des Autochtones;
- un pourcentage plus élevé de participants de la N.-É. et de l'Î.-P.-É. ont indiqué être des immigrants;
- un pourcentage plus élevé de répondants de la N.-É. ont déclaré appartenir à une minorité visible;
- un plus faible pourcentage de répondants de T.-N.-L. ont indiqué provenir d'une région rurale.

**Tableau 2 : Différences significatives dans les données démographiques par province**

		N.-B. (n = 110)	N.-É. (n = 769)	Î.-P.-É. (n = 73)	T.-N.-L. (n = 133)	Total (n = 1 085)
Sexe <sup>1</sup>	Masculin	18,2 %	29,0 %	41,1 %	16,5 %	27,2 %
	Féminin	80,9 %	69,3 %	57,5 %	82,0 %	71,2 %
	Autre ou aucune réponse	0,9 %	1,7 %	1,4 %	1,5 %	1,6 %
Âge <sup>2</sup>	18 ans	20,9 %	19,6 %	20,5 %	17,3 %	19,5 %
	19 et 20 ans	40,0 %	38,2 %	38,4 %	24,8 %	36,8 %
	de 21 à 24 ans	39,1 %	42,1 %	41,1 %	57,9 %	43,7 %
Région	Collectivité éloignée <sup>3</sup>	2,7 %	1,2 %	2,7 %	9,0 %	2,4 %
	Centre urbain	55,1 %	59,0 %	60,3 %	66,2 %	59,6 %
	Collectivité rurale <sup>4</sup>	40,9 %	41,4 %	35,6 %	26,3 %	39,1 %
Origine ethnique	Autochtone <sup>5</sup>	6,4 %	5,2 %	5,5 %	15,8 %	6,6 %
	Immigrant <sup>6</sup>	0,9 %	9,1 %	8,2 %	1,5 %	7,3 %
	Appartenant à une minorité visible <sup>7</sup>	3,6 %	9,1 %	1,4 %	6,0 %	7,6 %

<sup>1</sup>  $\chi^2(6) = 21,261, p = 0,002.$

<sup>2</sup>  $\chi^2(6) = 13,686, p = 0,033.$

<sup>3</sup>  $\chi^2(3) = 29,998, p = 0,000.$

<sup>4</sup>  $\chi^2(3) = 11,292, p = 0,010.$

<sup>5</sup>  $\chi^2(3) = 20,711, p = 0,000.$

<sup>6</sup>  $\chi^2(3) = 17,067, p = 0,001.$

<sup>7</sup>  $\chi^2(3) = 9,384, p = 0,025.$

## Parcours de transition après l'école secondaire

On a demandé aux répondants de choisir parmi les six options suivantes de cheminement celle qui décrit leur parcours de transition après l'école secondaire :

- **SANS DIPLÔME** : les répondants qui ne se sont jamais inscrits à un programme d'études postsecondaires;
- **PASSAGE DIRECT** : les répondants qui sont passés directement des études secondaires à un programme d'études postsecondaires;
- **INTERRUPTION** : les répondants qui ont pris au moins une année de congé entre les études secondaires et les études postsecondaires;
- **CHANGEMENT** : les répondants actuellement inscrits à un programme d'études postsecondaires qui ont changé au moins une fois de programme;

- **ABANDON** : les répondants qui ont entrepris un programme d'études postsecondaires, mais l'ont abandonné;
- **DIPLÔMÉS** : les répondants qui ont progressé jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'un programme d'études postsecondaires.

Le parcours de transition le plus commun des répondants est le PASSAGE DIRECT (58,3 %). Les tableaux de données présentés à l'annexe B.1 montrent que 42,7 % des répondants de ce groupe étaient âgés de 19 ou 20 ans, qu'une majorité venait de la N.-É. (56,8 %), que 80,1 % fréquentent un établissement d'enseignement en N.-É., que plus de la moitié (59,0 %) vit dans un centre urbain et que plus des deux tiers (69,1 %) sont de sexe féminin. Le tableau 3 révèle que le pourcentage de répondants de T.-N.-L. classés dans le groupe PASSAGE DIRECT (28,6 %) est significativement plus faible que celui des autres provinces ( $\chi^2(3, N = 1\ 085) = 75,544, p = 0,000$ ).

Le groupe INTERRUPTION est le deuxième en importance (13,1 %). Selon les tableaux de données présentés à l'annexe B.1, ces répondants sont pour la plupart âgés de 21 à 24 ans (59,9 %), de sexe féminin (65,6 %) et habitent dans un centre urbain (66,9 %). Comme le montre le tableau 3, le pourcentage de répondants du groupe INTERRUPTION venant du N.-B. (3,6 %) est significativement plus faible que celui des autres provinces ( $\chi^2(3, N = 1\ 085) = 31,265, p = 0,000$ ).

La taille des groupes DIPLÔMÉS et CHANGEMENT est semblable (12,7 % et 12,1 % respectivement). Les tableaux de données présentés à l'annexe B.1 montrent que les répondants appartenant au groupe DIPLÔMÉS constituent en général la cohorte d'étudiants les plus âgés (de 21 à 24 ans, soit 89,1 %) et que près des deux tiers des répondants classés dans le groupe CHANGEMENT appartiennent également à la cohorte des plus âgés. Les répondants des deux groupes provenaient pour la plupart de la Nouvelle-Écosse (DIPLÔMÉS, 42,0 %, et CHANGEMENT, 54,2 %). Au chapitre des différences entre provinces, T.-N.-L. a un pourcentage de diplômés (31,6 %) significativement supérieur à celui des autres provinces ( $\chi^2(3, N = 1\ 085) = 65,903, p = 0,000$ ). Aucune différence significative n'est apparue pour le groupe CHANGEMENT.

Les groupes SANS DIPLÔME et ABANDON étaient les plus petits (2,4 % et 1,5 %, respectivement)<sup>11</sup>. Cinquante pour cent des élèves appartenant au groupe SANS DIPLÔME étaient âgés de 19 et 20 ans. La plupart des membres de ce groupe venaient de Nouvelle-Écosse (42,3 %) et la majorité était de sexe féminin (53,8 %). Les répondants du groupe ABANDON provenaient à parts égales du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse (37,5 %). La majorité travaillait au Nouveau-Brunswick (43,8 %) et bien plus de la moitié vivait dans une collectivité rurale (56,3 %).

Voici certains renseignements sur les répondants appartenant à des groupes sous-représentés (se reporter au tableau A.8 de l'annexe B.1) :

- on trouve des répondants autochtones dans tous les parcours de transition et la plupart d'entre eux sont classés dans le groupe DIPLÔMÉS (8,7 %);
- les répondants handicapés et les répondants faisant partie d'une minorité visible sont en majorité classés dans le groupe CHANGEMENT (10,7 % et 11,5 % respectivement);
- les répondants immigrants étaient plus susceptibles de ne pas poursuivre des études postsecondaires (19,2 %) ou d'être classés dans la catégorie INTERRUPTION (11,3 %);
- les répondants appartenant à la communauté LGBTQ étaient pour la plupart classés dans les groupes PASSAGE DIRECT (10,8 %), INTERRUPTION (14,1 %) et CHANGEMENT (13,7 %);
- plus du quart des répondants ont indiqué avoir un revenu faible et la plupart d'entre eux sont classés dans les groupes SANS DIPLÔME (42,3 %), INTERRUPTION (39,4 %) et ABANDON (56,3 %).

<sup>11</sup> Les cohortes de répondants classés dans les groupes SANS DIPLÔME et ABANDON sont petites. Bien que nous ayons mentionné leurs réponses tout au long du présent rapport, il faudrait considérer celles-ci avec prudence étant donné qu'elles ne sont pas statistiquement significatives.

**Tableau 3 : Différences significatives dans le type de parcours pédagogique suivi**

Parcours	N.-B. (n = 110)	N.-É. (n = 769)	Î.-P.-É. (n = 73)	T.-N.-L. (n = 133)	Pourcentage (n/1 085)
Je suis actuellement un programme d'études postsecondaires auquel je suis passé directement après l'école secondaire <sup>1</sup>	51,8 %	65,8 %	42,5 %	28,6 %	58,3 %
Je suis actuellement un programme d'études postsecondaires après avoir passé au moins une année hors de l'école <sup>2</sup>	3,6 %	11,6 %	21,9 %	24,8 %	13,1 %
Je possède un diplôme d'études postsecondaires. <sup>3</sup>	21,8 %	8,1 %	13,7 %	31,6 %	12,7 %

<sup>1</sup>  $\chi^2(3) = 75,544$ ,  $p = 0,000$

<sup>2</sup>  $\chi^2(3) = 31,265$ ,  $p = 0,000$

<sup>3</sup>  $\chi^2(3) = 65,903$ ,  $p = 0,000$

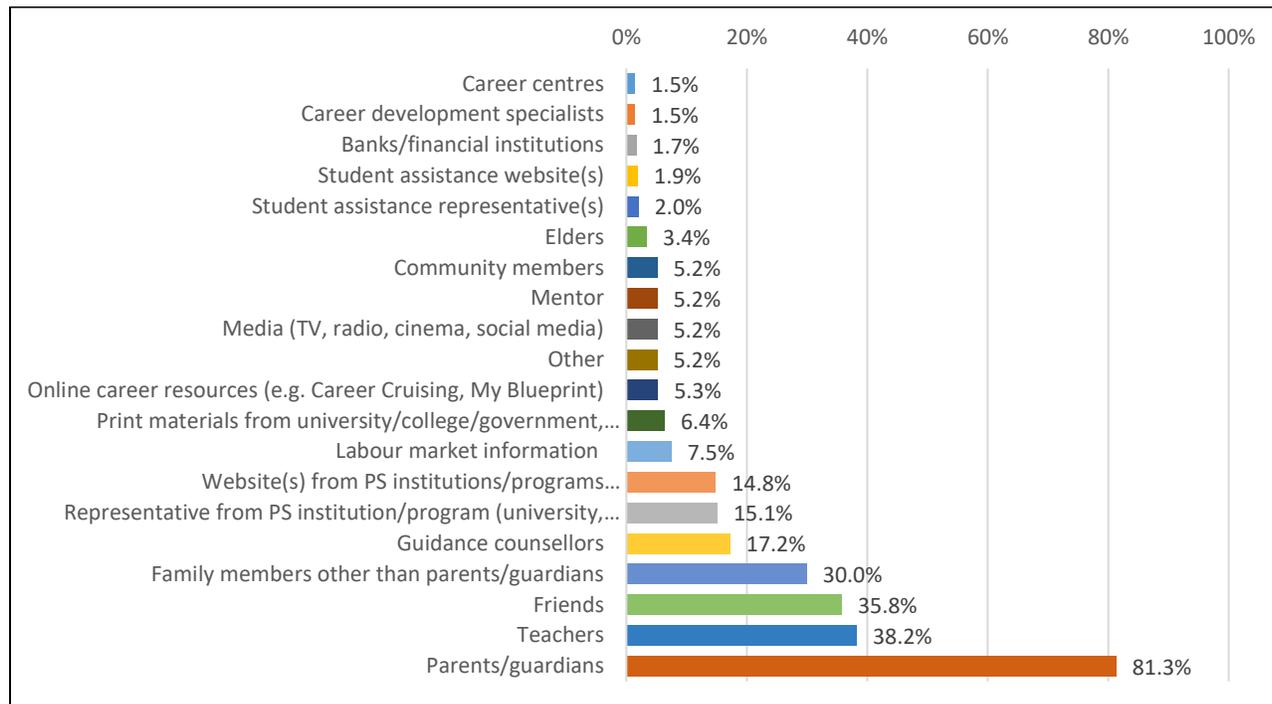
## Facteurs influant sur la décision des élèves de poursuivre ou non des études postsecondaires

### Sources d'information, de conseils ou d'appui

On a présenté aux répondants une liste des sources d'information, de conseils et d'appui qui pouvaient aider les élèves à faire un choix d'études postsecondaires. On leur a demandé de sélectionner leurs trois principales sources. Les parents ou les tuteurs sont la source d'information, de conseils et d'appui le plus souvent sélectionnée par une écrasante majorité de répondants (81,3 %), comme l'illustre la figure 1. Les deux sources les plus proches sont les enseignants (38,2 %) et les amis (35,8 %).

Les sources d'appui les moins recherchées sont les spécialistes en développement de carrière (1,5 %), les centres de carrière (1,5 %) ainsi que les banques et les institutions financières (1,7 %).

**Figure 1 : Pourcentage de répondants ayant sélectionné des sources d'information, de conseils ou d'appui**



Career centres	Centres de carrière
Career development specialists	Spécialistes en développement de carrière
Banks/financial institutions	Banques et institutions financières
Student assistance website(s)	Site(s) Web d'aide aux étudiants
Student assistance representative(s)	Représentant(s) de l'aide aux étudiants
Elders	Aînés
Community members	Membres de la collectivité
Mentor	Mentor
Media (TV, radio, cinema, social media)	Médias (télévision, radio, cinéma, médias sociaux)
Other	Autre
Online career resources (eg. Career Cruising, MyBlueprint)	Ressources de carrière en ligne (p. ex. les sites Career Cruising, myBlueprint)
Print material from university/college/government, apprenticeship office, etc.	Documents imprimés de l'université, du collège, gouvernement, centre d'apprentissage, autres
Labour market information	Information sur le marché du travail
Website(s) from PS institutions/programs	Site(s) Web des établissements postsecondaires ou des programmes d'études postsecondaires
Representative from PS institutions/programs (university)	Représentant d'un établissement postsecondaire ou d'un programme d'études postsecondaires (universitaire, collégial, d'apprentissage)
Guidance counsellors	Conseillers en orientation
Family members other than parents/guardians	Membres de la famille autres que les parents ou les tuteurs
Friends	Amis
Teachers	Enseignants
Parents/guardians	Parents et tuteurs

Les différences entre provinces sont faibles dans les choix des répondants. Les parents, les enseignants et les amis sont les sources d'information, de conseils et d'appui le plus souvent nommées dans toutes les provinces.

Cependant, parmi les autres sources nommées, un pourcentage de répondants du Nouveau-Brunswick significativement plus élevé (29,1 % par rapport à 16,6 % de Nouvelle-Écosse, 12,3 % de l'Î.-P.-É. et 13,5 % de T.-N.-L.) ont sélectionné les conseillers en orientation ( $\chi^2(3, N = 1\ 085) = 13,536, p = 0,004$ ). D'autre part, un pourcentage de répondants de T.-N.-L. significativement plus faible (6,0 % par rapport à 21,8 % du N.-B., 16,1 % de N.-É. et 11,0 % de l'Î.-P.-É.) ont sélectionné les représentants des établissements postsecondaires comme une source d'information ( $\chi^2(3) = 14,030, p = 0,003$ ).

Les trois principales sources d'information, de conseils ou d'appui demeurent uniformes parmi les groupes ayant effectué un parcours de transition. Toutefois, il existe de légères différences entre les groupes INTERRUPTION, CHANGEMENT et DIPLÔMÉS qui sélectionnent les parents ou tuteurs et les autres membres de la famille comme étant les principales sources d'appui (voir le tableau 4).

**Tableau 4 : Trois principales sources d'information, de conseils ou d'appui ayant aidé les répondants à faire un choix après les études secondaires**

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interrup- -tion (n = 142)	Change- -ment (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
Parents et tuteurs	73,1 %	83,9 %	71,8 %	84,7 %	93,8 %	76,1 %	81,3 %
Membres de la famille autres que les parents ou les tuteurs	38,5 %	27,8 %	31,0 %	36,6 %	18,8 %	31,9 %	30,0 %
Membres de la collectivité	19,2 %	4,6 %	7,7 %	1,5 %	12,5 %	5,1 %	5,2 %
Aînés	11,5 %	2,2 %	3,5 %	3,8 %	6,3 %	6,5 %	3,4 %
Enseignants	30,8 %	42,1 %	23,9 %	36,6 %	56,3 %	36,2 %	38,2 %
Conseillers en orientation	7,7 %	20,6 %	10,6 %	18,3 %	6,3 %	10,9 %	17,2 %
Mentor	0,0 %	3,6 %	9,2 %	6,1 %	6,3 %	8,0 %	5,2 %
Représentant d'un établissement postsecondaire ou d'un programme d'études postsecondaires (universitaire, collégial, d'apprentissage)	3,8 %	17,4 %	12,0 %	14,5 %	12,5 %	10,9 %	15,1 %
Site(s) Web d'établissements postsecondaires ou de programmes d'études postsecondaires	7,7 %	12,7 %	17,6 %	16,0 %	12,5 %	22,5 %	14,8 %
Documents imprimés de l'université, du collège, gouvernement, centre d'apprentissage, autres	3,8 %	6,6 %	4,9 %	6,1 %	0,0 %	8,0 %	6,4 %
Amis	19,2 %	36,9 %	43,7 %	32,8 %	25,0 %	29,7 %	35,8 %
Ressources de carrière en ligne (p. ex. les sites Career Cruising, myBlueprint)	0,0 %	5,5 %	4,2 %	8,4 %	0,0 %	3,6 %	5,3 %
Médias (télévision, radio, cinéma, médias sociaux)	0,0 %	4,6 %	7,7 %	6,9 %	6,3 %	4,3 %	5,2 %

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interrup- -tion (n = 142)	Change- -ment (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
Centres de carrière	0,0 %	1,1 %	2,1 %	1,5 %	6,3 %	2,2 %	1,5 %
Spécialistes en développement de carrière	3,8 %	1,1 %	4,2 %	0,8 %	0,0 %	0,7 %	1,5 %
Représentant(s) de l'aide aux étudiants	7,7 %	1,9 %	2,1 %	1,5 %	0,0 %	2,2 %	2,0 %
Site(s) Web d'aide aux étudiants	0,0 %	1,7 %	2,1 %	2,3 %	0,0 %	2,9 %	1,9 %
Banques et institutions financières	11,5 %	1,3 %	2,1 %	0,8 %	0,0 %	2,2 %	1,7 %
Information sur le marché du travail (p. ex. rapports sur les tendances de l'emploi, la rémunération, le nombre de diplômés, autres)	7,7 %	5,2 %	13,4 %	9,2 %	0,0 %	10,9 %	7,5 %
Autre	7,7 %	5,4 %	4,9 %	1,5 %	12,5 %	6,5 %	5,2 %

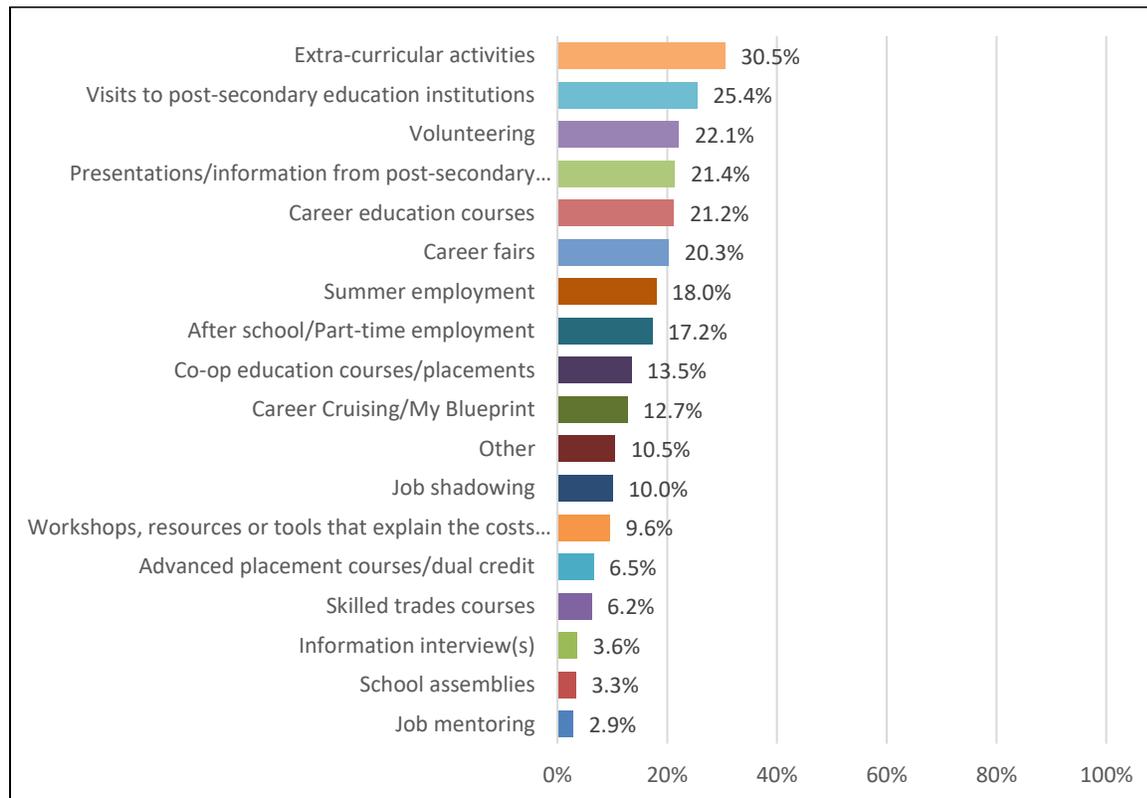
## Cours et activités centrés dans le milieu scolaire

On a également demandé aux répondants de sélectionner les trois cours ou activités ayant eu l'influence la plus grande sur leurs décisions en matière de transition. Comme l'illustre la figure 2, les trois cours ou activités le plus souvent nommés sont :

- les activités parascolaires (30,5 %);
- les visites dans des établissements d'enseignement postsecondaire (25,4 %);
- le bénévolat (22,1 %).

Les cours ou activités dont l'influence a été la moins marquée sont le mentorat en cours d'emploi (2,9 %), les assemblées scolaires (3,3 %) et les entrevues d'information (3,6 %).

**Figure 2 : Pourcentage de répondants ayant sélectionné des cours ou des activités comme étant l'une des trois principales influences sur leurs plans après l'école secondaire**



Extra-curricular activities	Activités parascolaires
Visits to post-secondary education institutions	Visites dans des établissements postsecondaires
Volunteering	Bénévolat
Presentations/information from post-secondary education institutions/ apprenticeship bureaus	Exposés ou information d'établissements postsecondaires ou de centres d'apprentissage
Career education courses	Cours de formation au cheminement de carrière
Career fairs	Salons de l'emploi
Summer employment	Emploi d'été
After school/Part-time employment	Emploi à temps partiel après l'école
Co-op education courses/placements	Alternance travail-études, cours et placement
Career Cruising/My Blueprint	Sites Web Career Cruising et myBlueprint
Other	Autre
Job shadowing	Jumelage
Workshops, resources or tools that explain the costs and available subsidies for post-secondary education (e.g. a post-secondary education cost calculator, application fee waiver programs, financial guidance course)	Ateliers, ressources ou outils qui expliquent le coût de l'éducation postsecondaire ainsi que les subventions offertes (p. ex. calculatrice des coûts associés à l'éducation postsecondaire, programmes de dispense des frais de demande d'inscription, cours d'information financière)
Advanced placement courses/dual credit	Programmes de placement à un niveau supérieur ou à double reconnaissance de crédits

Skilled trades courses	Cours de formation dans les métiers spécialisés
Information interview(s)	Entrevue(s) d'information
School assemblies	Assemblées scolaires
Job mentoring	Mentorat en cours d'emploi

Au chapitre des cours ou des activités qui ont influencé la décision des élèves concernant leurs projets après l'école secondaire, on constate une certaine différence entre les catégories de parcours de transition (voir le tableau 5). Tous les groupes ont attiré l'attention sur les activités parascolaires. Les répondants classés dans les groupes SANS DIPLÔME et INTERRUPTION étaient plus susceptibles de sélectionner les cours de formation au cheminement de carrière parmi les trois principales influences et moins susceptibles d'indiquer les visites dans des établissements postsecondaires. Les répondants du groupe SANS DIPLÔME étaient plus susceptibles de sélectionner l'emploi à temps partiel après l'école parmi leurs trois principales influences. Les répondants des groupes ABANDON et DIPLÔMÉS étaient plus susceptibles de sélectionner les salons de l'emploi dans leurs trois principales influences et moins susceptibles d'indiquer le bénévolat.

**Tableau 5 : Trois principaux cours ou activités ayant influencé la décision des répondants concernant leurs projets après l'école secondaire**

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Change-ment (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
Activités parascolaires	30,8 %	33,2 %	25,4 %	32,1 %	25,0 %	22,5 %	30,5 %
Visites dans des établissements postsecondaires	15,4 %	26,9 %	21,1 %	26,7 %	37,5 %	22,5 %	25,4 %
Bénévolat	23,1 %	23,7 %	22,5 %	20,6 %	0,0 %	18,1 %	22,1 %
Exposés ou information d'établissements postsecondaires ou de centres d'apprentissage	3,8 %	21,4 %	15,5 %	26,0 %	6,3 %	28,3 %	21,4 %
Cours de formation au cheminement de carrière	34,6 %	22,6 %	26,1 %	13,0 %	12,5 %	15,9 %	21,2 %
Salons de l'emploi	19,2 %	20,7 %	19,7 %	17,6 %	25,0 %	21,0 %	20,3 %
Emploi d'été	11,5 %	17,9 %	19,0 %	21,4 %	18,8 %	15,2 %	18,0 %
Emploi à temps partiel après l'école	30,8 %	17,2 %	21,8 %	13,7 %	12,5 %	13,8 %	17,2 %
Alternance travail-études, cours et placement	23,1 %	13,4 %	12,7 %	16,0 %	12,5 %	10,1 %	13,5 %
Sites Web Career Cruising et myBlueprint	0,0 %	13,4 %	10,6 %	13,7 %	18,8 %	12,3 %	12,7 %
Autre	0,0 %	9,7 %	13,4 %	9,9 %	12,5 %	13,8 %	10,5 %
Jumelage	15,4 %	10,8 %	3,5 %	10,7 %	6,3 %	12,3 %	10,0 %

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Change-ment (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
Ateliers, ressources ou outils qui expliquent le coût de l'éducation postsecondaire et les subventions offertes (p. ex. calculatrice des coûts associés à l'éducation postsecondaire, programmes de dispense des frais de demande d'inscription, cours d'information financière)	15,4 %	9,3 %	9,9 %	9,9 %	6,3 %	9,4 %	9,6 %
Programmes de placement à un niveau supérieur ou à double reconnaissance de crédits	0,0 %	7,3 %	4,2 %	6,9 %	0,0 %	7,2 %	6,5 %
Cours de formation dans les métiers spécialisés	11,5 %	3,6 %	7,0 %	4,6 %	6,3 %	17,4 %	6,2 %
Entrevue(s) d'information	7,7 %	2,7 %	4,9 %	3,8 %	6,3 %	5,1 %	3,6 %
Assemblées scolaires	0,0 %	3,8 %	3,5 %	3,1 %	0,0 %	2,2 %	3,3 %
Mentorat en cours d'emploi	3,8 %	2,4 %	6,3 %	2,3 %	6,3 %	1,4 %	2,9 %

Il y a peu de différences significatives entre les provinces dans les réponses fournies par les participants à cette question, notamment :

- près de la moitié (47,9 %) des répondants de T.-N.-L. ont indiqué que les activités parascolaires avaient appuyé leur prise de décision;
- quelques participants de T.-N.-L. ont mentionné l'alternance travail-études, cours et placement comme un facteur ayant influé sur leurs plans après l'école secondaire;
- les répondants du N.-B. ont estimé les visites dans les établissements postsecondaires plus utiles que la moyenne des répondants;
- quelques répondants de l'Î.-P.-É. (1,4 %) ont trouvé que les entrevues d'information avaient été utiles à leur prise de décision (voir le tableau 6).

**Tableau 6 : Cours et activités considérés favorables au choix de carrière, par province**

	N.-B. (n = 110)	N.-É. (n = 769)	Î.-P.-É. (n = 73)	T.-N.-L. (n = 133)	Total (n = 1 085)
Activités parascolaires <sup>1</sup>	22,7 %	31,1 %	47,9 %	24,1 %	30,5 %
Alternance travail-études, cours et placement <sup>2</sup>	16,4 %	14,6 %	13,7 %	4,5 %	13,5 %
Cours de formation dans les métiers spécialisés <sup>3</sup>	4,5 %	3,4 %	9,6 %	21,8 %	6,2 %
Visites dans des établissements postsecondaires <sup>4</sup>	30,9 %	27,2 %	16,4 %	15,8 %	25,4 %
Entrevue(s) d'information <sup>5</sup>	8,2 %	2,9 %	1,4 %	5,3 %	3,6 %

<sup>1</sup>  $\chi^2(3) = 16,338, p = 0,001$

<sup>2</sup>  $\chi^2(3) = 10,751, p = 0,013$

<sup>3</sup>  $\chi^2(3) = 68,641, p = 0,000$

<sup>4</sup>  $\chi^2(3) = 12,609, p = 0,006$

<sup>5</sup>  $\chi^2(3) = 9,986, p = 0,019$

## Influence majeure sur la poursuite ou non d'études postsecondaires

Près de 95 % des répondants (1 030 sur 1 085) ont répondu à la question à réponse libre leur demandant quelle personne ou chose avait eu la plus grande influence sur leur décision de poursuivre ou non des études postsecondaires. Selon une analyse du contenu de leurs réponses, présentée au tableau 7, les influenceurs le plus souvent cités sont les amis ou les membres de la famille (53,0 %). Cette réponse est suivie du potentiel d'emploi associé au programme d'études postsecondaires (25,9 %).

[Traduction]

*Mes parents et mes amis ont exercé une influence majeure en me poussant vers les études postsecondaires. Le fait de me connaître suffisamment pour me rendre compte que si je passais suffisamment de temps hors de l'école, je ne voudrais peut-être pas y retourner, ce qui me priverait de nombreuses possibilités, a également été une influence importante. (répondant du groupe DIPLÔMÉS)*

*Aucun de mes parents n'est allé à l'université ou au collège, et ils ont eu des difficultés financières pendant de nombreuses années, car ils étaient incapables d'obtenir un emploi rémunérateur. J'ai travaillé dans un restaurant Tim Hortons lorsque j'étais à l'école secondaire. Je me suis rendu compte que j'aimerais mieux faire des études postsecondaires et avoir une véritable carrière que d'exercer un tel emploi lorsque je serai adulte. (répondant du groupe PASSAGE DIRECT)*

Ces réponses se retrouvent dans chacune des six catégories de parcours de transition sauf une : 41,7 % (n = 10) des jeunes classés dans le groupe SANS DIPLÔME ont indiqué être eux-mêmes l'influence majeure. À titre d'exemple, voici les commentaires d'un répondant du groupe SANS DIPLÔME : « Moi-même. Je n'étais pas prêt. [Je] voulais d'abord travailler pendant quelques années. » [traduction] Les commentaires formulés par ces répondants particuliers soulignent un point de vue prédéfini selon lequel, soit ils n'étaient pas prêts à passer à l'éducation postsecondaire, soit ils voulaient confirmer leur décision en acquérant une certaine expérience hors de l'école. Certains d'entre eux ont ajouté que bien qu'ils ne soient pas encore passés aux études postsecondaires, ils poursuivent toujours ce plan.

**Tableau 7 : Facteurs influant sur les décisions des répondants concernant l'éducation postsecondaire**

	Sans diplôme (n = 24)	Passage direct (n = 595)	Interruption (n = 137)	Change-ment (n = 125)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 133)	Total (n = 1 030)
Le fait que leur famille et leurs enseignants s'attendent à ce qu'ils poursuivent des études postsecondaires	4,2 %	7,1 %	2,9 %	4,0 %	0,0 %	11,3 %	6,5 %
Les possibilités d'emploi (obtenir l'emploi qu'ils ont en tête ou un meilleur emploi)	12,5 %	26,6 %	25,5 %	28,0 %	31,3 %	23,3 %	25,9 %
La famille ou les amis	37,5 %	55,1 %	46,0 %	54,4 %	43,8 %	53,4 %	53,0 %
Moi-même	41,7 %	11,4 %	13,9 %	16,0 %	18,8 %	13,5 %	13,4 %
Conseiller ou enseignant	8,3 %	4,7 %	6,6 %	5,6 %	0,0 %	5,3 %	5,1 %

	Sans diplôme (n = 24)	Passage direct (n = 595)	Interruption (n = 137)	Change-ment (n = 125)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 133)	Total (n = 1 030)
Autre	8,3 %	5,0 %	11,7 %	0,8 %	6,3 %	3,8 %	5,3 %

## L'éducation postsecondaire vaut-elle la peine?

Lorsqu'on a demandé aux répondants s'ils estimaient que l'éducation postsecondaire valait la peine, la majorité d'entre eux se sont dits d'accord avec l'énoncé (voir le tableau 8). Le pourcentage de répondants ayant répondu par l'affirmative varie de 61,5 % pour le groupe SANS DIPLÔME à 74,6 % pour le groupe DIPLÔMÉS.

La raison la plus souvent invoquée dans tous les groupes pour expliquer pourquoi l'éducation postsecondaire vaut la peine est qu'elle donnera la possibilité de mener une meilleure carrière et d'avoir un avenir plus solide sur le plan économique. Cette réponse est mentionnée par 63,5 % des répondants (voir le tableau 9).

[Traduction]

*L'éducation postsecondaire vaut le temps, l'argent et toute autre chose que l'on y investit, car, finalement, elle augmente les possibilités de mener une carrière prometteuse et rémunératrice à l'avenir. (répondant du groupe CHANGEMENT)*

Même si la plupart des répondants estiment que l'éducation postsecondaire est rentable, près d'un tiers des participants (29,4 %) de tous les groupes n'étaient pas certains ou ne croyaient pas qu'elle était rentable. La principale raison invoquée pour expliquer leur réponse est l'absence de garantie d'emploi à l'obtention du diplôme (voir le tableau 10). Les répondants du groupe SANS DIPLÔME étaient les plus incertains ou négatifs quant à la valeur de l'éducation postsecondaire (38,4 %). Le groupe ABANDON se rangeait au deuxième rang des incertains avec une réponse négative ou incertaine de 37,5 % des répondants. La seule différence significative entre les provinces à la réponse à cette question est le pourcentage de répondants de la N.-É., significativement inférieur à celui des répondants des autres provinces, pour qui l'éducation postsecondaire vaut la peine (voir le tableau 11).

**Tableau 8 : Par groupe de parcours de transition : L'éducation postsecondaire vaut-elle la peine?**

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
Oui	61,5 %	69,1 %	74,6 %	71,8 %	62,5 %	74,6 %	70,6 %
Non	3,8 %	4,0 %	2,8 %	3,8 %	12,5 %	5,1 %	4,1 %
Ne sait pas très bien	34,6 %	26,9 %	22,5 %	24,4 %	25,0 %	20,3 %	25,3 %

**Tableau 9 : Raisons pour lesquelles l'éducation postsecondaire vaut la peine**

	Sans diplôme (n = 10)	Passage direct (n = 365)	Interruption (n = 85)	Change-ment (n = 76)	Abandon (n = 7)	Diplômés (n = 84)	Total (n = 627)
Elle est très utile (un bon investissement)	0,0 %	9,0 %	11,8 %	2,6 %	0,0 %	8,3 %	8,3 %
Elle offre de meilleurs choix de carrière, un meilleur avenir	90,0 %	61,4 %	63,5 %	69,7 %	57,1 %	64,3 %	63,5 %

L'établissement de liens (avec des personnes aux intérêts semblables)	0,0 %	2,7 %	3,5 %	3,9 %	14,3 %	3,6 %	3,2 %
L'apprentissage de nouvelles compétences	10,0 %	18,9 %	12,9 %	13,2 %	0,0 %	21,4 %	17,4 %
Autre	0,0 %	9,0 %	11,8 %	11,8 %	14,3 %	9,5 %	9,7 %

**Tableau 10 : Raisons pour lesquelles l'éducation postsecondaire n'en vaut pas la peine**

	Sans diplôme (n = 8)	Passage direct (n = 17)	Interruption (n = 32)	Changement (n = 33)	Abandon (n = 5)	Diplômés (n = 31)	Total (n = 287)
L'absence de garantie d'emploi	50,0 %	47,2 %	43,8 %	57,6 %	60,0 %	48,4 %	48,4 %
Le programme ne répond pas aux besoins (à leurs attentes)	12,5 %	9,0 %	12,5 %	6,1 %	20,0 %	9,7 %	9,4 %
Attendre et observer : il est trop tôt pour dire, cela dépend	25,0 %	30,3 %	28,1 %	30,3 %	0,0 %	32,3 %	29,6 %
Autre	12,5 %	15,7 %	15,6 %	18,2 %	20,0 %	12,9 %	15,7 %

**Tableau 11 : Par province : L'éducation postsecondaire vaut-elle la peine?**

	N.-B. (n = 110)	N.-É. (n = 769)	Î.-P.-É. (n = 73)	T.-N.-L. (n = 133)	Total (n = 1 085)
Oui	77,3 %	67,4 %	79,5 %	78,9 %	70,6 %
Non ou ne sait pas très bien	22,7 %	32,6 %	20,5 %	21,1 %	29,4 %

$\chi^2 (3) = 13,469, p = 0,004$

## Planification de l'avenir

Dans la partie suivante du sondage, on demande aux répondants à quel moment ils ont commencé à réfléchir à leur carrière d'avenir, si leur préparation au choix d'un parcours de carrière à l'école secondaire et après était suffisante, si leur préparation à la transition après l'école secondaire était suffisante, et quelles informations, ressources et mesures de soutien, selon eux, faciliteraient la réussite des transitions.

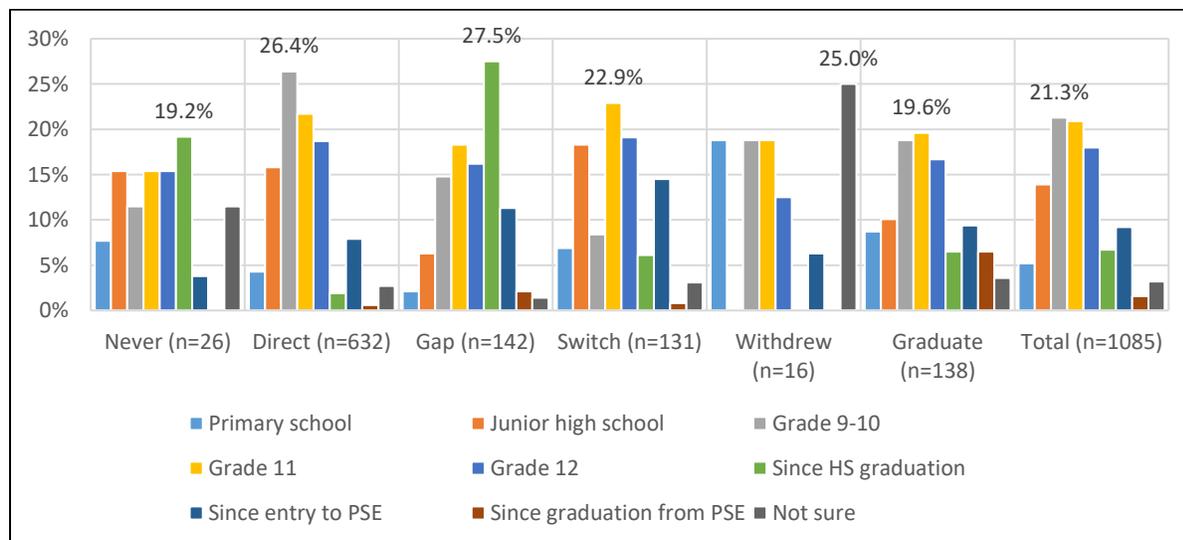
### Quand les répondants ont-ils commencé à réfléchir à leur avenir?

La figure 3 montre à quel moment les répondants ont commencé à réfléchir à leur avenir. La plupart des répondants (21,3 %) indiquent avoir commencé à réfléchir à leur avenir en 9<sup>e</sup> ou en 10<sup>e</sup> année. Certaines différences ressortent entre les groupes, comme cela est illustré dans les graphiques.

- Les répondants du groupe SANS DIPLÔME ont plus souvent commencé à réfléchir à leur avenir après l'école secondaire (19,2 %).
- Les répondants du groupe PASSAGE DIRECT ont plus souvent commencé à réfléchir à leur avenir en 9<sup>e</sup> ou en 10<sup>e</sup> année (26,4 %).
- Les répondants du groupe INTERRUPTION ont plus souvent commencé à réfléchir à leur avenir après l'école secondaire (27,5 %).
- Les répondants du groupe CHANGEMENT ont plus souvent commencé à réfléchir à leur avenir en 11<sup>e</sup> année (22,9 %).
- Les répondants du groupe ABANDON ne savent pas exactement à quel moment ils ont commencé à réfléchir à leur avenir (25,0 %).
- Les répondants du groupe DIPLÔMÉS ont commencé plus souvent à réfléchir à leur avenir en 11<sup>e</sup> année (19,6 %).

Il n'existe, dans l'ensemble, aucune différence significative entre les provinces, sauf le fait qu'un pourcentage plus élevé de répondants de T.-N.-L. ont indiqué « après l'obtention du diplôme d'études secondaires » par rapport à ceux des autres provinces (voir le tableau 12).

**Figure 3 : Quand les répondants ont-ils commencé à réfléchir à leur avenir?**



Never (n=26)	Sans diplôme (n = 26)
Direct (n=632)	Passage direct (n = 632)
Gap (n=142)	Interruption (n = 142)

Switch (n=131)	Changement (n = 131)
Withdrew (n=16)	Abandon (n = 16)
Graduate (n=138)	Diplômés (n = 138)
Total (n=1085)	Total (n = 1 085)
Primary school	École primaire
Grade 11	11 <sup>e</sup> année
Since entry to PSE	Depuis l'admission aux études postsecondaires
Junior high school	École secondaire de premier cycle
Grade 12	12 <sup>e</sup> année
Since graduating from PSE	Depuis l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires
Grade 9-10	9 <sup>e</sup> ou 10 <sup>e</sup> année
Since HS graduation	Depuis l'obtention d'un diplôme d'études secondaires
Not sure	Ne sait pas très bien

**Tableau 12 : Quand les répondants ont-ils commencé à bien réfléchir à leur carrière d'avenir ou à planifier celle-ci?**

	N.-B. (n = 110)	N.-É. (n = 769)	Î.-P.-É. (n = 73)	T.-N.-L. (n = 133)	Total (n = 1 085)
Après l'obtention du diplôme d'études secondaires	6,4 %	5,1 %	6,8 %	16,5 %	6,7 %

$\chi^2 (3) = 23,797, p = 0,000.$

## Préparation au choix de carrière

Quand on a demandé aux répondants s'ils s'estimaient suffisamment préparés à choisir un parcours de carrière, la majorité d'entre eux ont indiqué qu'ils ne l'étaient pas (69,8 %). Il existe une différence significative entre les différentes catégories de parcours de transition. Comme l'indique le tableau 13, c'est dans le groupe CHANGEMENT qu'on trouve le plus faible pourcentage de jeunes qui s'estimaient suffisamment préparés à choisir un parcours de carrière à l'école secondaire ( $\chi^2 (5, N = 1 085) = 24,401, p = 0,000$ ). Il n'y a aucune différence significative entre les provinces dans les réponses à cette question.

**Tableau 13 : Les répondants étaient-ils suffisamment préparés à choisir un parcours de carrière à l'école secondaire?**

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
Oui	34,6 %	35,6 %	23,2 %	17,6 %	25,0 %	24,6 %	30,2 %
Non ou ne sait pas très bien	65,4 %	64,4 %	76,8 %	82,4 %	75,0 %	75,3 %	69,8 %
	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

\*  $\chi^2 (5) = 24,401, p = 0,000$

Voici les deux principales raisons données par les répondants (n = 625) qui ne s'estimaient pas suffisamment préparés à choisir un parcours de carrière (voir le tableau 14) :

- la prestation d'information sur les diverses carrières possibles était insuffisante (55,7 %);
- l'incapacité de prendre une décision parce qu'ils étaient trop jeunes ou manquaient d'expérience (39,8 %).

[Traduction]

*On parle vraiment peu de ce qui se passe après l'école secondaire. Les écoles accordent tellement d'importance aux élèves qui se dirigent vers l'université. Il devrait y avoir davantage de programmes d'alternance travail-études pour tous les élèves. Il existe tant de carrières dont on n'entend jamais parler. (répondant du groupe INTERRUPTION)*

*C'est difficile de prendre une décision au sujet d'une chose aussi importante quand il existe de si nombreuses options et qu'on est aussi jeune. (répondant du groupe ABANDON)*

**Tableau 14 : Raisons pour lesquelles les répondants estiment qu'ils n'étaient pas préparés**

	Sans diplôme (n = 14)	Passage direct (n = 340)	Interruption (n = 89)	Change-ment (n = 87)	Abandon (n = 9)	Diplômés (n = 86)	Total (n = 625)
Prestation d'information insuffisante ou limitée	42,9 %	57,9 %	49,4 %	56,3 %	33,3 %	57,0 %	55,7 %
Incapacité de prendre une décision (trop jeune ou immature, manque d'expérience)	50,0 %	37,4 %	48,3 %	40,2 %	55,6 %	37,2 %	39,8 %
Autre	7,1 %	5,0 %	3,4 %	3,4 %	11,1 %	3,5 %	4,5 %

Dans l'ensemble, un peu moins du tiers des répondants (30,2 %) croient qu'ils étaient suffisamment préparés à choisir un parcours de carrière à l'école secondaire. Voici les deux principales raisons mentionnées par les répondants (n = 240) qui s'estimaient préparés (voir le tableau 15) :

- ils ont toujours eu une idée de ce qu'ils voulaient comme parcours de carrière d'avenir (46,3 %);
- l'information sur la planification de carrière fournie à l'école secondaire par les enseignants, les programmes d'alternance travail-études et les salons de l'emploi était suffisante (41,3 %).

[Traduction]

*Lorsque j'étais à l'école secondaire, les élèves qui se préparaient à faire un choix de carrière recevaient beaucoup d'orientation et de conseils. Le personnel était toujours disponible pour nous aider et pour répondre à nos nombreuses questions afin de faciliter notre expérience du choix de carrière. (répondant du groupe SANS DIPLÔME)*

*J'ai toujours été un passionné du plein air; je savais que je voulais mener une carrière de plein air! J'éprouvais toujours un tel intérêt lorsque j'ai obtenu mon diplôme d'études secondaires. Maintenant, je suis le programme de protection de l'environnement et je pense toujours la même chose au sujet de ma carrière d'avenir. (répondant du groupe CHANGEMENT)*

**Tableau 15 : Pourquoi les répondants se sentaient préparés**

	Sans diplôme (n = 4)	Passage direct (n = 166)	Interruption (n = 21)	Change-ment (n = 20)	Abandon (n = 4)	Diplômés (n = 25)	Total (n = 240)
Le personnel et les activités scolaires de préparation au choix de carrière les ont aidés	50,0 %	45,2 %	19,0 %	35,0 %	50,0 %	36,0 %	41,3 %
Ils ont toujours eu une idée de leur parcours de carrière	50,0 %	43,4 %	61,9 %	40,0 %	50,0 %	56,0 %	46,3 %
Les parents ou la famille leur ont donné des conseils	25,0 %	6,0 %	9,5 %	5,0 %	0,0 %	4,0 %	6,3 %

Autre	0,0 %	6,6 %	14,3 %	20,0 %	0,0 %	4,0 %	7,9 %
-------	-------	-------	--------	--------	-------	-------	-------

## Préparation à la transition de l'école secondaire

Les réponses fournies par les répondants à la question de savoir s'ils se sentaient préparés à la transition de l'école secondaire se répartissent à parts égales entre oui et non (53,3 % par rapport à 46,8 %). Il existe une différence significative entre les réponses des participants des différents parcours pédagogiques. Comme le montre le tableau 16, le pourcentage de répondants ayant changé de programme qui se sont sentis suffisamment préparés à la transition était significativement inférieur à celui des répondants ayant suivi les autres parcours ( $\chi^2(5, N = 1\ 085) = 17,785, p = 0,003$ ). Il n'y a aucune différence significative entre les provinces dans les réponses à cette question.

**Tableau 16 : Les répondants étaient-ils suffisamment préparés à effectuer la transition après les études secondaires?**

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Change- ment (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
Oui	53,8 %	58,1 %	46,5 %	42,7 %	31,3 %	50,7 %	53,3 %
Non ou ne sait pas très bien	46,2 %	41,9 %	53,5 %	57,3 %	68,8 %	49,3 %	46,8 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

\*  $\chi^2(5) = 17,785, p = 0,003$ .

Les 436 répondants ayant fourni une raison pour expliquer pourquoi ils se sentaient préparés ont mentionné leur apprentissage à l'école secondaire ou une raison intrinsèque. Cette dernière raison est évoquée dans 50,0 % des réponses (voir le tableau 17).

[Traduction]

*Les professeurs de secondaire nous ont très bien préparés et nous ont donné des conseils. (répondant du groupe CHANGEMENT)*

*J'ai travaillé pendant toute la durée de mes études secondaires et je tonds des gazons depuis que j'ai 12 ou 13 ans. La transition à l'école a été facile, et la transition au marché du travail encore plus facile étant donné que j'ai toujours travaillé. Je savais à quoi m'attendre et j'avais une connaissance de l'industrie que j'ai choisie dès mon jeune âge par l'intermédiaire de mon père. (répondant du groupe DIPLÔMÉS)*

**Tableau 17 : Raisons pour lesquelles les répondants estiment qu'ils étaient préparés à la transition après les études secondaires**

	Sans diplôme (n = 6)	Passage direct (n = 274)	Interruption (n = 49)	Changement (n = 47)	Abandon (n = 4)	Diplômés (n = 56)
La famille	0,0 %	6,9 %	6,1 %	12,8 %	25,0 %	5,4 %
Je suis préparé	66,7 %	48,9 %	59,2 %	38,3 %	50,0 %	50,0 %
L'apprentissage à l'école secondaire	16,7 %	41,2 %	26,5 %	42,6 %	0,0 %	41,1 %
Autre	16,7 %	5,8 %	10,2 %	10,6 %	25,0 %	7,1 %

Le reste des répondants (57,3 %) ne savait pas s'ils étaient préparés ou estimaient qu'ils n'étaient définitivement pas préparés à cette transition. La principale raison qu'ils invoquent pour cela est que l'école secondaire ne les a

pas aidés à acquérir les aptitudes nécessaires à la vie quotidienne après l'obtention du diplôme. Cette raison est mentionnée par 67,9 % des 408 personnes qui ont répondu à la question (voir le tableau 18).

[Traduction]

*L'école secondaire ne m'a pas demandé suffisamment d'efforts pour me préparer à l'université. J'avais l'impression que les enseignants du secondaire avaient peu d'attentes par rapport aux enseignants de mes cours à l'université. Les choses simples qui sont attendues au niveau universitaire, comme des compétences adéquates en recherche, en dissertation, en citation, et même une pensée critique ou de la créativité, n'étaient pas enseignées à mon école secondaire. (répondant du groupe PASSAGE DIRECT)*

**Tableau 18 : Raisons pour lesquelles les répondants estiment qu'ils n'étaient pas préparés à la transition après les études secondaires**

	Sans diplôme (n = 7)	Passage direct (n = 221)	Interrup- tion (n = 60)	Change- ment (n = 58)	Abandon (n = 8)	Diplômés (n = 54)	Total (n = 408)
L'école secondaire ne les a pas préparés à la charge de travail	0,0 %	75,1 %	46,7 %	70,7 %	37,5 %	66,7 %	67,9 %
Ne possèdent pas les aptitudes à la vie quotidienne, ne sont pas prêts à vivre seuls	42,9 %	16,7 %	11,7 %	17,2 %	0,0 %	20,4 %	16,7 %
Autre	57,1 %	9,5 %	43,3 %	12,1 %	62,5 %	16,7 %	17,4 %

## Souhait d'obtenir de l'information, des ressources et des mesures de soutien

On a demandé aux répondants d'indiquer quels types d'information, de ressources ou de mesures de soutien ils auraient voulu obtenir à l'école secondaire pour les aider à décider de poursuivre ou non des études postsecondaires. La majorité d'entre eux (83,2 %, soit 903) ont mentionné au moins une mesure de soutien (voir le tableau 19). Le thème qui revient le plus souvent dans tous les groupes est le besoin de plus de renseignements sur les choix de carrière (indiqué par 61,6 % des répondants) et, plus particulièrement, d'une plus grande expérience pratique auprès de diverses carrières (voir le tableau 20). Les commentaires suivants, formulés par des répondants de tous les parcours pédagogiques au niveau secondaire, en sont des exemples :

[Traduction]

*J'aurais voulu qu'il y ait davantage de séances d'information sur l'université, surtout en 12<sup>e</sup> année. Et que les écoles invitent des personnes à expliquer les types d'emploi qu'on peut exercer selon chaque niveau d'éducation. (répondant du groupe INTERRUPTION)*

*Un cours obligatoire « salons de l'emploi », un nouveau choix de carrière chaque jour – les bons choix, les mauvais choix, la scolarité requise, la durée des études, etc. Un tel cours ouvre davantage les yeux des élèves, leur fait connaître les emplois qui existent et leur permet de s'imaginer dans ces emplois. (répondant du groupe DIPLOMÉS)*

*On aurait dû nous offrir un ou des cours sur les perspectives de carrière. (répondant du groupe PASSAGE DIRECT)*

*J'aurais voulu avoir plus d'occasions de jumelage ou de séances de travaux pratiques sur les différentes carrières disponibles dans le secteur de la santé afin de constater ce que les travailleurs font vraiment tous les jours. (répondant du groupe CHANGEMENT)*

*Mon conseiller en orientation et l'Internet m'ont beaucoup aidé à prendre des décisions quant à mon avenir. J'aurais voulu avoir la possibilité de suivre certains cours et de parler à de vrais enseignants en soins infirmiers. (répondant du groupe ABANDON)*

*Davantage de situations concrètes. La majorité des élèves ne connaissent que les emplois généraux, comme médecin, avocat ou autre chose; on n'examine jamais les autres choix de carrière axés sur nos intérêts (sic). Nous ne faisons aucune recherche et n'avons aucun outil pour effectuer nous-mêmes des recherches. (répondant du groupe SANS DIPLOME)*

**Tableau 19 : Pourcentage de répondants qui auraient voulu disposer d'au moins une mesure de soutien pour les aider à faire un choix d'éducation postsecondaire**

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
Oui	84,6 %	80,7 %	85,9 %	86,3 %	100,0 %	87,0 %	83,2 %
Non	15,4 %	19,3 %	14,1 %	13,7 %	0,0 %	13,0 %	16,8 %
	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

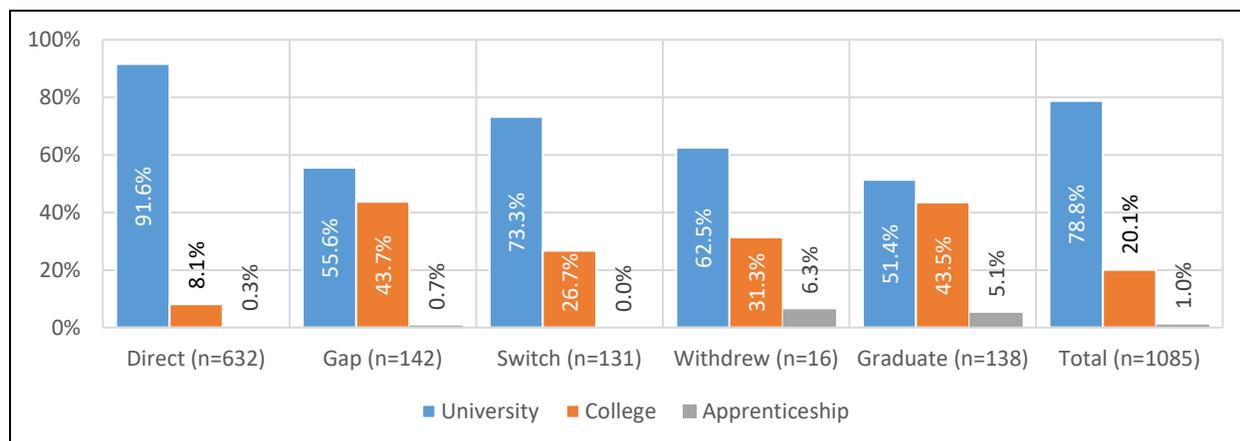
**Tableau 20 : Types de mesures de soutien qu’auraient voulues les répondants**

	Sans diplôme (n = 22)	Passage direct (n = 510)	Interruption (n = 142)	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 120)	Total (n = 903)
Aucun	22,7 %	8,4 %	5,7 %	3,5 %	6,3 %	5,0 %	7,3 %
Ne sait pas, ne sait pas très bien	4,5 %	2,4 %	1,6 %	2,7 %	6,3 %	0,8 %	2,2 %
Formation au cheminement de carrière au niveau secondaire	45,5 %	60,6 %	53,3 %	72,6 %	50,0 %	68,3 %	61,6 %
Technique d’étude, aptitudes à la vie quotidienne, préparation aux études postsecondaires	0,0 %	10,0 %	13,1 %	4,4 %	6,3 %	5,8 %	8,9 %
Bourses d’études, aide financière	13,6 %	8,4 %	10,7 %	4,4 %	0,0 %	8,3 %	8,2 %
Possibilités autres que l’université	4,5 %	5,3 %	6,6 %	6,2 %	12,5 %	10,0 %	6,3 %
Une année de congé ou un changement est très bien	0,0 %	0,8 %	5,7 %	2,7 %	6,3 %	0,8 %	1,8 %
Autre	13,6 %	6,3 %	9,8 %	4,4 %	12,5 %	5,0 %	6,6 %

## Choix d’un établissement d’enseignement et d’un programme

Les questions suivantes de sondage concernaient les répondants ayant choisi de poursuivre des études postsecondaires et leur choix d’un établissement d’enseignement et d’un programme. On a demandé à ces répondants de sélectionner le type d’établissement d’enseignement postsecondaire qu’ils ont d’abord fréquenté. Comme l’indique la figure 4, une majorité d’entre eux (78,8 %) se sont inscrits à l’université. Un peu plus de 20 % des répondants sont allés au collège et 1 % se sont inscrits à un programme d’apprentissage. La plus grande différence entre les groupes de parcours après l’école secondaire concerne celui dont les membres sont passés directement aux études postsecondaires après l’école secondaire. La majorité (91,6 %) des membres de ce groupe sont allés à l’université. Les groupes INTERRUPTION et DIPLÔMÉS avaient une meilleure répartition pour ce qui est de l’inscription à l’université et au collège.

**Figure 4 : Type d’établissement d’enseignement fréquenté**



Direct (n=632)	Passage direct (n = 632)
Gap (n=142)	Interruption (n = 142)
Switch (n=131)	Changement (n = 131)
Withdrew (n=16)	Abandon (n = 16)
Graduate (n=138)	Diplômés (n = 138)
Total (n=1085)	Total (n = 1 085)
University	Université
College	Collège
Apprenticeship	Centre d'apprentissage

## Planification et préparation au choix d'un établissement postsecondaire ou d'un programme d'études postsecondaires

Le sondage comprend plusieurs questions à répondre par oui ou non destinées à donner un aperçu des facteurs qu'ont pris en compte les répondants quand est venu le temps de choisir leur parcours d'apprentissage après l'école secondaire. Le tableau 21 présente une ventilation des réponses aux énoncés données par chacun des cinq groupes ayant poursuivi des études postsecondaires.

Dans l'ensemble, l'énoncé qui obtient le niveau d'accord le plus élevé quant au choix de l'établissement postsecondaire ou du programme d'études postsecondaires est le suivant : « Je m'intéresse au sujet visé par mon programme de choix » (95,4 % des répondants se sont dits d'accord avec cet énoncé). Les autres énoncés qui remportent un haut niveau d'accord montrent qu'au moment de choisir un établissement postsecondaire ou un programme d'études postsecondaires :

- 69,5 % des répondants se sont basés sur la mesure dans laquelle le programme fournissait les compétences nécessaires pour l'emploi connexe;
- 63,8 % ont basé leur décision sur le salaire qu'ils obtiendraient dans cette carrière;
- 63,1 % ont fondé leur décision sur les possibilités d'emploi dans le domaine.

En ce qui concerne l'aspect financier de leur éducation, dans l'ensemble :

- 73,7 % des répondants indiquent que le coût des études postsecondaires est beaucoup élevé que ce qu'ils croyaient;
- 75,4 % indiquent avoir reçu l'information ou le soutien financier nécessaire pour payer leurs études.

Dans l'ensemble, les facteurs ayant influé le moins sur leur choix d'établissement postsecondaire ou de programme d'études postsecondaires sont :

- les temps consacrés au suivi des cours et à l'étude ont influé sur mon choix de programme (32,5 %);
- la possibilité de suivre au moins une partie du programme (cours) en utilisant une technique d'apprentissage à distance ou en ligne (17,8 %).

Il y a peu de différence entre les groupes de répondants. Les groupes ABANDON et INTERRUPTION font exception. Peut-être sans surprise, les réponses formulées par le groupe INTERRUPTION à l'énoncé suivant sont moins affirmatives : « Quand j'ai quitté l'école secondaire, mon choix d'éducation postsecondaire me paraissait tout à fait clair, car je savais qu'il correspondait à mon profil. » Les membres du groupe ABANDON ont répondu d'une manière affirmative que les attentes de la famille, les coûts associés aux études postsecondaires et la difficulté de partir de chez eux pour poursuivre des études postsecondaires ont influencé leur choix.

**Tableau 21 : Nombre et pourcentage de répondants qui se sont dits d'accord avec les énoncés suivants**

	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1059)
Quand j'ai quitté l'école secondaire, mon choix d'éducation postsecondaire me paraissait tout à fait clair, car je savais qu'il correspondait à mon profil.	67,4 %	33,8 %	35,1 %	37,5 %	52,2 %	56,5 %
Lorsque j'étais au secondaire, j'ai eu certaines occasions d'examiner mon domaine d'intérêt (en parlant à des personnes dans le domaine, en les observant ou en faisant effectivement un peu de travail) avant de m'engager dans un programme d'études postsecondaires.	43,2 %	36,6 %	34,4 %	18,8 %	26,8 %	38,7 %
J'ai fait un choix éclairé, fondé sur les possibilités et les perspectives d'emploi dans mon domaine.	66,1 %	65,5 %	52,7 %	50,0 %	58,0 %	63,1 %
Le potentiel de gains associé à une carrière dans ce domaine a influé sur mon choix de programme.	64,6 %	66,9 %	63,4 %	50,0 %	59,4 %	63,8 %
La possibilité de suivre au moins une partie du programme (cours) dans ma collectivité a influé sur mon choix de programme.	47,0 %	44,4 %	47,3 %	37,5 %	44,9 %	46,3 %
Je m'intéresse au sujet visé par mon programme de choix	96,0 %	93,7 %	96,9 %	81,3 %	94,2 %	95,4 %
Les attentes de ma famille ont influé mon choix de programme.	55,7 %	45,1 %	61,8 %	62,5 %	53,6 %	54,9 %
Mes parents ou tuteurs et les membres de ma famille m'ont parlé de leurs expériences à l'éducation postsecondaire.	62,3 %	54,2 %	63,4 %	37,5 %	52,9 %	59,8 %
Ma collectivité ou mon mentor m'a encouragé à examiner les possibilités d'études postsecondaires.	56,6 %	49,3 %	44,3 %	31,3 %	47,1 %	52,5 %
La possibilité de suivre au moins une partie du programme (cours) en utilisant une technique d'apprentissage à distance ou en ligne a influé sur mon choix de programme.	15,5 %	33,8 %	9,9 %	12,5 %	19,6 %	17,8 %
Les coûts associés à l'achèvement du programme (droits de scolarité, livres et logement) ont influé sur mon choix de programme.	43,5 %	50,7 %	39,7 %	68,8 %	50,0 %	45,2 %
Les temps consacrés au suivi des cours et à l'étude ont influé sur mon choix de programme.	30,4 %	45,1 %	26,0 %	37,5 %	34,8 %	32,5 %
J'ai obtenu l'information et/ou le soutien financier dont j'avais besoin pour payer mes études.	75,3 %	73,9 %	74,8 %	62,5 %	79,0 %	75,4 %
La mesure dans laquelle le programme permet d'acquérir les compétences nécessaires pour obtenir un emploi connexe a influé sur mon choix de programme.	70,6 %	78,9 %	69,5 %	43,8 %	58,0 %	69,5 %
Le coût des études postsecondaires est beaucoup plus élevé que je le croyais.	73,6 %	75,4 %	80,2 %	81,3 %	65,9 %	73,7 %

	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Change-ment (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1059)
J'avais ou j'aurais de la difficulté à partir de chez moi pour poursuivre des études postsecondaires dans une autre collectivité.	52,1 %	52,8 %	53,4 %	62,5 %	53,6 %	52,7 %

On a aussi demandé aux répondants de sélectionner les raisons pour lesquelles ils ont choisi leur programme d'études ou l'établissement postsecondaire. Dans l'ensemble, les cinq facteurs ayant influé sur leur décision le plus souvent sélectionnés comprennent :

- la taille de l'établissement (53,5 %);
- l'établissement est situé dans ma collectivité ou à proximité de celle-ci (49,0 %);
- l'offre du programme (46,6 %);
- l'influence et le soutien de la famille (44,9 %);
- les possibilités d'emploi après l'obtention du diplôme (40,8 %) (voir le tableau 22).

Le tableau 22 présente une ventilation des réponses formulées par les répondants de chaque groupe de parcours d'études postsecondaires.

- Les trois principales raisons indiquées par le groupe PASSAGE DIRECT sont la taille de l'établissement (62,3 %), l'établissement est situé dans ma collectivité ou à proximité de celle-ci (50,9 %), l'octroi d'une bourse d'études (48,6 %).
- Les trois principales raisons mentionnées par les répondants du groupe INTERRUPTION sont les possibilités d'emploi après l'obtention du diplôme (51,4 %), l'offre du programme (47,2 %), l'influence et le soutien de la famille (40,8 %).
- Les trois principales raisons mentionnées par les répondants du groupe CHANGEMENT sont les suivantes : l'établissement est situé dans ma collectivité ou à proximité de celle-ci (51,9 %), les possibilités d'emploi après l'obtention du diplôme (49,6 %), la taille de l'établissement (48,1 %).
- Les trois principales raisons sélectionnées par les répondants du groupe ABANDON sont l'offre du programme (68,8 %), l'offre d'activités parascolaires (50,0 %), l'influence et le soutien de la famille (37,5 %).
- Les trois principales raisons indiquées par les répondants du groupe DIPLOMÉS sont l'offre du programme (49,3 %), les possibilités d'emploi après l'obtention du diplôme (49,3 %), l'établissement est situé dans ma collectivité ou à proximité de celle-ci (48,6 %).

**Tableau 22 : Raisons pour lesquelles les répondants ont choisi leur programme d'études ou l'établissement postsecondaire**

	Passage direct (n = 632)	Interrup- tion (n = 142)	Change- ment (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1059)
Les frais de scolarité	32,1 %	26,1 %	26,0 %	12,5 %	27,5 %	29,7 %
Le coût	32,6 %	30,3 %	26,0 %	31,3 %	31,9 %	31,4 %
L'établissement est situé dans ma collectivité ou à proximité de celle-ci	50,9 %	39,4 %	51,9 %	37,5 %	48,6 %	49,0 %
L'influence et le soutien de la famille	46,7 %	40,8 %	45,0 %	31,3 %	42,0 %	44,9 %
Les amis	34,8 %	33,8 %	32,1 %	31,3 %	31,9 %	33,9 %
Les chargés de cours du programme ou de l'établissement	19,9 %	23,2 %	26,7 %	18,8 %	21,0 %	21,3 %
L'offre du programme	45,7 %	47,2 %	45,0 %	68,8 %	49,3 %	46,6 %
La durée du programme	16,3 %	33,1 %	29,8 %	31,3 %	39,1 %	23,4 %
Les installations scolaires	32,0 %	24,6 %	32,8 %	25,0 %	15,9 %	28,9 %
La taille de l'établissement	62,3 %	36,6 %	48,1 %	31,3 %	38,4 %	53,5 %
L'offre d'activités parascolaires	19,0 %	9,2 %	15,3 %	0,0 %	5,8 %	15,2 %
L'offre de stages de travail, l'alternance travail-études	23,4 %	27,5 %	29,8 %	25,0 %	17,4 %	24,0 %
J'ai entendu dire qu'il s'agit d'un établissement accueillant et ouvert	44,9 %	35,9 %	36,6 %	31,3 %	29,0 %	40,4 %
Les possibilités d'emploi après l'obtention du diplôme	35,3 %	51,4 %	49,6 %	18,8 %	49,3 %	40,8 %
Le potentiel de gains après l'obtention du diplôme	27,2 %	39,4 %	29,8 %	18,8 %	30,4 %	29,5 %
La possibilité de voyager avec l'emploi après l'obtention du diplôme	17,2 %	19,0 %	19,8 %	12,5 %	18,1 %	17,8 %
La capacité d'adapter le programme à mes intérêts, besoins et objectifs de carrière personnels	24,8 %	33,8 %	23,7 %	6,3 %	23,2 %	25,4 %
L'octroi d'une bourse d'études	48,6 %	14,1 %	24,4 %	12,5 %	27,5 %	37,7 %
Autre	6,6 %	7,7 %	6,1 %	12,5 %	5,8 %	6,7 %

Enfin, 84,4 % des répondants ont indiqué avoir fait des recherches sur d'autres établissements avant de prendre une décision définitive. Comme l'indique le tableau 23, le pourcentage varie de 68,8 % pour ceux ayant abandonné leurs études à 87,8 % pour ceux ayant changé de programme.

**Tableau 23 : Les répondants ont-ils fait des recherches sur d'autres établissements avant de prendre une décision définitive?**

	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 059)
Oui	85,9 %	81,7 %	87,8 %	68,8 %	79,0 %	84,4 %
Non	14,1 %	18,3 %	12,2 %	31,3 %	21,0 %	15,6 %
	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

## Ce que pensaient les répondants de leur choix

On a demandé aux 1 059 répondants ayant poursuivi des études postsecondaires, sous une forme ou une autre, de répondre par oui ou non à une série d'énoncés sur ce qu'ils ont pensé de leur choix de programme d'études postsecondaires (voir la question 30 du questionnaire de sondage à l'annexe B.2). Les énoncés portent également sur les facteurs d'ajustement personnel influant sur la transition aux études postsecondaires (p. ex. la confiance, le sentiment d'appartenance, la correspondance à leur profil, le sentiment de bien-être). Le tableau 24 montre qu'un pourcentage élevé de répondants estiment, dans l'ensemble :

- que le programme correspondait à leur profil (90,2 %);
- qu'ils étaient sur la voie qui mène à l'atteinte de leurs objectifs de vie et de carrière (82,4 %);
- qu'ils savaient où aller pour obtenir les ressources qui les aideraient à terminer leur programme (82,2 %);
- qu'ils ont la certitude que ça vaut la peine de suivre ce programme (80,3 %).

Voici les réponses aux énoncés sur les défis associés à la transition :

- près de la moitié des répondants (46,7 %) se sont sentis accablés sur le plan scolaire;
- plus du tiers (35,9 %) rapportent s'être sentis seuls.

Il n'existe aucune différence significative entre les groupes ayant effectué une transition.

**Tableau 24 : Ce que pensent les répondants du programme d'études postsecondaires qu'ils ont choisi**

	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Change-ment (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 059)
Au début, je me suis senti intimidé par la taille des classes.	23,7 %	17,6 %	22,1 %	31,3 %	20,3 %	22,4 %
Maintenant que j'ai entrepris ce programme, je me sens aussi certain, voire plus certain, de mon choix.	71,5 %	81,0 %	83,2 %	43,8 %	71,0 %	73,7 %
Le programme correspond à mon profil.	90,5 %	93,0 %	94,7 %	31,3 %	88,4 %	90,2 %
Je suis solitaire.	36,9 %	35,2 %	38,2 %	62,5 %	26,8 %	35,9 %
Je sais où aller pour obtenir les ressources qui m'aideront pendant que je poursuis mon programme.	83,4 %	82,4 %	85,5 %	50,0 %	76,8 %	82,2 %
J'estime que les mesures de soutien à la transition prises par mon établissement postsecondaire ou mon programme d'études sont adéquates.	72,8 %	77,5 %	71,0 %	50,0 %	68,8 %	72,3 %
Je ressens un sentiment d'appartenance.	77,1 %	81,0 %	75,6 %	31,3 %	84,8 %	77,7 %
Je me sens accablé sur le plan scolaire.	52,4 %	38,0 %	41,2 %	50,0 %	34,8 %	46,7 %
J'estime être sur la voie qui mène à l'atteinte de mes objectifs de vie et de carrière.	81,8 %	90,1 %	84,0 %	43,8 %	80,4 %	82,4 %
Je mène une vie qui me plaît.	76,3 %	80,3 %	80,2 %	43,8 %	87,0 %	78,2 %
J'ai la certitude qu'il vaut la peine que je suive ce programme.	79,3 %	90,1 %	80,2 %	12,5 %	82,6 %	80,3 %
J'estime que le programme s'assure efficacement que j'ai les compétences nécessaires pour m'engager dans le champ professionnel choisi.	79,1 %	86,6 %	77,1 %	43,8 %	71,7 %	78,4 %
J'ai la certitude de trouver un bon emploi après l'obtention du diplôme.	66,5 %	75,4 %	63,4 %	50,0 %	67,4 %	67,1 %

## Défis associés à la transition à l'éducation postsecondaire

On a demandé aux répondants de dresser une liste des défis qu'ils ont rencontrés dans leur poursuite des études postsecondaires. Une majorité de répondants (77,6 %, soit 822) ont répondu à la question. Le tableau 25 montre que les trois défis le plus souvent mentionnés sont associés :

- aux cours et aux études (mentionné par 41,5 % des répondants);
- à la préparation à la vie ou à la culture universitaire (36,1 %);
- aux finances (13,7 %).

Ces défis sont les mêmes dans tous les groupes. Les répondants des groupes CHANGEMENT et ABANDON ont signalé plus souvent les problèmes de santé mentale, le stress et l'anxiété. Voici quelques commentaires recueillis :

[Traduction]

*La solitude, le sentiment d'incompétence, l'anxiété et la dépression découlant du stress associé à l'école... (répondant du groupe CHANGEMENT).*

*Le stress, la dépression, l'absence de sentiment d'appartenance quoi que je fasse et peu importe les efforts fournis, trop exclusif. (répondant du groupe ABANDON)*

**Tableau 25 : Quels défis étaient associés à la transition à l'éducation postsecondaire?**

	Passage direct (n = 541)	Interruption (n = 122)	Change- ment (n = 118)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 123)	Total (n = 822)
L'intérêt dans le contenu du cours ou la motivation à le suivre	3,5 %	5,7 %	2,5 %	6,3 %	7,2 %	4,2 %
La préparation à la vie universitaire	38,8 %	35,2 %	37,3 %	37,5 %	24,0 %	36,1 %
Les cours ou les études	48,4 %	23,8 %	40,7 %	18,8 %	32,8 %	41,5 %
La santé mentale, le stress, l'anxiété	6,5 %	4,9 %	15,3 %	12,5 %	8,8 %	7,8 %
Les finances	10,5 %	14,8 %	19,5 %	18,8 %	20,0 %	13,7 %
La conciliation travail-vie	5,2 %	13,1 %	8,5 %	6,3 %	12,0 %	7,6 %
Aucun	2,6 %	1,6 %	0,8 %	6,3 %	4,0 %	2,5 %
Autre	5,2 %	9,8 %	6,8 %	18,8 %	17,6 %	7,9 %

Pour ce qui est de faire face aux défis, les trois principales sources d'appui constamment mentionnées par tous les groupes (voir le tableau 26) comprennent :

- la famille ou les amis (51,4 %);
- soi-même (31,2 %);
- les enseignants (15,7 %).

La principale différence entre les groupes de répondants est que ceux du groupe ABANDON ont compté plus souvent sur eux-mêmes (56,3 %) que sur les autres sources d'appui le plus souvent mentionnées (les amis ou la famille (18,8 %) ainsi que les enseignants (12,5 %)) (voir le tableau 26).

**Tableau 26 : Qui a aidé les répondants à faire face aux défis?**

	Passage direct (n = 523)	Interruption (n = 120)	Change- ment (n = 118)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 123)	Total (n = 900)
Personne, j'y ai fait face moi-même	32,7 %	27,5 %	35,6 %	56,3 %	21,1 %	31,2 %
Les activités sportives ou parascolaires	1,3 %	2,5 %	0,8 %	6,3 %	9,8 %	0,0 %
Le personnel universitaire	10,7 %	8,3 %	5,1 %	6,3 %	10,6 %	9,6 %
Les enseignants	15,7 %	15,0 %	12,7 %	12,5 %	19,5 %	15,7 %
L'obtention d'un soutien financier	3,6 %	4,2 %	5,9 %	6,3 %	5,7 %	4,3 %
La famille ou les amis	52,8 %	52,5 %	48,3 %	18,8 %	52,0 %	51,4 %
Les conseillers (en santé mentale, en orientation, en santé)	5,0 %	3,3 %	11,0 %	0,0 %	5,7 %	5,6 %
Ne sait pas très bien ou toujours confronté à un défi	1,5 %	2,5 %	1,7 %	0,0 %	0,8 %	1,6 %

## Prise d'une année de congé

On a demandé aux répondants qui ont pris au moins une année de congé avant de poursuivre des études postsecondaires d'expliquer pourquoi ils n'y étaient pas passés directement. Voici les trois raisons le plus souvent sélectionnées (voir le tableau 27) :

- je voulais prendre une pause des études (51,4 %);

- je n'avais pas pris de décision quant à mon parcours de carrière et je voulais acquérir une « expérience concrète » afin de préciser mon choix (41,5 %);
- je n'avais pas suffisamment d'argent pour poursuivre des études postsecondaires (21,1 %).

**Tableau 27 : Raisons pour prendre une pause entre les études secondaires et les études postsecondaires**

	Nombre (n)	Pourcentage (n/142)
Je voulais prendre une pause des études.	73	51,4 %
Je voulais voyager un peu avant de fréquenter un établissement postsecondaire.	23	16,2 %
Je n'avais pas pris de décision quant à mon parcours de carrière et je voulais acquérir une « expérience concrète » afin de préciser mon choix.	59	41,5 %
Je n'avais pas suffisamment de renseignements sur les possibilités d'études postsecondaires.	24	16,9 %
Je n'avais pas suffisamment d'argent pour poursuivre des études postsecondaires.	30	21,1 %
Je craignais d'avoir trop de dettes.	22	15,5 %
Je n'ai pas rempli les conditions d'admission de l'établissement postsecondaire que je voulais fréquenter ou du programme d'études que je voulais suivre.	14	9,9 %
Je devais retourner à l'école secondaire pour obtenir des notes plus élevées.	11	7,7 %
J'ai été inscrit sur une liste d'attente dans le programme que je voulais suivre.	7	4,9 %
J'étais réticent à quitter ma collectivité pour fréquenter l'établissement.	9	6,3 %
Des engagements familiaux m'ont empêché de passer directement des études secondaires aux études postsecondaires.	12	8,5 %
Je n'ai pu passer directement des études secondaires aux études postsecondaires par cause de maladie.	10	7,0 %
Après l'école secondaire, on m'a offert un emploi que je voulais exercer avant de poursuivre des études postsecondaires.	10	7,0 %
Je voulais gagner de l'argent pour payer mes études postsecondaires.	29	20,4 %
À l'époque, il fallait que je travaille pour aider ma famille.	12	8,5 %
Autre (veuillez préciser)	20	14,1 %

Plus des trois quarts des répondants du groupe INTERRUPTION (76,1 %, soit 108 répondants) estiment que cette pause entre les études secondaires et les études postsecondaires les a aidés à préciser leurs objectifs en matière d'éducation et leur parcours de carrière (voir le tableau 28).

**Tableau 28 : La pause que les répondants ont prise entre les études secondaires et les études postsecondaires les a-t-elle aidés à préciser leurs objectifs en matière d'éducation et leur parcours de carrière?**

	Nombre (n)	Pourcentage (n/142)
Oui	108	76,1 %
Non	15	10,6 %
Ne sait pas très bien	19	13,4 %
Total	142	100,0 %

La principale raison invoquée par les répondants du groupe INTERRUPTION est qu'ils ont eu le temps nécessaire pour réfléchir à ce qu'ils voulaient vraiment faire, ce que révèlent les commentaires qui suivent.

[Traduction]

*Cela m'a donné beaucoup de temps pour être certain de ce que je voulais faire de ma vie.*

*J'ai pu réfléchir sans être influencé par les enseignants ou mes camarades de classe.*

Les répondants qui croient que la pause ne les a pas aidés étaient généralement indécis quant à leur parcours de carrière.

[Traduction]

*[Je] ne sais toujours pas très bien ce que je veux faire. Il y a tant de programmes qui n'ont pas été examinés.*

## Changements de parcours

### Raisons pour lesquelles les répondants ont changé de programme ou l'ont abandonné

Le tableau 29 montre que plus de la moitié des répondants ayant changé de programme (51,4 %, soit 63) disent qu'ils n'étaient pas intéressés par leur programme, ne l'aimaient pas ou qu'il ne correspondait pas à leur profil, ou encore que les perspectives d'emploi après l'obtention du diplôme seraient faibles, selon eux (16,3 %, soit 20). Les commentaires suivants à cet égard sont éloquentes.

[Traduction]

*Je me suis rendu compte que je suivais le programme pour les perspectives de carrière et de rémunération, mais que je n'aimais pas vraiment ça.*

*Après avoir été placé dans un emploi en soins infirmiers, j'ai compris que je n'aimerais pas cet emploi pendant le reste de ma vie et qu'il ne correspondait pas à mon profil. J'ai changé pour le programme d'études en commerce parce que c'est celui qui m'intéressait.*

Les répondants qui ont abandonné leur programme considéraient que celui-ci ne correspondait pas à leur profil (25 %, soit 4). Voici quelques exemples de commentaires qui reflètent une telle opinion.

[Traduction]

*J'ai développé une passion pour un autre domaine et j'estimais que l'école était trop éloignée de chez moi.*

*[Je] n'aimais pas le cours que je suivais... J'ai abandonné mon programme, puis j'ai fréquenté une école de métiers l'année suivante.*

**Tableau 29 : Raisons pour lesquelles les répondants ont changé de programme ou l'ont abandonné**

	Changement (n = 123)	Abandon (n = 16)	Total (n = 139)
Ne sait pas très bien	2,4 %	18,8 %	4,3 %
Trop cher	0,8 %	12,5 %	2,2 %
Trop difficile ou je me sentais dépassé	15,4 %	12,5 %	15,1 %
Je n'étais pas intéressé par le programme, ne l'aimais pas, il ne correspondait pas à mon profil	51,2 %	25,0 %	48,2 %
Aucune perspective d'emploi	16,3 %	0,0 %	14,4 %
Problème de santé mentale	4,1 %	6,3 %	4,3 %
Autre	17,9 %	31,3 %	19,4 %

## Obtention des mesures de soutien

Le tableau 30 montre qu'une majorité de répondants du groupe CHANGEMENT (80,9 %, soit 106) ont pu obtenir les mesures de soutien (non officielles ou officielles) dont ils avaient besoin pour faire face aux défis associés à la décision de changer ou non de programme d'études initial. Près des deux tiers des répondants (62,5 %, soit 10) du groupe ABANDON ont obtenu les mesures de soutien dont ils avaient besoin.

**Tableau 30 : Obtention des mesures de soutien nécessaires**

	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Total (n = 147)
Oui	80,9 % (106)	62,5 % (10)	78,9 % (116)
Non	19,1 % (25)	37,5 % (6)	21,1 % (31)

La majorité des répondants des groupes CHANGEMENT et ABANDON ont obtenu du soutien auprès des conseillers pédagogiques et agents au service des admissions de leur établissement postsecondaire ou de leur famille. Ces deux sources de soutien ont été mentionnées par 89,5 % et 37,5 % ainsi que 50,5 % et 50,0 % des répondants des groupes CHANGEMENT et ABANDON, respectivement (voir le tableau 31).

[Traduction]

*J'ai fixé un rendez-vous avec une conseillère pédagogique chargée du programme d'études commerciales de l'université afin d'examiner les options offertes avant de changer de programme. Celle-ci m'a beaucoup aidé, car elle était très bien renseignée sur le domaine et semblait avoir acquis de l'expérience auprès d'autres étudiants dans ma situation (répondant du groupe CHANGEMENT)*

*Mes amies et ma famille m'ont soutenue dans ma décision. (répondante du groupe CHANGEMENT)*

*J'ai pu rencontrer du personnel de l'école qui m'a beaucoup aidé. (répondant du groupe ABANDON)*

**Tableau 31 : Mesures de soutien obtenues le plus souvent**

	Changement (n = 95)	Abandon (n = 8)	Total (n = 116)
La famille ou les amis	54,7 %	50,0 %	54,4 %
Un conseiller pédagogique ou un agent au service des admissions	48,4 %	37,5 %	47,6 %
Autre	17,9 %	25,0 %	18,4 %

On a demandé aux trente et un répondants des groupes CHANGEMENT et ABANDON (21,1 %) qui n'avaient pu obtenir de mesures de soutien ce dont ils pensaient avoir eu le plus besoin. Vingt-quatre d'entre eux ont répondu à la question. Le tableau 32 montre que la mesure de soutien dont ils estimaient avoir eu besoin le plus souvent mentionnée (41,7 %) est une forme de counselling (professionnel ou en matière de santé mentale) :

[Traduction]

*... les services de counselling dispensés à mon université sont médiocres, au mieux, et décourageants, voire aliénants, au pire. J'aurais voulu avoir la possibilité de prendre une pause des études universitaires pendant un semestre, ou une autre période de temps, afin d'examiner les options; j'aurais voulu qu'on me les présente sans jugement ni préjugé afin d'éviter que je me sente inférieur, faible ou honteux d'avoir*

*besoin de changer de programme, de me reposer ou de décider de faire quelque chose de moins prestigieux. (répondant du groupe CHANGEMENT)*

*J'avais besoin de services de counselling relationnel et d'orientation scolaire. (répondant du groupe ABANDON)*

**Tableau 32 : Mesures de soutien dont les répondants avaient besoin, selon eux**

	Changement (n = 18)	Abandon (n = 6)	Total (n = 24)
Counselling (professionnel ou en matière de santé mentale)	66,7 %	66,7 %	41,7 %
Soutien financier	11,1 %	33,3 %	16,7 %
Soutien familial	5,6 %	16,7 %	8,3 %
Autre	50,0 %	16,7 %	41,7 %

Enfin, on a demandé aux répondants des groupes CHANGEMENT et ABANDON s'il y a quelque chose que les responsables de leur établissement ou de leur programme auraient pu faire pour qu'ils poursuivent leurs études. Le tableau 33 montre que plus de la moitié (53,7 %) des 123 personnes qui ont répondu à la question mentionnent que rien n'aurait pu les faire changer d'idée. Elles indiquent qu'une fois prise, leur décision était ferme.

[Traduction]

*Je ne crois pas qu'ils auraient pu réussir à me faire rester. Il aurait fallu qu'ils changent tout ce qui concerne l'établissement et le programme. (répondant du groupe CHANGEMENT)*

*Rien, car je n'aurais pas pu terminer à temps et je ne pouvais jongler pour concilier mon nouveau-né et mes cours. J'aurais manqué trop de moments précieux dans la vie de mon nouveau bébé. (répondante du groupe ABANDON)*

Les différences entre les réponses données par les répondants des groupes CHANGEMENT et ABANDON sont présentées dans le tableau 33. Les répondants du groupe ABANDON accordaient beaucoup plus d'importance aux mesures de soutien à la carrière que ceux du groupe CHANGEMENT.

**Tableau 33 : Quelles mesures les responsables de l'établissement ou du programme auraient-ils pu prendre pour que les répondants poursuivent leurs études?**

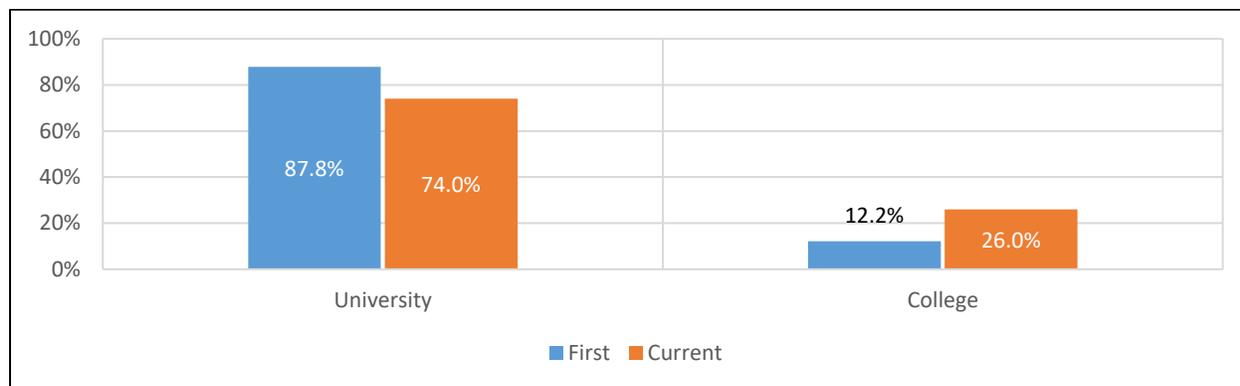
	Changement (n = 109)	Abandon (n = 14)	Total (n = 123)
Rien	54,1 %	50,0 %	53,7 %
Ne sait pas très bien	1,8 %	7,1 %	2,4 %
Davantage de soutien (à l'éducation, personnel)	14,7 %	14,3 %	14,6 %
Une expérience concrète, plus pratique	0,0 %	71,4 %	8,1 %
Une orientation professionnelle	0,0 %	42,9 %	4,9 %
Répondre aux besoins en matière de santé mentale	2,8 %	7,1 %	3,3 %
Autre	14,7 %	21,4 %	15,4 %

## Où se dirigent les étudiants qui ont changé de programme?

On a demandé aux répondants du groupe CHANGEMENT d'indiquer le type d'établissement postsecondaire et de programme dans lequel ils étaient d'abord, puis le type d'établissement et de programme pour lequel ils ont changé. Comme le montre la figure 5, de nombreux répondants sont passés de l'université au collège. Les réponses montrent que le pourcentage d'étudiants fréquentant :

- l'université est passé de 87,8 % à 74,0 %;
- le collège a augmenté de 12,2 % à 26,0 %.

**Figure 5 : Type d'établissement d'enseignement fréquenté après le changement de programme**



University	Université
College	Collège
First	Premier programme
Current	Programme actuel

On a demandé aux 131 répondants ayant changé d'établissement ou de programme d'indiquer leur programme initial et celui pour lequel ils avaient changé. Parmi ces répondants, 121 ont formulé une réponse. Comme l'indique le tableau 34, moins des deux tiers des répondants ont choisi un parcours de carrière complètement différent, les autres sont restés dans le cours de formation générale.

**Tableau 34 : Où se dirigent les répondants qui ont changé de programme?**

	Nombre	Pourcentage (n/121)
Domaine complètement différent	75	62,0 %
Domaine semblable	46	38,0 %
Total	122	100,0 %

Soixante-quinze répondants ont changé de champ professionnel. Nombre d'entre eux sont passés d'un programme scientifique à un programme de formation en arts ou vice versa. Par exemple, certains étudiants sont passés :

- d'un baccalauréat ès arts (anglais) à un baccalauréat ès sciences;
- d'un baccalauréat en commerce à un baccalauréat ès arts;
- d'un baccalauréat ès sciences à un baccalauréat en commerce;
- de la gestion des loisirs à la géographie.

Pour d'autres étudiants, le changement a été assez drastique. Certains changements de programme supposaient de passer :

- de l'histoire et la science politique à la gestion touristique et la gestion des voyages;
- des études pré médicales à l'histoire de l'art;
- des études en musique aux études en techniques juridiques;
- des techniques de soudage à l'organisation de bureau et la bureautique.

Quarante-six répondants ont changé de programme, mais sont restés dans le même programme d'études générales. Par exemple, certaines personnes sont passées :

- du cours menant au diplôme d'infirmière autorisée à celui d'infirmière auxiliaire autorisée;
- d'un baccalauréat ès sciences avec majeure en aménagement de la faune à un baccalauréat ès sciences avec majeure en biologie;
- des études de la justice pénale aux études en criminologie et en psychologie;
- de l'électrotechnique à la technologie du génie des systèmes énergétiques.

## Réflexions sur le changement de programme

On a demandé aux participants de répondre à plusieurs énoncés demandant de décrire ce qu'ils pensent des premier et second programmes d'études auxquels ils se sont inscrits ou établissements postsecondaires qu'ils ont fréquentés. Le tableau 35 montre les différences entre les réponses formulées pour les deux programmes. Les résultats montrent clairement que les répondants sont beaucoup plus sûrs de leur choix de programme actuel. Par exemple, le pourcentage de répondants qui se sentaient accablés sur le plan scolaire a chuté de 27,5 % après le changement (passant de 68,7 % à 41,2 %). D'autres énoncés pour lesquels l'augmentation est significative (entre 48,1 et 58,8 %) comprennent :

- Je suis sûr de mon choix.
- J'estime être sur la voie qui mène à l'atteinte de mes objectifs de vie et de carrière.
- J'ai la certitude qu'il vaut la peine que je suive ce programme.
- Le programme correspond à mon profil.

**Tableau 35 : Différences dans les impressions des répondants au sujet de leurs premier et second programmes**

	Premier programme		Programme actuel		Changement
	n	% (n/131)	n	% (n/131)	
Je me suis senti intimidé par la taille des classes.	51	38,9 %	29	22,1 %	16,8 %
J'étais sûr de mon choix.	46	35,1 %	109	83,2 %	- 48,1 %
Le programme correspondait à mon profil.	47	35,9 %	124	94,7 %	- 58,8 %
J'étais solitaire.	69	52,7 %	50	38,2 %	14,5 %
Je savais où aller pour obtenir les ressources qui m'aideraient pendant ma transition à l'éducation postsecondaire.	69	52,7 %	112	85,5 %	- 32,8 %
J'estimais que les mesures de soutien à la transition prises par mon établissement postsecondaire ou mon programme d'études étaient adéquates.	70	53,4 %	93	71,0 %	- 17,6 %
Je ressentais un sentiment d'appartenance.	60	45,8 %	99	75,6 %	- 29,8 %
Je me sentais accablé sur le plan scolaire.	90	68,7 %	54	41,2 %	27,5 %
J'estimais être sur la voie qui mène à l'atteinte de mes objectifs de vie et de carrière.	46	35,1 %	110	84,0 %	- 48,9 %
Je menais une vie qui me plaisait.	58	44,3 %	105	80,2 %	- 35,9 %
J'avais la certitude qu'il valait la peine que je suive ce programme.	39	29,8 %	105	80,2 %	- 50,4 %
J'estime que le programme a efficacement établi les liens entre l'apprentissage et les compétences nécessaires pour m'engager dans le champ professionnel choisi.	57	43,5 %	101	77,1 %	- 33,6 %
J'avais la certitude de trouver un bon emploi après l'obtention du diplôme.	57	43,5 %	83	63,4 %	- 19,8 %

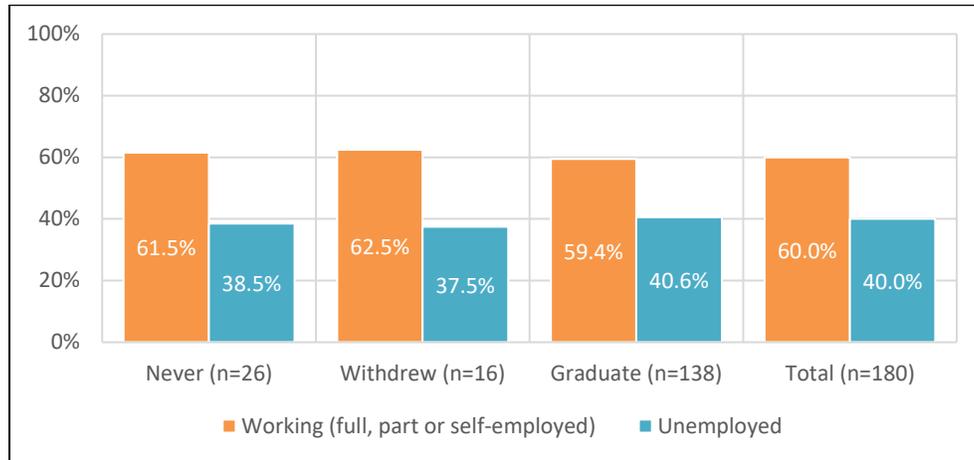
## Situation actuelle et plans d'avenir

La dernière partie du sondage porte sur le développement de carrière des répondants à ce jour et sur leurs plans d'avenir. On a demandé aux répondants qui ne fréquentaient aucun établissement d'enseignement quelle était leur situation d'emploi actuelle. On a demandé aux répondants qui ont abandonné un programme d'études postsecondaires et à ceux qui n'ont jamais poursuivi d'études postsecondaires quels étaient leurs plans d'apprentissage futurs. On a demandé aux répondants de tous les groupes quels étaient leurs plans de carrière actuels.

### Situation d'emploi actuelle des répondants qui ne poursuivent pas des études postsecondaires

La figure 6 montre la situation actuelle des jeunes qui ne fréquentaient aucun établissement d'enseignement au moment de remplir le sondage. Un pourcentage semblable de répondants des trois groupes travaillait (60,0 %) et ne travaillait pas (40 %).

**Figure 6 : Situation d'emploi actuelle des répondants qui ne poursuivent pas d'études postsecondaires**

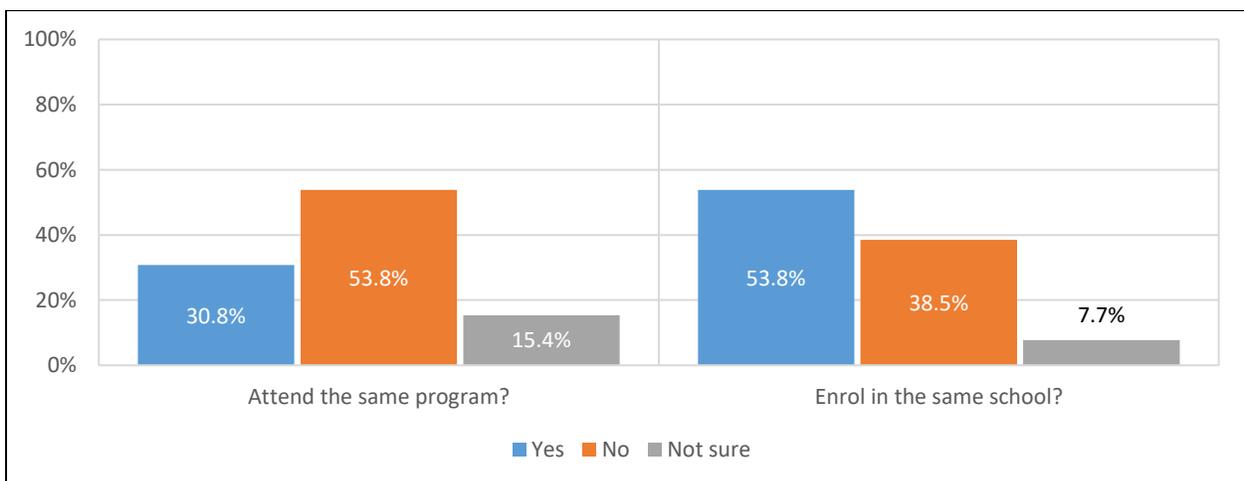


Never (n=26)	Sans diplôme (n = 26)
Withdrew (n=16)	Abandon (n = 16)
Graduate (n=138)	Diplômés (n = 138)
Total (n=180)	Total (n = 180)
Working (full, part or self-employed)	En emploi (à temps plein, à temps partiel ou travailleur indépendant)
Unemployed	Sans emploi

## Plans d'apprentissage futurs des répondants qui ont abandonné leurs études ou n'ont jamais poursuivi d'études postsecondaires

Treize répondants du groupe ABANDON prévoyaient retourner aux études. Parmi eux, onze avaient fixé une date de retour aux études (trois à l'automne 2017 et huit à l'automne 2018). Comme l'indique la figure 7, la majorité de ces jeunes prévoyaient changer de programme, mais rester dans l'établissement d'enseignement qu'ils fréquentaient lorsqu'ils ont abandonné leurs études.

**Figure 7 : Plans d'apprentissage futurs des répondants des groupes ABANDON et SANS DIPLÔME**



Attend the same program?	Suivre le même programme?
Enrol in the same school?	S'inscrire au même établissement?
Yes	Oui
No	Non
Not sure	Ne sait pas très bien

## Parcours de carrière

Dans l'ensemble, la majorité des répondants (76,6 %, soit 831) avaient choisi un parcours de carrière. Comme l'illustre le tableau 36, ce pourcentage varie de 50,0 % pour ceux qui n'ont jamais poursuivi d'études postsecondaires, à 56,3 % chez ceux qui ont abandonné leurs études postsecondaires, à 88,0 % pour ceux qui ont pris une pause entre les études secondaires et les études postsecondaires.

**Tableau 36 : Pourcentage des répondants ayant choisi un parcours de carrière**

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
Oui	50,0 %	74,4 %	88,0 %	80,2 %	56,3 %	79,0 %	76,6 %
Non	50,0 %	25,6 %	12,0 %	19,8 %	43,8 %	21,0 %	23,4 %
	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

La majorité des personnes qui avaient choisi un parcours de carrière avaient effectué leur choix en fonction de leurs intérêts et de recherches sur le marché du travail. Comme l'indique le tableau 37, les trois aspects les plus connus de ces répondants comprennent :

- leurs intérêts, leurs compétences et leur personnalité;
- les perspectives d'emploi dans le domaine;
- les titres de compétences nécessaires pour s'engager dans le domaine choisi.

Les trois aspects relatifs à la gestion de carrière les moins connus comprennent :

- les stratégies de recherche d'emploi efficaces dans le domaine choisi;
- la connaissance directe du milieu de travail dans ce domaine;
- les contacts potentiels dans le domaine.

**Tableau 37 : Pourcentage des répondants dont le parcours de carrière est basé sur la connaissance de soi et la recherche sur le marché du travail**

	Sans diplôme (n = 13)	Passage direct (n = 470)	Interruption (n = 125)	Changement (n = 105)	Abandon (n = 9)	Diplômés (n = 109)	Total (n = 831)
Les intérêts, les compétences et la personnalité	100,0 %	90,6 %	96,0 %	93,3 %	100,0 %	95,4 %	92,7 %
Les perspectives d'emploi dans le domaine	100,0 %	78,1 %	86,4 %	82,9 %	88,9 %	84,4 %	81,2 %
Le salaire moyen	69,2 %	70,0 %	77,6 %	74,3 %	66,7 %	74,3 %	72,2 %
Les titres de compétences nécessaires pour s'engager dans le domaine	84,6 %	81,9 %	84,8 %	84,8 %	66,7 %	95,4 %	84,4 %
Les connaissances spécialisées nécessaires	92,3 %	76,0 %	80,8 %	81,0 %	77,8 %	91,7 %	79,7 %
Les compétences polyvalentes que recherchent les employeurs dans ce domaine	84,6 %	74,3 %	79,2 %	81,0 %	77,8 %	90,8 %	78,2 %
Les contacts potentiels dans ce domaine	69,2 %	61,3 %	62,4 %	70,5 %	88,9 %	75,2 %	64,9 %
Les stratégies de recherche d'emploi efficaces dans ce domaine	76,9 %	56,6 %	64,8 %	63,8 %	77,8 %	67,9 %	60,8 %
La connaissance directe du milieu de travail associé à ce domaine	69,2 %	62,6 %	68,0 %	70,5 %	88,9 %	84,4 %	67,6 %
L'horaire de travail ou les attentes en matière de rendement habituels dans ce domaine	84,6 %	73,8 %	71,2 %	74,3 %	77,8 %	91,7 %	76,1 %

On a demandé aux 254 répondants qui n'avaient pas choisi de parcours de carrière d'expliquer pourquoi. Les trois raisons le plus souvent invoquées sont l'insuffisance de renseignements, l'insuffisance d'expérience ou l'impression d'être dépassé par tous les choix qui leur étaient offerts. Le tableau 38 présente une ventilation des raisons fournies par groupe de parcours de transition.

**Tableau 38 : Raisons pour lesquelles les répondants n'ont pas fait de choix**

	Sans diplôme (n = 13)	Passage direct (n = 162)	Interrup- tion (n = 17)	Change- ment (n = 26)	Abandon (n = 7)	Diplômés (n = 29)	Total (n = 254)
Je manque d'information.	46,2 %	51,9 %	47,1 %	42,3 %	42,9 %	24,1 %	46,9 %
Je n'ai pas suffisamment d'expérience de travail pour savoir ce que j'aimerais ou je n'aimerais pas.	30,8 %	73,5 %	76,5 %	76,9 %	28,6 %	55,2 %	68,5 %
J'ai décidé de prendre une année de congé pour préciser mes objectifs ou acquérir de l'expérience.	23,1 %	10,5 %	5,9 %	3,8 %	14,3 %	6,9 %	9,8 %
J'ignore dans quel domaine je suis bon.	23,1 %	48,8 %	35,3 %	50,0 %	42,9 %	27,6 %	44,1 %
Je suis embarrassé devant les choix si nombreux.	38,5 %	66,0 %	47,1 %	76,9 %	57,1 %	62,1 %	63,8 %
Je dois d'abord travailler afin de gagner l'argent nécessaire pour mes études postsecondaires.	23,1 %	9,9 %	23,5 %	11,5 %	14,3 %	17,2 %	12,6 %
Je dois d'abord obtenir des notes plus élevées.	23,1 %	13,6 %	11,8 %	15,4 %	0,0 %	6,9 %	13,0 %
Autre (veuillez préciser)	15,4 %	9,9 %	23,5 %	15,4 %	14,3 %	44,8 %	15,7 %

Dans le cas des indécis, non seulement ils n'avaient pas les renseignements disponibles pour les aider à choisir un parcours de carrière, mais un grand nombre d'entre eux ne savent peut-être pas où chercher pour les obtenir.

Voici ce que les résultats du sondage (voir le tableau 39) montrent pour ces répondants :

- 52,4 % d'entre eux seulement savaient où aller pour obtenir des services d'emploi et d'orientation professionnelle;
- 33,1 % d'entre eux seulement savaient où trouver les outils qui les aideraient à déterminer dans quel domaine ils sont bons;
- 44,1 % d'entre eux seulement savaient où aller pour en apprendre davantage sur les parcours d'apprentissage et de carrière;
- 34,6 % d'entre eux seulement savaient comment se renseigner sur les diverses possibilités d'emploi et acquérir de l'expérience dans ces domaines.

**Tableau 39 : Pourcentage des répondants qui savent comment obtenir de l'information sur les carrières ou des services d'orientation professionnelle**

	Sans diplôme (n = 13)	Passage direct (n = 162)	Interruption (n = 17)	Change- ment (n = 26)	Abandon (n = 7)	Diplômés (n = 29)	Total (n = 254)
Où aller pour obtenir des services d'emploi et d'orientation professionnelle	61,5 %	51,9 %	41,2 %	50,0 %	57,1 %	58,6 %	52,4 %
Où trouver les outils pour m'aider à déterminer dans quel domaine je suis bon	46,2 %	34,6 %	35,3 %	30,8 %	0,0 %	27,6 %	33,1 %
Où aller pour en apprendre davantage sur les parcours d'apprentissage et de carrière	46,2 %	46,9 %	35,3 %	42,3 %	14,3 %	41,4 %	44,1 %
Comment se renseigner sur les diverses possibilités d'emploi et acquérir de l'expérience dans ces domaines	46,2 %	35,8 %	29,4 %	38,5 %	14,3 %	27,6 %	34,6 %

## Résultats du sondage

Les données recueillies dans le cadre du sondage ont contribué à la mise au point d'un tableau des parcours diversifiés qu'empruntent les jeunes après leurs études secondaires ainsi que des facteurs qui influent sur leur décision de suivre ces parcours.

Voici les principales conclusions tirées du sondage.

### *Valeur de l'éducation postsecondaire*

- La majorité des répondants reconnaissent la valeur de l'éducation postsecondaire. Selon eux, les études postsecondaires les aideront dans leur carrière future et contribueront à leur assurer une plus grande sécurité économique.
- Cependant, près du tiers des répondants de tous les groupes (principalement les groupes n'ayant pas poursuivi d'études postsecondaires ou les ayant abandonnées) estiment que l'éducation postsecondaire n'en vaut pas la peine. Ces répondants ont donné pour principale raison l'absence de garantie d'emploi.

### *Expérience des études postsecondaires*

- La plupart des répondants estiment qu'ils étaient sur la bonne voie et qu'ils ont fait un bon choix d'études postsecondaires qui correspond à leur profil.
- Les répondants classés dans les groupes CHANGEMENT et ABANDON donnent pour principale raison de ce classement le manque de convenance de leur établissement ou de leur programme.
- Près de la moitié des groupes de répondants estiment qu'ils n'étaient pas préparés à la transition de l'école secondaire. Les répondants classés dans les groupes INTERRUPTION, CHANGEMENT et ABANDON sont ceux qui considèrent avoir été les moins préparés à la transition après l'école secondaire. De nombreux répondants ayant poursuivi des études postsecondaires signalent qu'ils n'ont pas eu la préparation nécessaire pour répondre aux attentes relatives à la charge de travail aux études postsecondaires.

- La quasi-totalité des répondants se sont sentis accablés sur le plan scolaire et inquiets de leurs finances, et croient qu'ils n'étaient pas aussi bien préparés aux études postsecondaires qu'ils auraient voulu l'être.
- Plus du tiers des répondants rapportent s'être sentis seuls. Près du quart des répondants (22,3 %) n'avaient aucun sentiment d'appartenance à leur établissement postsecondaire.
- Les répondants du groupe ABANDON mentionnent s'être sentis plus préoccupés que ceux des autres groupes.
- Les répondants classés dans les groupes CHANGEMENT et ABANDON signalent davantage de problèmes de santé mentale, y compris le stress et l'anxiété.
- Selon ces répondants, il n'y a rien que les établissements auraient pu faire pour qu'ils changent d'idée une fois leur décision prise de changer de programme d'études postsecondaires ou de l'abandonner.

### *Mesures de soutien à la transition*

- Les répondants mentionnent que la famille, eux-mêmes, les professeurs et les enseignants sont les personnes vers lesquelles ils se tournent le plus souvent pour obtenir de l'aide dans les problèmes de transition.
- Les répondants du groupe ABANDON signalent plus souvent que ceux des autres groupes qu'ils comptaient sur eux-mêmes pour obtenir du soutien.
- Selon les répondants des groupes ABANDON et CHANGEMENT, l'amélioration de l'accès à l'orientation professionnelle et aux mesures de soutien aux services de carrière est la principale mesure de soutien dont ils avaient besoin.

### *Choix de carrière*

- Une écrasante majorité de jeunes rapportent s'être tournés vers leurs parents ou tuteurs pour obtenir de l'aide concernant les choses à faire après l'obtention du diplôme d'études secondaires. Les amis sont également mentionnés comme étant les principaux influenceurs de cette décision.
- Les étudiants du Nouveau-Brunswick étaient plus susceptibles que ceux des autres provinces de chercher l'aide d'un conseiller d'orientation professionnelle pour obtenir des conseils sur un choix de carrière.
- Les activités parascolaires, les visites dans des établissements postsecondaires et le bénévolat sont les principales influences des répondants dans le choix d'un établissement ou d'un programme.
- La majorité des jeunes ont commencé à réfléchir à leur carrière d'avenir lorsqu'ils étaient en 9<sup>e</sup> année. Les jeunes ayant reporté ou abandonné les études postsecondaires, ou encore pris une pause entre les études secondaires et les études postsecondaires, ont commencé plus tard à réfléchir à leur avenir ou ne peuvent se rappeler à quel moment ils ont commencé à y réfléchir.
- La transition des jeunes qui avaient un niveau élevé de confiance dans leur carrière et un parcours de carrière depuis leur jeune âge s'est déroulée en douceur. Les jeunes qui étaient indécis ont avancé avec peine dans leur transition et changé de programme d'études postsecondaires ou abandonné celui-ci.
- La plupart des répondants affirment avoir un parcours actuel de carrière. Ce parcours a été défini en fonction de leurs intérêts personnels, d'une recherche sur les perspectives d'emploi et de la connaissance des titres de compétences nécessaires.
- Pour leur part, les répondants qui n'avaient pas de parcours de carrière établi mentionnent qu'ils avaient besoin de plus amples renseignements et se sentaient dépassés par le nombre de choix.
- Les parcours des répondants des groupes sous-représentés étaient semblables à ceux de l'ensemble des répondants, sauf pour ceux qui ont indiqué avoir un revenu faible. Les répondants de ce groupe étaient moins susceptibles de poursuivre des études postsecondaires et plus susceptibles de prendre une année de congé ou d'abandonner leurs études.
- La plupart des répondants ne se sentaient pas prêts à faire un choix de carrière. Les répondants du groupe CHANGEMENT sont ceux qui disent s'être sentis les moins préparés à faire un choix de carrière après

l'école secondaire. Tous les répondants pensent qu'ils avaient besoin de plus de renseignements pour les aider à faire un choix ou, en fin de compte, qu'ils étaient trop jeunes pour faire un tel choix.

### *Choix d'études postsecondaires*

- La plupart des répondants ont fréquenté un établissement d'enseignement universitaire.
- En général, les répondants ont effectué des recherches sur au moins deux établissements avant de prendre une décision.
- La plupart des répondants ont pris en compte les possibilités d'apprentissage en fonction de leur intérêt pour le sujet, du potentiel d'emploi et du potentiel économique de l'emploi associé au champ d'études.
- La proximité de la résidence et de la famille est l'un des facteurs les plus importants dans la décision des répondants de tous les groupes de parcours de transition.
- Un facteur clé dans la motivation des répondants à passer directement aux études postsecondaires est l'octroi d'une bourse d'études.
- La plupart des répondants qui ont abandonné les études postsecondaires avaient un plan concret de retour aux études.

### *Pause ou changement de programme*

- Les répondants qui ont pris une année de congé ou plus estiment, pour l'essentiel, qu'ils avaient besoin de prendre une pause des études ou d'acquérir une expérience qui les aiderait à préciser leur cheminement de carrière. Moins du quart des répondants mentionnent des problèmes financiers.
- Ceux qui ont pris une pause entre les études secondaires et les études postsecondaires croient que ce temps a été bien utilisé, et plus des trois quarts d'entre eux considèrent que cette pause les a aidés à faire un choix de carrière.
- Les répondants qui ont changé de programme d'études postsecondaires ont tendance à être passés d'un programme universitaire à un programme collégial. Ces répondants rapportent qu'ils étaient satisfaits de leur choix de changer de programme et beaucoup plus confiants sur le plan scolaire.
- Près des deux tiers des répondants ayant changé de programme sont passés à un champ professionnel entièrement différent.

### *Résultats de l'emploi*

- Les répondants des groupes SANS DIPLÔME, ABANDON et DIPLÔMÉS ont une situation d'emploi extrêmement semblable (environ 60 % en emploi et 40 % sans emploi).

## Annexe B.1 : Tableaux de données

### Profil des répondants

**Tableau A.1 : Plus haut niveau de scolarité atteint**

	Nombre de répondants (n)	Pourcentage (n/1 085)
Diplôme d'études secondaires ou l'équivalent	595	54,8 %
Études postsecondaires, sous une forme ou une autre (diplôme, grade, certificat, apprentissage), sans obtention du diplôme	254	23,4 %
Certificat d'études postsecondaires	38	3,5 %
Diplôme d'études collégiales	72	6,6 %
Certificat d'apprentissage	19	1,8 %
Baccalauréat	101	9,3 %
Diplôme d'études supérieures	6	0,6 %
<b>Total</b>	<b>1 085</b>	<b>100,0 %</b>

**Tableau A.2 : Type de parcours pédagogique suivi**

Parcours	Nombre de répondants (n)	Pourcentage (n/1 085)
Je ne me suis jamais inscrit dans un programme d'études postsecondaires et n'ai jamais participé à un tel programme.	26	2,4 %
Je suis actuellement un programme d'études postsecondaires auquel je suis passé directement après l'école secondaire.	632	58,3 %
Je suis actuellement un programme d'études postsecondaires après avoir passé au moins une année hors de l'école.	142	13,1 %
Je suis actuellement un programme d'études postsecondaires et j'ai changé au moins une fois de programme.	131	12,1 %
J'ai entrepris un programme d'études postsecondaires que j'ai ensuite abandonné.	16	1,5 %
J'ai obtenu un diplôme d'un programme d'études postsecondaires.	138	12,7 %
<b>Total</b>	<b>1 085</b>	<b>100,0 %</b>

**Tableau A.3 : Âge**

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
18 ans	19,2 %	31,0 %	2,1 %	3,1 %	25,0 %	0,0 %	19,5 %
19 et 20 ans	50,0 %	42,7 %	38,0 %	34,4 %	12,5 %	10,9 %	36,8 %
de 21 à 24 ans	30,8 %	26,3 %	59,9 %	62,6 %	62,5 %	89,1 %	43,7 %
	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

**Tableau A.4 : Province ou pays d'origine**

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
T.-N.-L.	23,1 %	6,6 %	22,5 %	7,6 %	18,8 %	28,3 %	12,2 %
N.-É.	42,3 %	56,8 %	40,8 %	54,2 %	37,5 %	42,0 %	51,9 %
Î.-P.-É.	3,8 %	4,6 %	8,5 %	7,6 %	0,0 %	2,9 %	5,2 %
N.-B.	7,7 %	13,3 %	3,5 %	15,3 %	37,5 %	17,4 %	13,0 %
Qc	0,0 %	0,6 %	0,7 %	0,8 %	0,0 %	0,0 %	0,6 %
Ont.	0,0 %	5,1 %	9,9 %	5,3 %	6,3 %	2,2 %	5,3 %
Man.	0,0 %	0,2 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,7 %	0,2 %
Sask.	0,0 %	0,2 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2,2 %	0,4 %
Alb.	3,8 %	1,3 %	2,1 %	0,8 %	0,0 %	2,2 %	1,5 %
C.-B.	3,8 %	1,1 %	2,1 %	0,8 %	0,0 %	0,0 %	1,1 %
Mon pays d'origine est...	15,4 %	10,3 %	9,9 %	7,6 %	0,0 %	2,2 %	8,8 %
	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

**Tableau A.5 : Province dans laquelle les répondants travaillent ou fréquentent un établissement d'enseignement**

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
Nouveau-Brunswick	11,5 %	9,0 %	2,8 %	11,5 %	43,8 %	17,4 %	10,1 %
Nouvelle-Écosse	57,7 %	80,1 %	62,7 %	69,5 %	37,5 %	44,9 %	70,9 %
Î.-P.-É.	7,7 %	4,9 %	11,3 %	10,7 %	0,0 %	7,2 %	6,7 %
Terre-Neuve-et-Labrador	23,1 %	6,0 %	23,2 %	8,4 %	18,8 %	30,4 %	12,3 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

**Tableau A.6 : Collectivité de résidence**

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
Collectivité des Premières Nations	7,7 %	2,5 %	4,9 %	2,3 %	6,3 %	1,4 %	2,9 %
Collectivité éloignée	0,0 %	2,5 %	2,1 %	1,5 %	0,0 %	3,6 %	2,4 %
Collectivité rurale	50,0 %	40,5 %	30,3 %	36,6 %	56,3 %	39,9 %	39,1 %
Centre urbain	46,2 %	59,0 %	66,9 %	61,8 %	37,5 %	58,0 %	59,6 %

**Tableau A.7 : Sexe**

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
Masculin	46,2 %	29,3 %	32,4 %	17,6 %	18,8 %	18,8 %	27,2 %
Féminin	53,8 %	69,1 %	65,5 %	80,2 %	81,3 %	80,4 %	71,2 %
Personne transgenre	0,0 %	0,3 %	0,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,3 %
Préfère ne pas le dire	0,0 %	0,5 %	0,0 %	1,5 %	0,0 %	0,7 %	0,6 %
Autre	0,0 %	0,8 %	1,4 %	0,8 %	0,0 %	0,0 %	0,7 %
	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>	<b>100,0 %</b>

**Tableau A.8 : Caractéristiques sociodémographiques et économiques**

	Sans diplôme (n = 26)	Passage direct (n = 632)	Interruption (n = 142)	Changement (n = 131)	Abandon (n = 16)	Diplômés (n = 138)	Total (n = 1 085)
Autochtones	3,8 %	6,6 %	6,3 %	5,3 %	6,3 %	8,7 %	6,6 %
Personne handicapée	7,7 %	5,7 %	7,7 %	10,7 %	6,3 %	5,8 %	6,6 %
Néo-écossais ou Canadien d'origine africaine	7,7 %	2,8 %	4,2 %	2,3 %	12,5 %	4,3 %	3,4 %
Immigrant	19,2 %	7,6 %	11,3 %	5,3 %	0,0 %	2,2 %	7,3 %
Appartenant à une minorité visible	3,8 %	7,3 %	7,7 %	11,5 %	0,0 %	7,2 %	7,6 %
Jeune appartenant à la communauté LBGTQ	3,8 %	10,8 %	14,1 %	13,7 %	0,0 %	8,0 %	10,9 %
Jeune à faible revenu	42,3 %	24,5 %	39,4 %	22,9 %	56,3 %	26,8 %	27,5 %



# **ANNEXE C : ENTREVUES AVEC LES MEMBRES DU PERSONNEL ET LES ADMINISTRATEURS D'ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE**





# Entrevues avec les membres du personnel et les administrateurs d'établissements d'enseignement postsecondaire

## But des entrevues réalisées avec les membres du personnel et les administrateurs d'établissements d'enseignement postsecondaire

Les entrevues réalisées avec les acteurs clés que sont les administrateurs et le personnel responsable des services d'encadrement des élèves et des centres de carrière des établissements postsecondaires avaient pour but de comprendre :

- quels sont, d'après les établissements, les principaux besoins en soutien des jeunes aux étapes de préadmission et d'accueil, et à mesure qu'ils progressent vers l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires;
- ce que font actuellement les établissements pour contribuer au soutien des jeunes (ceux des groupes sous-représentés et à risque tout spécialement) à toutes ces étapes;
- les répercussions qu'ont eues de telles mesures de soutien sur la persévérance scolaire.

Toutes les personnes interviewées ont reçu le protocole d'entrevue contenant neuf questions ainsi qu'un formulaire de consentement avant l'entrevue (annexe C). Les entrevues, orientées par les questions, ont été réalisées sous forme d'entretien libre. Les questions n'ont pas été posées à tous les participants aux entrevues et ces derniers n'ont pas répondu à chacune des questions. Les entrevues ont duré environ une heure et elles ont été menées en français et en anglais. Cinq intervieweurs, au total, ont procédé aux entretiens.

Toutes les personnes interviewées sauf une ont signé le formulaire de consentement. Cette personne a choisi de garder l'anonymat.

## Profil des répondants

Dans l'ensemble, les contacts pour les entrevues avec les acteurs clés ont été suggérés par le Groupe de travail sur l'éducation postsecondaire du CAMEF. Quelques contacts proviennent du réseau de la FCDC. La participation de toutes les personnes interviewées a été approuvée par le Groupe de travail. Les chercheurs se sont efforcés de sélectionner des membres du personnel occupant différents postes de soutien administratif et d'encadrement des élèves. La liste des personnes interviewées, sur laquelle figurent le poste qu'elles occupent et l'établissement où elles travaillent, est dressée ci-dessous. Les renseignements sur la personne qui souhaitait garder l'anonymat n'y figurent pas.

- Collette Aucoin, vice-présidente, Collège de l'Île, Île-du-Prince-Édouard (Î.-P.-É.);
- Ken Bickerton, facilitateur de l'accès aux ressources pour personnes handicapées, Université du Cap-Breton, Nouvelle-Écosse;
- Jennifer Browne, directrice adjointe des services à la vie étudiante, Université Memorial, Terre-Neuve-et-Labrador (T.-N.-L.);

- Elizabeth Chaulk, Collège de l'Atlantique Nord, T.-N.-L.;
- Joan Diamond, coordonnatrice des transitions, Holland College, Î.-P.-É.;
- Carole Essiembre, coordonnatrice du Programme d'appui à la réussite des études, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick;
- Anne Forestall, adjointe principale et vice-rectrice, Université Dalhousie, Nouvelle-Écosse;
- Donnie Jeffrey, directeur des Services d'orientation professionnelle, Université Saint Mary's, Nouvelle-Écosse;
- Mark Kolanko, registraire adjoint, Inscription, Université Saint-François-Xavier, Nouvelle-Écosse;
- James Loder, directeur, Academy Canada, président de l'Association nationale des collèges de carrière de Terre-Neuve-et-Labrador;
- Starla MacDougall, directrice adjointe, Training Institute de l'Union des Indiens du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick;
- Kim Meade, vice-rectrice aux affaires internationales et étudiantes, Université Mount Allison;
- Paula Barry Mercer, vice-rectrice adjointe à l'expérience étudiante, Université Mount Saint Vincent, Nouvelle-Écosse;
- Trish Murray-Zelmer, coordonnatrice de l'emploi et de l'aide financière, Université St. Thomas, Nouveau-Brunswick;
- Mary Ellen Kingston Ritchie, directrice, Développement des étudiants, Collège communautaire du Nouveau-Brunswick;
- Liane Roy, présidente, Collège communautaire du Nouveau-Brunswick;
- James Sanford, directeur général des services aux étudiants, et Jim Darnbrough, directeur général des services d'inscription, Université Acadia, Nouvelle-Écosse;
- Treena Smith, directrice des affaires étudiantes, Université de l'Île-du-Prince-Édouard;
- Karen Walsh, directrice générale, Office to Advance Women Apprentices, T.-N.-L.;
- Kathy Wilson, vice-rectrice adjointe à l'enseignement, Mark Walma, vice-recteur adjoint aux services aux étudiants, Dax MacLean, directeur du recrutement des étudiants, Université du Nouveau-Brunswick;
- Beverly Young, directrice, Carpenter Millwright College, Nouvelle-Écosse;
- Elizabeth Yeo, directrice des services aux étudiants, Collège communautaire de la Nouvelle-Écosse.

Vingt-trois entrevues ont été réalisées, dont la plupart avec une seule personne. Deux entrevues se sont déroulées en groupe; trois personnes ont participé à l'entrevue auprès de l'Université du Nouveau-Brunswick et deux personnes ont pris part à l'entrevue auprès de l'Université Acadia.

## Conclusions tirées des entrevues

### Stratégies visant à renseigner les élèves du secondaire sur les possibilités d'études postsecondaires

Toutes les personnes interviewées ont mentionné que leur établissement procède à une certaine forme de recrutement direct (dans les écoles) auprès des élèves du secondaire. Beaucoup d'établissements ont dit qu'ils disposent de personnel chargé du recrutement qui définit des stratégies de recrutement dans la province, dans la région de l'Atlantique et à l'étranger. Certains établissements entreprennent leurs visites de recrutement dans les écoles dès la 6<sup>e</sup> année. Les stratégies de recrutement direct rapportées par les participants aux entrevues comprennent la tenue d'un kiosque d'information dans les salons sur l'éducation organisés dans les écoles secondaires et dans les collectivités ainsi que les invitations à titre de conférencier (souvent dans le cadre du cours de formation professionnelle donné en 10<sup>e</sup> année). Beaucoup de personnes interviewées ont mentionné être membres de l'Atlantic Association of Registrars and Admission Officers, un organisme basé au Nouveau-Brunswick

qui aide les établissements d'enseignement postsecondaire à entrer en communication avec les écoles secondaires de la région de l'Atlantique.

Quinze participants ont signalé que les activités ou les programmes sur le campus constituent une autre stratégie principale utilisée pour aider les élèves du secondaire à se renseigner sur les études postsecondaires. Les personnes interviewées ont dit que l'établissement accueille des journées portes ouvertes, des tournées du campus et des camps d'été, offre des programmes d'intégration et de leadership, donne accès à des services sur le campus, comme les services de carrière, et des cours à l'éducation permanente gratuits aux membres de la collectivité.

Le même nombre de participants (15) ont fait état de stratégies de recrutement particulières visant les groupes défavorisés ou sous-représentés. Les personnes interviewées ont indiqué mettre en œuvre diverses stratégies, comme avoir des recruteurs quasi-pairs, des employés autochtones chargés du recrutement et des budgets de financement particuliers pour les stratégies de recrutement et d'information à l'intention des élèves ayant un trouble de l'apprentissage, des personnes incarcérées, des élèves étrangers, des élèves qui fréquentent des écoles secondaires pour adultes, des femmes et des filles. Une personne a mentionné que l'établissement entreprend des activités de prise de contact avec des organismes communautaires particuliers, comme les clubs d'enfants ou d'adolescents, afin de communiquer avec les groupes sous-représentés à l'extérieur des écoles.

Dix participants ont rapporté qu'ils communiquent de plus en plus avec les personnes qui appuient les élèves du secondaire (p. ex. les parents, les enseignants, les conseillers d'orientation professionnelle) pour les aider à « prêcher la bonne parole » sur les possibilités d'études postsecondaires. Les stratégies déployées comprennent les stratégies d'information particulières auprès des conseillers d'orientation professionnelle, l'animation d'une soirée des parents dans leur établissement, les visites individuelles aux élèves et aux parents à la maison et les présentations aux enseignants sur les possibilités offertes aux femmes dans les métiers.

Quelques personnes (4) ont signalé que l'établissement avait formé des partenariats officiels avec certaines écoles secondaires en vue de développer des programmes pour renseigner les élèves du secondaire sur les possibilités d'études postsecondaires, comme les programmes à double reconnaissance de crédits (p. ex. le Transitions program du Holland College destiné aux élèves de 11<sup>e</sup> et de 12<sup>e</sup> années) et une journée de choix d'un métier.

Des stratégies de marketing numériques et classiques ont aussi été mentionnées. Deux participants ont indiqué l'utilisation des médias sociaux ou de l'Internet comme moyen de communiquer avec les élèves du secondaire pour les renseigner sur les possibilités d'études postsecondaires. Selon Paula Barry Mercer, de l'Université Mount Saint Vincent, l'établissement développe des tournées virtuelles du campus pour les élèves qui ne sont pas en mesure de s'y rendre. L'établissement élabore aussi une campagne de marketing dans les médias sociaux accompagnée d'hyperliens vers une foire aux questions d'ordre pratique sur l'université (How to University) dans son site Web. Une personne a mentionné que l'établissement fait appel à des techniques publicitaires classiques (p. ex. le parrainage d'une équipe scolaire ou les annonces dans les autobus) comme stratégie d'information des élèves sur les possibilités d'études postsecondaires qu'il offre.

Une seule personne interviewée a évoqué l'échec d'une certaine stratégie d'information. Selon elle, la collaboration avec les conseillers d'orientation professionnelle en vue de promouvoir les programmes spécialisés, comme le programme des beaux-arts, est peu efficace étant donné que les élèves ont l'impression que les « beaux-arts » ne mènent pas à des carrières « payantes ».

# Problèmes liés à la transition que rencontrent les élèves à l'étape de préadmission et dans la poursuite de leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme

## Préadmission

[Traduction]

« Nous voulons vraiment que les élèves du secondaire se fassent une idée saine de ce qui les attend à l'université. » Mark Kolanko, Université Saint-François-Xavier.

Selon les personnes interviewées, les principaux problèmes auxquels font face les élèves à l'étape de préadmission se rangent dans les catégories suivantes : les problèmes financiers (p. ex. savoir s'ils peuvent financer leurs études et comment le faire), les problèmes de santé mentale (p. ex. l'anxiété et la résilience), les problèmes liés à la carrière (p. ex. ne pas vraiment comprendre les répercussions du programme auquel ils s'inscrivent sur la carrière et le marché du travail) et la préparation scolaire (les mathématiques en particulier).

Lorsqu'on a demandé aux participants si certains problèmes étaient associés à des groupes particuliers d'élèves à la préadmission, ils ont fait état de problèmes propres aux élèves autochtones, aux élèves ayant des troubles d'apprentissage, aux étudiants de première génération et aux élèves issus de familles à faible revenu. Dans le cas des élèves autochtones, les personnes interviewées ont rapporté les problèmes suivants : les expériences négatives dans le système d'enseignement ordinaire, le manque de confiance en soi et le faible sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement, une vie familiale difficile et la pauvreté. Pour ce qui est des élèves ayant des troubles d'apprentissage, les participants ont mentionné comme principaux problèmes les troubles d'apprentissage non diagnostiqués et la difficulté de prendre des mesures d'adaptation avec l'établissement postsecondaire. Le principal problème signalé pour les étudiants de première génération concerne le manque de sensibilisation aux réalités de la vie aux études postsecondaires. De même, les élèves issus d'une famille à faible revenu sont peu renseignés sur les possibilités d'études postsecondaires et ont des problèmes financiers.

## De l'accueil à l'obtention d'un diplôme

Selon les personnes interviewées, les étudiants de niveau postsecondaire sont aux prises surtout avec les problèmes associés aux éléments suivants (par ordre de fréquence de mention), du jour où ils posent le pied sur le campus jusqu'à celui où ils obtiennent un diplôme :

- l'adaptation au milieu universitaire (p. ex. l'autogestion, la participation excessive à des fêtes et la consommation abusive d'alcool) (7);
- l'adaptation aux demandes scolaires (p. ex. savoir comment apprendre, prendre des notes et passer des examens) (7);
- la gestion du stress et du temps (7);
- la capacité d'adaptation et la résolution indépendante de problèmes (p. ex. s'adapter à l'absence de parents hélicoptères) (6);
- les finances et le financement (5);
- les liens sociaux et l'appartenance (4);
- l'indécision quant au choix de carrière (p. ex. convenance du programme, absence d'objectifs ou de plan de carrière) (3);
- la santé mentale (p. ex. l'anxiété et la dépression) (3);

- la dépendance au téléphone(1);
- les attentes irréalistes (p. ex. s'inscrire à de trop nombreux cours) (1);
- la faible aptitude à la gestion des travaux (p. ex. l'éthique de travail, la ponctualité, l'attitude, la responsabilité) (1).

Voici, selon les personnes interviewées, les principaux problèmes auxquels les groupes d'élèves particuliers font face (par groupe particulier et par ordre de fréquence de mention).

- Les élèves autochtones :
  - le sentiment d'appartenance (3);
  - la confiance (1);
  - les connaissances financières (1);
  - l'absence de soutien de la famille et des amis (p. ex. « tu te crois meilleur que nous ») (1);
  - le racisme (1);
  - l'adaptation aux études postsecondaires (1).
- Les élèves ayant des troubles d'apprentissage :
  - l'absence d'évaluation officielle de leur trouble d'apprentissage qui les rend inadmissibles à la prise de mesures d'adaptation (2);
  - les problèmes de santé mentale (1);
  - l'ignorance du fait que leur programme d'études secondaires a fait l'objet de mesures d'adaptation qui les rend inadmissibles à de nombreux programmes d'études postsecondaires (1).
- Les étudiants de première génération :
  - l'incompréhension de la famille à l'égard de ce qu'ils vivent (2);
  - l'appartenance (2);
  - l'absence de connaissance de la terminologie (1).
- Les élèves étrangers :
  - les différences culturelles entre le Canada et leur pays d'origine (1);
  - l'influence parentale sur leurs choix d'apprentissage (p. ex. les parents ne paieront pas les études à moins que le choix de l'élève corresponde à celui des parents) (1).
- Les élèves issus d'une famille à faible revenu :
  - la sécurité alimentaire (1);
  - le manque de sensibilisation à la culture collégiale et universitaire (1).
- Les élèves adultes :
  - les soins aux enfants (1);
  - la conciliation études-vie professionnelle (1).

## Mesures de soutien à la transition mises à la disposition des élèves

### *À l'étape de préadmission*

Lorsqu'on a questionné les participants sur les mesures de soutien qu'offrent les établissements postsecondaires aux élèves à l'étape de préadmission dans la transition aux études postsecondaires, ils ont formulé l'une des trois réponses suivantes : 1. il s'agit d'un secteur de services en croissance pour l'établissement; 2. nous devrions en faire plus; 3. cela relève de l'éducation publique.

Pour ce qui est de la première réponse, l'augmentation des programmes à l'étape de préadmission est influencée, en partie, par un plus grand nombre d'élèves et de parents qui veulent connaître les services offerts.

James Sanford, de l'Université Acadia, a fait la remarque suivante :

[Traduction]

« ... les élèves et les parents posent davantage de questions sur les besoins particuliers [les leurs et ceux de leur enfant]. Il commence à y avoir davantage de discussions sur l'importance des mesures de soutien aux élèves autochtones, par exemple. On demande aux campus de chercher à établir des relations efficaces avec [les] collectivités locales afin qu'elles contribuent à la prestation de ces mesures de soutien et de ces ressources d'une manière significative. »

Sept autres participants ont indiqué que l'établissement offre ou met au point des mesures de soutien à la transition destinées aux élèves à l'étape de préadmission, en général, et à certains groupes d'élèves particuliers. Dans le dernier cas, les programmes à la préadmission destinés aux élèves ayant un trouble de l'apprentissage sont les plus souvent mentionnés, suivis des programmes aux étudiants de première génération et aux jeunes autochtones. Parmi ces programmes d'orientation à la préadmission, les participants ont parlé de l'éventail de mesures de soutien qu'offre leur établissement, notamment des ateliers et des renseignements sur l'autogestion de la santé, la définition d'objectifs d'apprentissage et de carrière, les programmes de mentorat avec des élèves de cycle supérieur, des diplômés et des aînés, les journées de visite des établissements, les séances d'orientation aux services aux élèves et les discussions avec les élèves handicapés sur leurs besoins en matière d'adaptation. Les personnes interviewées ont fait remarquer que ces mesures de soutien sont habituellement offertes aux élèves dès qu'ils répondent à l'offre d'acceptation de l'établissement. Cependant, certaines d'entre elles ont dit que l'établissement offre des mesures avant cette étape et que leur équipe de recrutement compte un membre responsable de l'accès aux études. Ce membre du personnel intervient directement auprès des élèves dans le cadre de la stratégie de recrutement direct de l'établissement (p. ex. il est disponible pour répondre aux questions sur les mesures d'adaptation à l'occasion des salons sur les études postsecondaires dans les écoles secondaires).

Certains représentants d'établissements postsecondaires ont dit que ceux-ci accordent la priorité aux élèves à l'étape de préadmission depuis un certain temps. Mark Kolanko, de l'Université Saint-François-Xavier, a formulé le commentaire suivant :

[Traduction]

« Il y a déjà un certain temps, la description d'emploi de "recruteur" a été modifiée pour celle de "responsable de la réussite des étudiants". Ces personnes ont pour rôle d'être les plus renseignées, sur le campus et hors campus, sur les mesures de soutien offertes ainsi que sur la manière de mettre les élèves en contact avec les responsables des mesures et de les aider à faire face aux problèmes qu'ils rencontrent selon le groupe particulier auquel ils appartiennent. Les rôles ont été définis afin que nous puissions disposer de spécialistes sur le terrain qui rencontrent les élèves, leur famille et les conseillers scolaires en personne pour les aider dans leur cheminement. »

## À l'accueil

Quand on a questionné les participants sur les mesures de soutien mises à la disposition des élèves à l'admission, ils ont mentionné un grand nombre de mesures de soutien diversifiées comprenant (par ordre de fréquence de mention) :

- un centre de mieux-être ou des services de santé mentale (p. ex. une équipe qui intervient auprès des étudiants pour les aider à surmonter leurs problèmes personnels (13);
- les services de formation (p. ex. les conseillers, les ateliers de réussite scolaire et les accompagnateurs, les programmes de dépistage des étudiants aux prises avec des problèmes scolaires, les tuteurs, un stratège d'apprentissage) (10);

- les services d'encadrement des étudiants autochtones (p. ex. un coordonnateur des étudiants autochtone ou un espace culturel/d'accueil) (10);
- des services aux étudiants handicapés (p. ex. un coordonnateur de la transition des élèves autistes, les mesures d'adaptation aux examens, les services d'accessibilité) (9);
- des centres de réussite universitaire qui offrent entre autres des programmes d'accompagnement aux études, de soutien entre pairs, de tutorat, d'aide à l'écriture et de cours d'université 101 ainsi qu'un directeur à la vie étudiante (9);
- les services d'encadrement des élèves étrangers (5);
- les clubs ou organismes d'étudiants (4);
- des milieux d'apprentissage positifs (p. ex. un carrefour d'apprentissage, des classes de petite taille) (4);
- des services de carrière (4);
- des programmes favorisant la diversité et l'inclusion (p. ex. un établissement de réunion favorisant l'inclusion en résidence, l'autochtonisation du curriculum) (4);
- des mesures de soutien aux minorités de genre et à la communauté LGBTQ+ (3);
- la coordination avec les programmes des organismes communautaires pour les élèves qui se heurtent à de nombreux obstacles (p. ex. des partenariats avec la Société John Howard, la Société canadienne de l'autisme et le Projet Jeunesse pour les jeunes de la communauté LGBTQ+, un programme de carte-cadeau d'épicerie pour les élèves qui vivent dans l'insécurité alimentaire) (3);
- l'aide financière, le logement (3);
- des programmes complets d'admission comprenant l'admission, la planification de carrière et l'orientation professionnelle, la gestion financière, une méthode de gestion de cas selon laquelle un conseiller de services aux étudiants suit de près les progrès de chaque étudiant (2);
- un apprentissage intégré au travail (p. ex. les services pédagogiques, les programmes COOP, un dossier de l'activité parallèle au programme) (2);
- un centre de ressources aux victimes de harcèlement sexuel et d'agression sexuelle (2);
- le développement de « communautés d'apprentissage » (p. ex. les élèves-infirmières habitent dans la même résidence) (1);
- un site Web (p. ex. un guide d'admission et de l'orientation scolaire) (1);
- une méthode d'apprentissage axé sur les compétences (1);
- des services d'aumônerie (1);
- des services d'encadrement des étudiants de première génération (1);
- un centre de conseil aux étudiants de race noire (1);
- des mesures de soutien individualisées et complètes (1);
- des possibilités d'études à temps plein et à temps partiel (1).

Les services de soutien à l'éducation sont manifestement les services d'encadrement des élèves auxquels la plupart des établissements postsecondaires invités à participer aux entrevues accordent la priorité. L'exemple peut-être le plus remarquable de cela est le cadre de réussite scolaire intitulé « En plein dans le mille! Cadre méthodologique pour le développement d'outils et de stratégies de soutien à la réussite des étudiantes et des étudiants du niveau collégial », élaboré pour le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick en partenariat avec l'Université Sainte-Anne. Le cadre attire l'attention sur les programmes de soutien aux étudiants de la préadmission jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

Le bien-être mental sur le campus et la prestation de mesures de soutien à la santé mentale aux étudiants sont récemment devenus un domaine d'intérêt pour la plupart des campus. Le projet de Chemin d'accès aux soins de santé mentale pour les étudiants de niveau postsecondaire est un exemple de ce type d'initiatives. Dans le cadre

de ce projet, les provinces maritimes tentent d'améliorer la connaissance et la cohérence des mesures de soutien à la santé mentale sur les campus de tous les établissements postsecondaires. Selon Kim Meade, de l'Université Mount Allison, l'université est récemment devenue un bureau pilote, en plus de cinq autres campus situés au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et à l'Île-du-Prince-Édouard. Le projet se concentre sur les interventions fondées sur des données probantes qui peuvent être réalisées sur tous les campus, grands ou petits. Le projet s'appuie sur « des composants éprouvés en matière de santé mentale des jeunes pour créer, évaluer et diffuser un cadre en matière de santé mentale efficace et complet sur les campus » (Mount Allison News, le 21 mars 2017).

Malgré le nombre croissant de mesures de soutien aux services, certains participants ont parlé du manque d'information des élèves au sujet de ces services ou d'utilisation de ceux-ci. Le manque d'information ou d'utilisation a souvent été mentionné par les participants qui travaillent dans les services de carrière. Selon Jennifer Browne, de l'Université Memorial, « les étudiants n'obtiennent pas nécessairement les mesures de soutien qui sont mises à leur disposition » [traduction]. Donny Jeffrey, de l'Université Saint Mary's, s'est dit en accord avec ces propos et a ajouté que « [les étudiants] ne saisissent pas le lien entre leur apprentissage et le milieu du travail; sans ce lien, ils estiment parfois qu'ils perdent leur temps et leur argent. C'est pourquoi nous voulons voir un plus grand nombre d'étudiants de première année » [traduction].

### ***Jusqu'à l'obtention d'un diplôme***

Ironiquement, les services de carrière sont les mesures de soutien destinées aux étudiants qui progressent vers l'obtention d'un diplôme qui sont le plus souvent citées par les personnes interviewées. Parmi les exemples de mesures de soutien à la carrière donné par les participants, mentionnons les guides à l'emploi pour les étudiants handicapés, l'orientation professionnelle, l'apprentissage par l'expérience, les ateliers pour aider les étudiants de dernière année à acquérir des compétences améliorant l'employabilité et l'aiguillage vers les services de carrière provinciaux dans le cas des petits établissements qui n'offrent aucun service de carrière sur le campus.

Les participants ont souligné que, bien que les services de carrière accordent beaucoup d'importance aux étudiants de dernière année, ils préféreraient que les étudiants obtiennent ces services pendant toute la durée de leurs études postsecondaires. Selon Paula Barry Mercer, de l'Université Mount Saint Vincent, « les étudiants obtiennent généralement des services d'orientation professionnelle lorsqu'ils sont près d'obtenir leur diplôme, mais nous aimerions qu'ils le fassent plus tôt » [traduction]. Donnie Jeffrey, de l'Université Saint Mary's, s'est dit d'accord et a déclaré que « les étudiants de troisième et de quatrième années viennent nous voir. Les étudiants de première année, pas tellement, et les étudiants de deuxième année tombent sur nous par hasard » [traduction]. Cependant, M. Jeffrey a également précisé que « les étudiants étrangers tendent à être beaucoup plus centrés sur leur carrière lorsqu'ils arrivent sur le campus et viennent nous voir beaucoup plus tôt » [traduction].

### ***Mesures de soutien adaptées pour les groupes sous-représentés***

Presque tous les participants ont indiqué que leur établissement mettait en œuvre des mesures de soutien adaptées pour les groupes d'étudiants particuliers suivants : les étudiants autochtones, les étudiants handicapés, les étudiants appartenant à la communauté LGBTQ+, les étudiants étrangers et immigrants, les étudiants de première génération, les femmes en transition d'une relation de violence aux études et les étudiants à faible revenu. Les étudiants autochtones et les étudiants handicapés sont les groupes les plus souvent mentionnés dans les entrevues.

Pour appuyer la transition des étudiants autochtones pendant leurs études postsecondaires, les participants ont indiqué que leur établissement offre les services suivants (par ordre de fréquence de mention) : des centres d'accueil propres aux étudiants autochtones (8), les services de recruteurs ou conseillers pédagogiques autochtones (6), des places réservées aux étudiants autochtones dans certains programmes (2), des programmes

sur le campus et communautaires propres aux autochtones (p. ex. les soins infirmiers et l'éducation de la petite enfance) (2), des programmes de préparation à l'emploi (1), une approche communautaire (1), des aînés en résidence (1), des activités de sensibilisation aux cultures (1), des mesures de soutien adaptées ou individualisées (1). Plusieurs personnes interviewées ont parlé de la nécessité de renforcer les relations avec les élèves autochtones, leur famille et leur collectivité afin d'améliorer l'accès et la transition aux études postsecondaires. Starla MacDougall, du Training Institute de l'Union des Indiens du Nouveau-Brunswick, a souligné l'importance d'établir des relations efficaces aux étapes de préadmission et d'admission : « s'ils ne se présentent pas en classe, nous nous pointons à leur porte et laissons une note manuscrite [disant] " nous nous sommes terriblement ennuyés de toi à l'école. SVP, appelle-moi quand tu le peux ". Nous faisons le petit effort supplémentaire, car nous essayons de développer un fort sentiment de deuxième unité familiale. Nous mangeons ensemble et prenons nos pauses ensemble. Nous sommes attachés l'un à l'autre » [traduction].

Les services de soutien aux étudiants handicapés les plus souvent mentionnés par les participants sont les centres d'accessibilité aux ressources qui les aident à demander les mesures d'adaptation nécessaires pour leur apprentissage, les places qui leur sont réservées, les mesures de soutien particulières aux étudiants qui suivent un programme modifié au secondaire, une section de déclaration volontaire sur les formulaires d'admission afin que les élèves puissent recevoir des mesures de soutien préalables et que des mesures d'adaptation leur soient offertes rapidement, dès leur arrivée sur le campus. Selon Elizabeth Chaulk, du Collège de l'Atlantique Nord, l'établissement déploie des efforts considérables pour répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage :

[Traduction]

« Nous sommes vraiment fiers de la manière dont nous aidons nos élèves ayant des troubles d'apprentissage. Je reconnais que ça n'a pas été facile au début. La société Suncor a fait des investissements qui ont influé grandement sur ce que nous pouvions faire. Aujourd'hui, chaque campus est équipé de sorte à soutenir un éventail de mesures d'adaptation. Nous avons formé l'ensemble de notre personnel sur la manière de répondre aux besoins de chaque élève. Nous savons que l'éducation et la sensibilisation doivent être continues, nous continuons de former notre personnel. L'administration est en tête en montrant qu'elle croit dans la prestation de mesures d'adaptation, et cela a changé la culture sur le campus. »

Au nombre des services de soutien aux étudiants membres de la communauté LGBTQ+ sur le campus rapportés par les personnes interviewées, mentionnons l'installation de toilettes pour tous les genres, un comité de soutien, les groupes d'alliances homosexuelles-hétérosexuelles ainsi que les activités et le marketing en vue de promouvoir un milieu favorable à la communauté LGBTQ+ sur le campus.

Les mesures de soutien aux étudiants étrangers et immigrants citées par les participants étaient davantage axées sur la carrière que les programmes offerts aux autres groupes sous-représentés. Ces mesures de soutien comprenaient les salons de l'emploi et les programmes de carrière ciblés, comme le programme StuWorks de l'Université St. Thomas qui allie l'accompagnement de carrière à un programme d'expérience de travail afin d'aider les étudiants étrangers à se renseigner sur le milieu de travail canadien. Un participant a également indiqué qu'il y avait un centre pour les étudiants étrangers sur le campus.

Pour ce qui est des autres populations cibles mentionnées, un participant a rapporté la présence d'agents d'encadrement des élèves pour les étudiants de première génération. Un autre participant a précisé que l'établissement offre des bourses d'études particulières aux élèves à faible revenu. Plusieurs personnes interviewées ont dit qu'en raison de la tendance à l'apprentissage permanent, l'établissement commence à accueillir dans ses programmes des élèves plus âgés qui ont besoin de mesures d'encadrement différentes, comme

des services de garde d'enfants et des programmes souples pour ceux qui travaillent. Mary Ellen Kingston Ritchie, du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, a donné un autre exemple de ce type de programmes. Le collège teste un programme intitulé S'ÉPANOUIR sur l'un de ses campus. Ce programme s'adresse aux femmes en transition d'une relation de violence aux études. Le collège s'est associé à des organismes de services aux femmes de la région qui peuvent fournir des services complets que le collège n'est peut-être pas en mesure d'offrir.

### *Dépistage des étudiants à risque d'abandonner les études postsecondaires et mesures de soutien à leur intention*

Les établissements ont formulé un large éventail de réponses sur les politiques et les programmes qui contribuent à dépister et à soutenir les étudiants à risque d'échec ou d'abandon de leur programme d'études postsecondaires. Sur certains campus, la politique est que l'étudiant doit échouer un cours pour être considéré à risque ou se déclarer volontairement à risque pour obtenir des mesures de soutien. Quelques établissements ont mentionné des politiques selon lesquelles les étudiants qui échouent des cours ou abandonnent leur programme d'études doivent attendre (jusqu'à un an dans la plupart des cas) pour présenter une nouvelle demande. Cependant, la majorité des établissements ont précisé avoir adopté une approche plus proactive dans leurs interventions de dépistage des étudiants à risque et moins punitive dans leurs politiques de réintégration.

Près de la moitié (10) des personnes interviewées ont indiqué que leur établissement a mis en place un programme de dépistage. La plupart de ces approches étaient axées sur les problèmes scolaires qui peuvent causer des difficultés aux étudiants. Les stratégies de dépistage citées par les participants sont axées sur la rapidité d'obtention du diplôme et l'information sur le rendement (p. ex. s'assurer que l'étudiant reçoit de la rétroaction du corps professoral dès le début du semestre, examiner les notes après le premier semestre afin de prévenir le corps professoral que certains étudiants éprouvent des difficultés, envoyer des courriels aux étudiants à risque d'échec après les résultats des examens de mi-semestre et leur remettre une liste des mesures de soutien sur le campus), mettre les étudiants en contact avec les responsables des mesures de soutien (p. ex. confier les étudiants à un conseiller d'apprentissage), les dépister dès que possible (p. ex. demander aux élèves, à l'étape de préadmission, de remplir un sondage qui pourrait prévenir l'établissement de la possibilité qu'ils présentent un risque) et disposer de systèmes de suivi des présences et d'avertissement du corps professoral lorsqu'un étudiant est absent depuis plus de deux ou trois jours. Les participants ont souvent mentionné la collecte de données sur le progrès des étudiants comme un élément essentiel au dépistage rapide. Une telle collecte est aussi considérée par le corps professoral et le personnel comme un outil important de soutien des étudiants qui étaient à risque antérieurement.

Les personnes interviewées ont relevé cinq stratégies ou programmes particuliers de dépistage et de soutien des étudiants à risque :

- le Holland College a le programme de dépistage et de soutien le plus précoce. Le [Transition Program](#) (en anglais seulement) est un programme à double reconnaissance de crédits qui œuvre auprès des élèves qui ont été identifiés à risque d'abandonner l'école secondaire avant l'obtention du diplôme ou à risque de ne pas participer aux études postsecondaires. Les responsables travaillent avec les élèves afin d'aborder leurs problèmes scolaires et sociaux tout en les renseignant sur l'éducation postsecondaire.
- L'Université Dalhousie offre le programme de transition [On Track](#) (sur la bonne voie) (en anglais seulement) qui soutient les étudiants pendant toute la durée de leur programme d'études universitaires. Le programme comporte actuellement trois volets : Start on Track, Stay on Track et Back on Track (partir sur la bonne voie, maintenir le cap et remettre dans la bonne voie, respectivement). Le premier élément (partir sur la bonne voie) est un cours d'orientation en ligne de huit modules que peut suivre chaque élève

dès son acceptation et qui couvre des sujets comme les connaissances financières, l'intégrité scolaire, la santé et le bien-être. Chaque module offre de l'information sous forme de textes, de vidéos et d'information multimédia ainsi qu'un jeu-questionnaire. Pour réussir un module, les élèves doivent obtenir une note de 80 %. L'établissement universitaire fait un suivi des questions des jeux-questionnaires auxquelles les élèves donnent la plupart du temps une mauvaise réponse et leur envoi des renseignements sur ces sujets. Le deuxième élément, rester sur la bonne voie, est orienté vers le développement de carrière et aide les élèves à cerner leurs points forts et leurs objectifs d'apprentissage. Ce deuxième élément est fondé sur la recherche relative aux pratiques exemplaires qui démontre que les élèves qui saisissent le lien entre l'apprentissage et leurs propres objectifs ont un taux plus élevé d'obtention du diplôme. Le troisième élément, remettre sur la bonne voie, fait appel à du personnel qui entre en communication, à l'étape de préadmission, avec les élèves ayant obtenu une note inférieure à la moyenne dans leurs études secondaires et les soutient tout au long de leur premier semestre universitaire. Ce troisième élément est basé sur la recherche selon laquelle s'il est possible d'aider les étudiants à terminer leur premier semestre avec succès, leur risque d'abandon diminue considérablement. Remettre sur la bonne voie comprend trois rencontres avec un conseiller d'apprentissage. Un quatrième élément du programme, en cours de développement, est axé sur l'aide à apporter aux étudiants pour qu'ils définissent un plan de carrière.

- Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick offre un « programme d'appel des membres du corps professoral » dans le cadre duquel le corps professoral entre en communication avec les élèves à l'étape de préadmission. Les membres du corps professoral appellent les élèves dès qu'ils sont acceptés et leur demandent alors comment ils se préparent à la transition. Les membres du corps professoral s'informent auprès des élèves de leurs notes, de leurs finances et d'autre chose. Au cours de ces conversations, ils évaluent si les élèves présentent un risque probable élevé ou modéré, ou ne présentent aucun risque. Les élèves identifiés comme présentant un risque probable élevé ou modéré sont mis en communication avec un stratège d'apprentissage et des conseillers en apprentissage. Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick suit ces étudiants pendant toute la durée du programme et intervient dès que possible si un étudiant commence à éprouver des difficultés.
- Le Collège de l'Atlantique Nord dispose d'un système d'aiguillage électronique pour s'assurer que les étudiants ont accès à des mesures de soutien immédiates. Tous les étudiants, les travailleurs de soutien aux étudiants et les professeurs peuvent effectuer, en tout temps, des aiguillages électroniques vers des conseillers. Les conseillers communiquent avec les étudiants dans un délai d'une heure de l'aiguillage. Les chargés de cours, conseillers et travailleurs de soutien aux étudiants tiennent également des réunions régulières sur la situation de chaque étudiant afin de s'assurer qu'il progresse. Une prise de contact avec l'étudiant a lieu si une préoccupation est soulevée.
- L'Université Memorial teste le modèle de soins par paliers 2.0. Ce modèle fournit au corps professoral et au personnel une formation destinée à les rendre aptes à dépister les étudiants à risque (une formation sur les questions liées à la santé mentale en particulier) et à se sentir à l'aise pour intervenir auprès d'un étudiant qui affiche, selon eux, un comportement l'exposant à un risque. La formation a pour but de renforcer la capacité d'intervention du personnel et de soulager les services de counselling surchargés qui doivent gérer actuellement tous les problèmes liés à la santé mentale des étudiants.

Les autres stratégies et programmes mentionnés par les participants sont les programmes de mentorat pour les étudiants de première année, les guides à l'intention des pairs qui rencontrent les étudiants ayant besoin d'aide, le tutorat et les cercles d'apprentissage, l'examen des politiques afin d'assurer que les politiques ne dressent aucun obstacle à la réussite des étudiants, la formation offerte au personnel, aux conseillers pédagogiques et au personnel des résidences afin qu'ils dépistent et soutiennent les étudiants à risque.

## Approche de la prestation de mesures de soutien aux étudiants en transition

On a demandé aux participants de décrire l'approche de la prestation de services d'encadrement des étudiants qu'emprunte leur établissement comme étant éprouvée, en évolution constante ou entre les deux. Quatre d'entre eux ont dit que leur approche était surtout éprouvée. Selon Mark Kolanko, de l'Université Saint-François-Xavier, l'établissement sait, par exemple, que son centre de ressources sur l'accessibilité fonctionne et qu'il est inutile de « réparer ce qui marche bien ». James Sanford, de l'Université Acadia, a mentionné ce qui suit : « Une chose unique que nous faisons depuis un certain temps, c'est de tendre la main aux familles. Nous avons une approche très personnelle d'établissement de relations » [traduction]. Ken Bickerton, de l'Université du Cap-Breton, a précisé qu'il peut être difficile d'innover étant donné que « les ressources limitées rendent la croissance ardue ».

Dix participants ont dit qu'ils décriraient leur approche comme étant en évolution constante. Selon la personne interviewée qui souhaitait garder l'anonymat, l'établissement est en évolution constante, parce que le corps professoral change et que le nombre d'étudiants étrangers est plus élevé que jamais. Au dire de Liane Roy, du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, « un grand nombre de ces services ne sont pas financés; il nous fait donc faire preuve de créativité avec les sommes que nous obtenons » [traduction]. Selon Elizabeth Yeo, du Collège communautaire de la Nouvelle-Écosse, l'établissement est en train de passer à un modèle d'intégration dans lequel un conseiller de services aux étudiants et un conseiller pédagogique travaillent en collaboration avec chaque étudiant afin de répondre globalement à ses besoins. M<sup>me</sup> Yeo a dit que cette approche est très individualisée, ce qui signifie, en tant qu'établissement, que le personnel doit se transformer continuellement pour répondre à ces besoins individuels.

Neuf participants ont estimé que leur établissement empruntait une approche qui se situait entre les deux. Ils ont justifié leur réponse par le fait que l'approche peut demeurer éprouvée lorsqu'ils savent qu'elle est efficace (p. ex. le recrutement) et qu'ils doivent innover dans les secteurs où ils savent qu'il y a place à la croissance ou ceux où des ressources limitées les incitent à être plus créatifs. Plusieurs participants ont souligné que la recherche est essentielle, et qu'un élément crucial de la présente recherche est d'établir un contact direct avec les étudiants afin de connaître leurs besoins et ce qu'ils aiment.

Dans le cadre de la recherche et de l'établissement d'un contact avec les élèves :

- l'Université Dalhousie a constaté « l'importance de faire participer la famille et les amis à la transition des élèves »;
- le Collège d'art et de design de la Nouvelle-Écosse a reconnu la « nécessité de mieux promouvoir la valeur de l'établissement. Dans la région, les gens ne se rendent pas compte que nous sommes comme une école Julliard et reconnus à ce titre en Europe. Les universités canadiennes, en général, ne démontrent pas efficacement leur valeur ou leur pertinence sur le plan local » [traduction];
- l'Université St. Thomas a reconnu la nécessité de développer « une nouvelle politique sur l'inconduite et la violence sexuelle » [traduction];
- selon le Training Institute de l'Union des Indiens du Nouveau-Brunswick, « les étudiants autochtones ont besoin de mesures de soutien individualisées. Un grand nombre d'entre eux sont issus de familles traumatisées qui souffrent encore des répercussions des pensionnats. La meilleure approche que nous ayons trouvée consiste à ne pas juger et à laisser la porte ouverte » [traduction].

Bien que les activités de recherche officielles soient importantes pour comprendre les besoins, Kathy Wilson, de l'Université du Nouveau-Brunswick, a souligné qu'il est aussi essentiel d'être attentif aux mesures de soutien aux étudiants informelles à l'échelle du campus et de les reconnaître. Au cours de l'entrevue, M<sup>me</sup> Wilson a fait

remarquer qu'« avec toute l'importance accordée aux programmes, on peut oublier les mesures de soutien informelles qui existent et peuvent être soutenues » [traduction]. Elle a cité l'exemple d'un membre du personnel du café-restaurant situé sur le campus que tout le monde aime et qui aide les étudiants à développer un sentiment d'appartenance.

## Évaluation des programmes

Les participants ont été questionnés sur l'évaluation de leurs programmes de mesures de soutien à la transition des élèves. Sur le plan de la stratégie d'évaluation visant à appuyer la transition des élèves, on leur a demandé de préciser la manière dont ils déterminent les besoins en programmes des élèves, s'ils réalisaient des entrevues de départ et comment ils évaluaient leurs programmes globalement.

Dix-sept d'entre eux ont répondu à la question de savoir si leur établissement évaluait le besoin des élèves. Dix personnes ont répondu par l'affirmative. Les méthodes d'évaluation du besoin des élèves mentionnées comprennent les sondages (p. ex. la satisfaction des élèves, à l'admission, à la fin de la première année, à l'obtention d'un diplôme), les groupes de discussion, l'évaluation des compétences améliorant l'employabilité et la recherche fondée sur un narratif des faits et résultats. Les participants ont également souligné que leur établissement avait participé à un éventail de sondages menés au pays et à l'étranger, y compris l'Enquête nationale sur la participation étudiante (ENPE), le baromètre pour étudiants étrangers (International Student Barometer), l'enquête intitulée National College Health Assessment (évaluation nationale de la santé dans les collèges) et celles du Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires, en plus de leur fournir des données et de les examiner. Trois participants ont précisé que de tels renseignements les aident à prendre des décisions sur les programmes nécessaires ou sur la manière d'adapter les programmes afin qu'ils répondent mieux aux besoins des étudiants.

Vingt-deux personnes interviewées ont répondu à la question de savoir si leur établissement d'enseignement conduisait des entrevues de départ auprès des étudiants qui abandonnent leurs études postsecondaires avant l'obtention d'un diplôme. La moitié d'entre elles exactement ont affirmé le faire. Un participant a dit qu'il s'agissait d'un élément obligatoire de la certification ISO de l'établissement. Tous les participants ont parlé du problème que constitue la conduite des entrevues de départ étant donné qu'il peut être difficile de communiquer avec des étudiants qui ont décidé d'abandonner leur programme d'études postsecondaires. De nombreux étudiants abandonnent leurs études sans préavis, ne répondent pas aux appels du personnel de soutien ou répondent rapidement aux sondages ou entrevues de départ pour « en finir ». La majorité des personnes interviewées ont indiqué qu'une fois qu'un étudiant a décidé d'abandonner ses études, il ne veut pas expliquer sa décision à l'établissement. Dans l'ensemble, la majorité des participants estimaient qu'il est important de tendre la main aux étudiants qui abandonnent ou ont abandonné leurs études, mais qu'il est nécessaire de trouver un meilleur moyen de le faire.

Sur le plan de l'évaluation des programmes de soutien à la transition des élèves, 13 des 21 participants ont dit qu'ils les évaluent souvent au moyen d'un sondage auprès des étudiants, comme ceux mentionnés ci-dessus. Les autres méthodes d'évaluation employées comprennent l'évaluation de la recherche sur les programmes, l'analyse des taux de persévérance (en particulier chez les étudiants de première année), l'examen des résultats des programmes d'été préuniversitaires, l'examen des évaluations du personnel enseignant et du milieu d'apprentissage faites par les étudiants, les résultats des évaluations formatives et sommatives des étudiants et les résultats des entrevues de départ. Les participants ayant indiqué que l'établissement n'évalue pas ses programmes ont précisé que leur efficacité repose sur des observations empiriques.

Les participants ont mentionné un faible nombre d'évaluations des services et des programmes d'encadrement et de transition des étudiants particuliers fondées sur des données probantes. Aucun participant n'a été en mesure de communiquer aux chercheurs des données ou des rapports d'évaluation indiquant les résultats ou les répercussions de programmes particuliers, même si on a posé la question aux participants. Trois personnes interviewées ont dit que l'évaluation de certains programmes particuliers tend à être réalisée à l'étape du projet pilote, mais pas après sa mise en œuvre. La seule référence aux répercussions de certains programmes particuliers a été anecdotique. On ne sait pas exactement pourquoi les résultats de certains programmes particuliers n'ont pas été fournis. Cela pourrait signifier que les établissements accordent plus d'importance à l'ensemble des résultats sur les transitions des élèves (satisfaction et obtention d'un diplôme) qu'aux raisons précises pour lesquelles certains programmes fonctionnent mieux que d'autres.

# Annexe C.1 : Protocole d'entrevue amicale : Administrateurs et personnel des services d'encadrement des élèves et des centres de carrière des établissements postsecondaires

## Questions d'entrevue

1. Comment aidez-vous les élèves du secondaire à obtenir plus de renseignements sur votre établissement ou sur leurs possibilités d'éducation postsecondaire? Quels programmes, politiques et activités mettez-vous en œuvre pour les renseigner davantage sur l'éducation postsecondaire?
2. Quels sont les principaux problèmes auxquels font face les élèves à l'étape de préadmission, pendant la transition et dans leur tentative de persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme? Y a-t-il une différence parmi les groupes sous-représentés? Dans l'affirmative, quels sont les principaux problèmes auxquels ils font face?
3. Quelles sont les mesures de soutien mises à la disposition des élèves (p. ex. sur les plans scolaire, de la santé mentale ou autres) :
  - a) avant qu'ils entreprennent la transition aux études postsecondaires?
  - b) pendant qu'ils effectuent la transition aux études postsecondaires?
  - c) à mesure qu'ils avancent vers l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires?
4. Que faites-vous pour tendre la main aux groupes sous-représentés (jeunes autochtones, étudiants de première génération poursuivant des études postsecondaires, jeunes handicapés, jeunes immigrants, jeunes faisant partie d'une minorité visible, jeunes appartenant à la communauté LGBTQ, jeunes à faible revenu), pour les attirer et pour les appuyer? Quelles sont les mesures de soutien adaptées mises en place par l'établissement, le cas échéant, pour des populations particulières?
5. Lorsque vous réfléchissez à l'approche empruntée par votre établissement pour tendre la main aux élèves et à leur famille aux étapes de préadmission et d'admission, et à mesure qu'ils avancent dans la transition et pour les appuyer, décririez-vous cette approche comme étant stable/éprouvée, en évolution constante ou entre les deux? (Veuillez donner des détails.)
6. Comment dépistez-vous les élèves susceptibles de courir un risque? Quelles sont les mesures d'intervention mises en place pour les aider? L'établissement offre-t-il une formation au corps professoral afin de l'aider à dépister les élèves à risque? L'établissement a-t-il mis en place des programmes et des politiques afin de donner aux anciens élèves une deuxième chance de retourner aux études et de se remettre dans la bonne voie?
7. L'établissement évalue-t-il les répercussions de certains programmes, politiques ou activités axés sur la transition des élèves (préadmission, admission, progression)? Si oui, pouvez-vous communiquer certains résultats?

8. Demandez-vous directement aux élèves, à n'importe quelle étape (préadmission, admission ou à mesure qu'ils avancent dans leurs études), quelles sont les mesures de soutien à la transition dont ils ont le plus besoin ou qu'ils veulent? Si oui, comment le faites-vous?
9. Lorsqu'un étudiant ne persévère pas jusqu'à l'obtention d'un diplôme (c.-à-d. qu'il change de programme ou abandonne ses études), conduisez-vous une entrevue de départ officielle pour comprendre les facteurs contributifs et savoir quelle mesure de soutien aurait pu l'aider ou pourrait maintenant être nécessaire?

## *Formulaire de consentement de la personne interviewée*

### **Nom et coordonnées de la personne-ressource :**

Le présent formulaire explique l'objet de l'entrevue. Veuillez poser toute question que vous auriez après avoir lu le formulaire.

### **Contexte**

En 2013, le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) a invité la Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC) à conduire une analyse des points forts, des points faibles, des occasions et des menaces associés à l'actuelle formation au cheminement de carrière dans le système d'éducation publique de la maternelle à la douzième année dans les provinces de l'Atlantique. Une série de recommandations fondées sur les résultats d'une telle analyse et d'un examen des pratiques exemplaires, au pays et à l'étranger, ont été présentées aux ministres de l'Atlantique, qui y ont ensuite souscrit, la première consistant à définir et à publier un cadre stratégique afin de soutenir la mise en œuvre des principales recommandations. En 2014, la FCDC a collaboré avec le CAMEF à la production du document intitulé *En action vers l'avenir : Cadre pour le développement de carrière dans le secteur de l'éducation publique de l'Atlantique : 2015-2020* (publié en juin 2015).

La portée de ce travail se limitait au rôle du secteur de la maternelle à la douzième année dans le renforcement des transitions des élèves d'une école à l'autre et de l'école au travail. À l'époque, le Comité permanent sur l'éducation publique et le Comité permanent sur l'éducation postsecondaire du CAMEF ont constaté qu'une étape suivante normale serait de prolonger ce travail pour se concentrer tout spécialement sur le rôle du secteur de l'enseignement postsecondaire dans le renforcement des transitions des élèves. En 2016, le CAMEF a proposé à la FCDC de collaborer avec son Comité sur les transitions à l'éducation postsecondaire pour se concentrer tout spécialement sur les transitions de l'école à l'éducation postsecondaire. En raison de la grande portée de la transition des élèves, le Comité a décidé de se concentrer d'abord, dans ce projet, sur les transitions d'une école à l'autre, reconnaissant que les transitions des études postsecondaires au travail pourraient faire l'objet d'un projet distinct.

À ce jour, la FCDC a réalisé une analyse du contexte afin d'examiner les problèmes auxquels font face les élèves de l'Atlantique lorsqu'ils considèrent les parcours d'apprentissage après les études secondaires. Nous avons examiné les approches empruntées, au pays et à l'étranger, pour soutenir les jeunes avant leur participation aux études postsecondaires, pendant leur transition initiale aux études postsecondaires et jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Nous procédons à un sondage auprès de jeunes qui poursuivent des études postsecondaires et de jeunes qui n'en poursuivent pas afin d'obtenir leurs points de vue sur les facteurs qui contribuent ou nuisent aux études postsecondaires. Pour parfaire le portrait, nous menons des entrevues avec des administrateurs et des membres du personnel des services d'encadrement des élèves et des centres de carrière des établissements postsecondaires afin de comprendre :

- quels sont, d’après les établissements, les principaux besoins en soutien des jeunes avant et pendant la poursuite de leurs études et à mesure qu’ils progressent vers l’obtention de leur diplôme d’études postsecondaires;
- ce que font actuellement les établissements pour contribuer au soutien des jeunes (ceux des groupes sous-représentés tout spécialement) au cours de ces étapes;
- les répercussions qu’ont eues de telles mesures de soutien sur la persévérance scolaire.

### **Participation**

Si vous décidez de participer à la présente recherche, la FCDC pourrait utiliser les renseignements que vous fournirez afin de produire un rapport qui contiendra un grand nombre de détails sur la façon dont votre établissement travaille à faciliter les transitions des élèves aux études postsecondaires et dont il appuie leur persévérance scolaire. Le présent rapport pourrait être publié et mis à la disposition du public pour examen. Les renseignements recueillis dans le cadre de l’entrevue ne seront pas confidentiels, sauf à votre demande expresse. Votre nom et celui de l’établissement pourraient figurer dans le rapport de recherche et vos propos pourraient être cités.

Le rapport vous sera envoyé pour examen avant sa publication. Vous disposerez alors d’un délai de 72 heures pour soulever toute question que vous auriez sur des propos qui vous sont attribués, à vous ou à votre organisation. Tout défaut de communiquer avec les chercheurs dans ce délai signifiera que vous donnez votre consentement.

### **Personne-ressource**

N’hésitez pas à communiquer avec la soussignée (nom de la chercheuse ou du chercheur) à (coordonnées) ou avec les chercheuses principales Sareena Hopkins, directrice générale de la FCDC ([s.hopkins@ccdf.ca](mailto:s.hopkins@ccdf.ca)), ou Donnalee Bell, directrice des opérations de la FCDC ([d.bell@ccdf.ca](mailto:d.bell@ccdf.ca)), pour toute question ou préoccupation que vous auriez concernant les entrevues.

### **Consentement de la participante ou du participant**

J’ai eu la possibilité de poser des questions. Je comprends le but de la présente entrevue et la manière dont les réponses que je formulerai au cours de celle-ci pourraient être utilisées par la FCDC et le CAMEF. On a répondu à mes questions de façon satisfaisante. Je peux communiquer avec (nom de la chercheuse ou du chercheur) si j’ai d’autres questions concernant ma participation ou celle de mon organisation à la présente recherche.

Je donne, par la présente, mon consentement éclairé à participer à cette entrevue.

Nom de la personne interviewée (écrire en lettres moulées le prénom, le nom de famille et le titre)

Signature du participant

Date

Signature du chercheur

Date

# RÉFÉRENCES

- BELL, D., et K. BENES. *Transitioning Graduates to Work : Improving the Labour Market Success of Poorly Integrated New Entrants (PINEs) in Canada*, Fondation canadienne pour le développement de carrière, 2012, [en ligne] (en anglais seulement), <http://www.ccdf.ca/ccdf/wp-content/uploads/2012/05/Report-and-Inventory-on-Canadian-PINEs1.pdf>.
- BELL, D., K. BENES et D. REDEKOPP. *Improving the School-to-Work Transitions of Youth in Canada: A Scoping Review*. Fondation canadienne pour le développement de carrière, 2016.
- BERGER, Joseph, Anne MOTTE et Andrew PARKIN. *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2009, [en ligne], [http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/01/PdSVol4\\_Fr.pdf](http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/01/PdSVol4_Fr.pdf).
- BRUCE, D., et A. MARLIN. *Analyse documentaire des facteurs affectant la transition des études au marché du travail pour les jeunes autochtones*, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2012, [en ligne], [http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/298/Literature-Review-on-Factors\\_FR.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/298/Literature-Review-on-Factors_FR.pdf).
- CAHILL, C., N. HOFFMAN, A. LLOYD et J. VARGAS. *State Strategies for Sustaining and Scaling Grades 9-14 Career Pathways, Pathways to Prosperity Network*, 2014, [en ligne] (en anglais seulement), <http://www.jff.org/initiatives/pathways-prosperity-network>.
- CAMEF. *En Action vers l'avenir-Cadre pour le développement de carrière dans le secteur de l'éducation publique de l'Atlantique : 2015-2020*, CAMEF, 2015, [en ligne], <https://camet-camef.ca/images/En%20Action%20vers%20l'avenir-finale22juin.docx>.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques : Premiers résultats de 2015 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*, 2016, [en ligne], [http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/365/Book\\_PISA2015\\_FR\\_Dec5.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/365/Book_PISA2015_FR_Dec5.pdf).
- CHILDS S., R. FINNIE et R. MUELLER. *Family Environment, Family Habits, and Children's Cultural Experiences: Is There a Link to Participation in Post-Secondary Education?* Finnie, R., Frenette M., Mueller R., Sweetman A., (Eds.) *Pursuing Higher Education in Canada: Economic, Social and Policy Dimensions*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press and School of Policy Studies, Queen's University; 2010.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. *Collaborating States' Initiative*, 2016, [en ligne] (en anglais seulement), <http://www.casel.org/collaborative-state-initiative/>.
- DURLAK, J. A., R. P. WEISSBERG, A. B. DYMNIKI, R. D. TAYLOR et K. B. SCHELLINGER. « The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions », *Child Development*, 2011, 82 (1), p. 405-432.
- Commission européenne. *Mutual Learning Programme: Learning Exchange on Integration of young people not in education, training and employment*, 2016, [en ligne] en anglais seulement), <http://iccdpp.org/wp-content/uploads/2016/10/ICCDPP-MLP-LE-NEETS-MEETING-SEPT-2016-Executive-Summary.pdf>.

- Commission européenne, EACEA, Cedefop. « Réduire l'abandon précoce de l'éducation et de la formation en Europe : stratégies, politiques et mesures », *Rapport Eurydice et Cedefop*, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, 2014, [en ligne] (en anglais), <http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-EARLY-SCHOOL-LEAVING.pdf>
- The Executive office of the President. *Increasing College Opportunity for Low-Income Students: Promising Models and a Call to Action*, Washington, 2014, [en ligne] (en anglais seulement), [https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/docs/white\\_house\\_report\\_on\\_increasing\\_college\\_opportunity\\_for\\_low-income\\_students\\_1-16-2014\\_final.pdf](https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/docs/white_house_report_on_increasing_college_opportunity_for_low-income_students_1-16-2014_final.pdf).
- FIELD, S., J.-L. ALVAREZ-GALVAN, F. HENARD, V. KIS, M. KUCZERA et P. MUSSET. « A Skills beyond School Review of Denmark », *OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing, 2012, [en ligne] (en anglais seulement), [http://www.oecd-ilibrary.org/education/a-skills-beyond-school-review-of-denmark\\_9789264173668-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/a-skills-beyond-school-review-of-denmark_9789264173668-en).
- FINNIE, R., K. AFSHAR, E. BOZKURT, M. MIYAIRI et D. PAVLIC. *Barista ou mieux? : Nouveaux résultats sur les gains des diplômés postsecondaires : une approche de jumelage des données fiscales*, « Sommaire », Initiative de recherche sur les politiques de l'éducation et l'Université d'Ottawa, 2016.
- FINNIE, R., S. CHILDS et A. WISMER. *Immigrants and Visible Minorities: Post-Secondary Education Experiences (Version 11-04-10) A MESA Project L-SLIS Research Brief*, Toronto, ON: Canadian Education Project, 2010.
- FINNIE, R., R. MUELLER et A. SWEETMAN. « Culture and Access to Canadian Post-Secondary Education », *Public Sector Digest*, juin, 2014, [en ligne] (en anglais seulement), <https://publicsectordigest.com/article/culture-and-access-canadian-post-secondary-education>.
- FINNIE, R., R. MUELLER et A. SWEETMAN. [The Cultural Determinants of Access to Post-Secondary \(Higher\) Education in Canada: Empirical Evidence and Policy Implications](#), *Access and Expansion Post-Massification: Opportunities and Barriers to Further Growth in Higher Education Participation*, London and New York, Routledge, 2016, p. 150-78.\*\*
- FINNIE, R., et T. QIU. *Transition et progression : persévérance dans les études postsecondaires dans la région de l'Atlantique, données du SIEP*, Statistique Canada, 2009, [en ligne], <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2009072-fra.pdf>.
- FINNIE, R., A. WISMER et R. MUELLER. « Access and Barriers to Post-secondary Education: Evidence from the Youth in Transition Survey », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, n° 45(2), 2015, p. 229-262.
- FOWLER, H. S., et M. LEBEL. *Promoting youth mental health through the transition from high school – Literature review and environmental scan*, Ottawa, Social Research and Demonstration Corporation, 2013.
- FRENETTE, M., et K. FRANK. *Les diplômés de l'enseignement postsecondaire obtiennent-ils des emplois hautement qualifiés?* Statistique Canada, 2017.
- LEE, K. A., J. L. J. ALMONTE et M.-J. YOUN. « What to do next: an exploratory study of the post-secondary decisions of American students », *High Educ* 66, 2013, p. 1-16 (en anglais seulement).

- GRAF, L., (omission). *The Swiss Apprenticeship System : Its Institutional Specificities and Strengths in International Perspective*, Amercian Institute for Comtemporary German Studies, [en ligne] (en anglais seulement), [file:///C:/Users/Donnalee/Downloads/Graf2014\\_SwissApprenticeshipSystem.pdf](file:///C:/Users/Donnalee/Downloads/Graf2014_SwissApprenticeshipSystem.pdf)
- LOOKER, E. Dianne. « Regional Differences in Canadian Rural-Urban Participation Rates in Post-Secondary Education », *MESA Project Research Paper 2009-3*. Toronto, ON : Canadian Education Project, 2009, [en ligne] (en anglais seulement), [www.mesa-project.org/research.php](http://www.mesa-project.org/research.php)
- Lumina Foundation. *A Stronger Nation*, 2016, [en ligne] en anglais seulement), <http://strongernation.luminafoundation.org/report/main-narrative.html>
- Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes (s.d.). *Mesures du progrès et des résultats des étudiants : participation aux études universitaires (2003-2014 à 2012-2013)*. [en ligne], [http://www.cespm.ca/media/71913/Participation\\_aux\\_etudes\\_universitaires.pdf](http://www.cespm.ca/media/71913/Participation_aux_etudes_universitaires.pdf)
- Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes. *Progression des étudiants dans le réseau universitaire des maritimes : persévérance et diplomation, juin 2015*, 2015, [en ligne], <http://www.cespm.ca/media/105483/PersDiplTableaux2015.pdf>.
- NELSON, K. J., C. QUINN, A. MARRINGTON et J. A. CLARKE. « Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students », *High Educ* 63, p. 83-96, 2012, [en ligne] (en anglais seulement), <http://eprints.qut.edu.au/40257/1/41122.pdf>.
- PARRIAG, A., M. WRIGHT et W. MACDONALD. *Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones*, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2010, [en ligne], <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/255/transitions-autochtones-2010.pdf>.
- Prairie Research Associates. *Sondage auprès des élèves du secondaire*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2005, [en ligne], [https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/5888/ssss\\_fr.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/5888/ssss_fr.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- RBC et la Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC). *Programme Lancement de carrière RBC : Recommandations des candidats au programme Lancement de carrière RBC pour faciliter la transition études-travail*, RBC et FCDC.
- Société de recherche sociale appliquée (SRSA). *Le projet pilote AVID C.-B. : rapport de mise en œuvre préliminaire*, 2008, [en ligne], [http://www.srdc.org/media/8061/AVID\\_EIR\\_full\\_report\\_fr.pdf](http://www.srdc.org/media/8061/AVID_EIR_full_report_fr.pdf).
- (2007). *Le projet pilote : un avenir à découvrir*, 2007, [en ligne], [http://www.srdc.org/media/9180/FTD\\_EIR\\_full\\_report\\_FR.pdf](http://www.srdc.org/media/9180/FTD_EIR_full_report_FR.pdf).
- (2016). *Life After High School: Nudging Students to Increase PSE Enrolment*, Service Research Conference Presentation, 2016, [en ligne] (en anglais seulement) <http://www.srdc.org/media/199967/lahs-presentation-at-esdc-service-research-conference.pdf>
- Statistique Canada, *Enquête nationale auprès des ménages de 2011 : Tableau de données sur les niveaux d'instruction (99-012-X2011044)*. [en ligne], <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Ap->

[fra.cfm?LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=0&GK=0&GRP=0&PID=106026&PRID=0&PTYPE=105277&S=0&SHOWALL=1&SUB=0&Temporal=2013&THEME=96&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=.](http://www.cep.lse.ac.uk/pubs/download/special/cepsp22.pdf)

STEEDMAN, H. *The States of Apprenticeship in 2010: International Comparisons*, Apprenticeship Ambassadors Network, 2010, [en ligne] (en anglais seulement), <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/special/cepsp22.pdf>

THOMAS, L. *What works? Facilitating an effective transition into higher education*, 2013, [en ligne] (en anglais seulement), [http://fyhe.com.au/past\\_papers/papers12/Papers/ThomasL\\_FYHEKeynote2012.pdf](http://fyhe.com.au/past_papers/papers12/Papers/ThomasL_FYHEKeynote2012.pdf).

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

<http://www.ccdf.ca/ccdf/?lang=fr>

