



Étude auprès des personnes diplômées du système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick (2019-2024) : perceptions de la préparation au projet de vie et de carrière

Rapport présenté par :

Bianca David, M. Sc.
Agente de recherche

Audrey Dupuis, Ph. D.
Directrice scientifique

Joannie LeBlanc, MTS
Directrice générale

Alexandra Côté, MTS
Adjointe de recherche

Avril 2026



UNIVERSITÉ DE MONCTON
CAMPUS DE MONCTON

Faculté des sciences de l'éducation

Table des matières

Introduction	4
Objectifs de l'étude	5
1 Recension des écrits	5
1.1 Portrait des élèves au Nouveau-Brunswick.....	5
1.2 Facteurs individuels liés au projet de vie et de carrière	7
1.3 Facteurs environnementaux et contextuels influençant le projet de vie et de carrière	8
1.3.1 <i>Inégalités persistantes dans le système éducatif</i>	8
1.3.2 <i>Conditions de vie</i>	8
1.3.3 <i>Défis propres aux jeunes francophones en milieu minoritaire</i>	8
1.4 Rôle de l'école et développement global des élèves.....	9
1.4.1 <i>Définition et importance des compétences non académiques</i>	9
1.4.2 <i>Intégration des compétences non académiques dans le milieu scolaire</i>	10
1.4.3 <i>Initiatives et programmes au Nouveau-Brunswick</i>	11
1.4.4 <i>Importance de l'école et efficacité des interventions</i>	12
1.4.5 <i>Rôles des membres du personnel scolaire</i>	12
1.4.5.1 Personne conseillère en orientation	12
1.4.5.2 Personne collaboratrice vie-carrière	13
1.4.5.3 Personne agente de développement communautaire.....	13
1.4.5.4 Psychologue scolaire.....	13
1.4.5.5 Personnel enseignant.....	13
1.4.5.6 Membres de la direction	14
2 Méthodologie	15
2.1 Devis de recherche	15
2.2 Population et recrutement	15
2.3 Collecte des données	16
2.3.1 <i>Questionnaire en ligne</i>	16
2.3.2 <i>Entretiens de groupe</i>	17
2.4 Analyse des données	17
2.4.1 <i>Analyse quantitative</i>	18
2.4.2 <i>Analyse qualitative</i>	18
3 Résultats	18
3.1 Profil des personnes participantes.....	18
3.1.1 <i>Caractéristiques sociodémographiques</i>	18
3.1.2 <i>Parcours scolaire</i>	19
3.2 Certitude et préparation au moment du diplôme	21
3.2.1 <i>Certitude quant au choix de carrière</i>	21
3.2.2 <i>Perception de l'utilité des apprentissages du premier cycle du secondaire (6^e-8^e)</i>	22
3.2.3 <i>Perception de l'utilité des apprentissages du deuxième cycle du secondaire (9^e-12^e)</i>	23
3.2.4 <i>Préparation globale au projet de vie et de carrière</i>	23
3.3 Trajectoires postsecondaires et insertion professionnelle	26
3.3.1 <i>Situation actuelle des personnes diplômées</i>	26
3.3.2 <i>Personnes poursuivant des études postsecondaires</i>	27
3.3.2.1 Parcours d'études	27
3.3.2.2 Statut d'inscription (temps plein/partiel)	29
3.3.2.3 Choix du parcours.....	29

3.3.2.4	Expérience du parcours	30
3.3.2.5	Perspectives professionnelles	32
3.3.3	<i>Personnes en emploi</i>	33
3.3.3.1	Statut et caractéristiques de l'emploi	33
3.3.3.2	Méthode d'accès à l'emploi	34
3.3.3.3	Secteur d'emploi et exigences de formation	35
3.3.3.4	Mobilisation des compétences acquises à l'école.....	36
3.3.3.5	Satisfaction à l'égard de l'emploi	37
3.3.4	<i>Personnes combinant études et emploi</i>	38
3.3.4.1	Parcours d'études	38
3.3.4.2	Statut d'inscription (temps plein/partiel)	40
3.3.4.3	Choix du parcours	41
3.3.4.4	Expérience du parcours d'études.....	42
3.3.4.5	Perspectives professionnelles	44
3.3.4.6	Statut et caractéristiques de l'emploi.....	45
3.3.4.7	Méthode d'accès à l'emploi	46
3.3.4.8	Secteur d'emploi et exigences de formation	46
3.3.4.9	Mobilisation des compétences acquises à l'école.....	47
3.3.4.10	Satisfaction à l'égard de l'emploi	48
3.3.5	<i>Personnes répondantes ni aux études, ni en emploi</i>	49
3.3.5.1	Situation face à l'emploi	49
3.3.5.2	Raisons et obstacles à l'emploi	50
3.3.5.3	Perspectives d'avenir.....	51
3.4	Rôle perçu de l'école dans la construction du projet de vie et de carrière	52
3.4.1	<i>Aide reçue à l'école secondaire pour développer le projet de vie et de carrière</i>	52
3.4.2	<i>Personnel scolaire ayant offert de l'aide</i>	53
3.4.3	<i>Activités offertes pour soutenir le projet de vie et de carrière</i>	54
3.4.4	<i>Apprentissages perçus comme les plus utiles pour le projet de vie et de carrière</i>	55
3.4.4.1	Cours liés au domaine d'intérêt et utiles à la poursuite des études postsecondaires.....	55
3.4.4.2	Expériences concrètes de stage et d'exploration	56
3.4.4.3	Activités d'orientation et d'information sur les parcours	56
3.4.4.4	Développement de compétences transférables.....	56
3.4.5	<i>Apprentissages qui auraient pu mieux soutenir le projet de vie et de carrière</i>	57
3.4.5.1	Apprentissages liés à la vie adulte et aux compétences pratiques	57
3.4.5.2	Exploration des choix de carrière et information sur les possibilités.....	57
3.4.5.3	Expériences concrètes, stages et apprentissages expérientiels.....	58
3.4.5.4	Offre de cours plus variée et mieux liée aux intérêts	58
3.4.5.5	Préparation aux études postsecondaires et développement de méthodes de travail	58
3.4.6	<i>Résultats des entrevues de groupe</i>	58
3.4.6.1	Une préparation partielle et souvent laissée à l'initiative de l'élève	59
3.4.6.2	Des expériences concrètes d'exploration jugées utiles, mais inégalement accessibles	59
3.4.6.3	Un accompagnement en orientation utile, mais surtout confirmatoire et variable	60
3.4.6.4	Une préparation insuffisante au postsecondaire, à la vie adulte et au travail.....	60
3.4.6.5	Un choix de carrière parfois contraint par des options perçues comme limitées	61
	Discussion	62
	Conclusion	65
	Recommandations	66
	Références	69

Introduction

Au Canada, obtenir son diplôme d'études secondaires est devenu la norme chez la majorité des jeunes. En 2021, seulement 5 % des personnes âgées de 25 à 34 ans n'avaient pas complété leurs études secondaires (Zeman, 2023). Ce diplôme est généralement perçu comme une étape clé permettant aux jeunes de se préparer à leur avenir personnel, social et professionnel (Robson et al., 2019). Cependant, plusieurs études démontrent qu'un diplôme d'études secondaires ne garantit pas nécessairement une bonne préparation à la réalité postsecondaire et à la vie adulte (Bonner et Thomas, 2017; Brumwell et Pichette, 2024; Henry et Stahl, 2017; Tierney et Sablan, 2014).

Chaque année, de nombreux jeunes poursuivent leurs études postsecondaires sans avoir les compétences, les repères ou la confiance nécessaires pour réaliser leur projet de vie et de carrière (Bonner et Thomas, 2017; Brumwell et Pichette, 2024). Des données pancanadiennes confirment que parmi les jeunes qui s'inscrivent à un baccalauréat universitaire, environ 74 % obtiennent leur diplôme en six ans (Zeman, 2023), ce qui peut suggérer des enjeux à ce sujet. Près d'un quart des personnes étudiantes rencontrent des difficultés, se traduisant par des retards, des changements de programme ou des abandons. En 2022, près de 12 % des jeunes personnes canadiennes âgées entre 18 et 24 ans se trouvaient dans une situation d'incertitude, sans être aux études ni en emploi (Zeman, 2023). Une étude menée auprès d'élèves ontariens de la 12^e année montre qu'environ 42 % des élèves présentent une indécision vocationnelle, associée à une plus faible satisfaction de vie (Atitsogbe et al., 2024). Bien que plusieurs autres facteurs puissent contribuer à l'indécision, ces chiffres amènent à s'interroger sur le lien entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et la préparation à la vie adulte.

Le soutien offert par le milieu scolaire peut toutefois avoir des retombées significatives en matière de préparation et d'accompagnement des élèves dans l'élaboration de leur projet d'avenir (Atitsogbe et al., 2024). Au Nouveau-Brunswick, diverses initiatives ont été mises en place pour soutenir les élèves dans leur passage vers leur projet postsecondaire. Le plan éducatif *Donnons à nos enfants une longueur d'avance* (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2016) reconnaît le projet de vie et de carrière comme une priorité du système scolaire. Toutefois, des données récentes du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE, 2024) indiquent une tendance à la baisse de la confiance des élèves de 12^e année quant à leur capacité de réaliser leur projet de vie et de carrière. Ces constats s'inscrivent dans la continuité des consultations provinciales récentes, au cours desquelles les élèves, les parents et les acteurs du milieu ont exprimé l'importance de mieux préparer les jeunes à la vie adulte et au marché du travail (MEDPE, 2026).

Cette tendance peut être associée à plusieurs facteurs, notamment le manque de développement des compétences transversales, l'accès inégal aux services d'orientation, les pressions économiques, l'incertitude du marché du travail et la surcharge d'information entourant les choix de carrière (Bonner et Thomas, 2017; Gouvernement du Canada, 2011; Henry et Stahl, 2017; Linden et al., 2023; Renée, 2024).

Objectifs de l'étude

Dans ce contexte, l'objectif principal de cette étude est d'examiner dans quelle mesure les personnes diplômées du système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick estiment que leur parcours scolaire les a amenés à développer les compétences nécessaires à la réalisation de leur projet de vie et de carrière.

Plus spécifiquement, cette recherche vise à :

- Établir un profil démographique des personnes diplômées ayant répondu au sondage.
- Identifier le déroulement actuel de leur projet de vie et de carrière.
- Recueillir leurs opinions sur le rôle de l'école dans le développement de leur projet de vie et de carrière.

1 Recension des écrits

Afin d'accompagner les élèves dans leur transition vers l'âge adulte, il est essentiel de comprendre les différents facteurs qui influencent leur réussite scolaire, leur bien-être et leur capacité à construire un projet d'avenir. La littérature scientifique met en évidence l'importance de trois ensembles de facteurs.

Le premier concerne les facteurs individuels, tels que le sentiment d'auto-efficacité, l'estime de soi, la motivation et l'indécision vocationnelle, qui jouent un rôle dans la capacité des jeunes à se projeter dans leur avenir. Le deuxième ensemble regroupe les facteurs environnementaux, incluant les inégalités sociales et culturelles; les conditions de vie; ainsi que les défis propres aux élèves provenant de milieux minoritaires, notamment en contexte linguistique ou migratoire. Enfin, le troisième ensemble porte sur le rôle de l'école et sur le développement global des élèves, notamment en ce qui concerne l'intégration des compétences non académiques, la contribution des divers membres du personnel scolaire et les initiatives mises en place pour mieux accompagner les élèves dans leur transition vers la vie adulte et le marché du travail.

Cette recension des écrits présente d'abord un portrait des élèves francophones du Nouveau-Brunswick, puis aborde les principaux facteurs individuels, environnementaux et scolaires associés au projet de vie et de carrière.

1.1 Portrait des élèves au Nouveau-Brunswick

Au Nouveau-Brunswick, un sondage réalisé auprès de 965 élèves de la 12^e année, représentant 41 % de la population étudiante francophone de cette cohorte, a permis de mieux comprendre leurs besoins et préoccupations à l'approche de la fin des études secondaires (MEDPE, 2024). Plusieurs jeunes (26,2 %) indiquent ne pas se sentir confiants face à leurs décisions concernant leur transition vers les études postsecondaires ou le marché du travail, tandis que 18,9 % déclarent ne pas avoir les compétences nécessaires pour réaliser leur projet après le secondaire. De plus, près du quart (21,4 %) des personnes répondantes rapportent ne pas avoir reçu suffisamment d'information sur les carrières et les

exigences d'études postsecondaires pour prendre des décisions éclairées, et 24,9 % disent ne pas se sentir confiants envers leur avenir (MEDPE, 2024).

Bien que 68 % des élèves aient participé à un outil de planification de carrière, tel que myBlueprint, et que 60 % d'entre eux jugent cette démarche utile, 10,8 % demeurent néanmoins indécis quant au type d'emploi souhaité. Ces résultats suggèrent que, malgré la présence de dispositifs d'accompagnement, ceux-ci ne suffisent pas toujours à répondre pleinement aux besoins de certains élèves en matière d'orientation et de construction du projet de vie et de carrière (MEDPE, 2024).

Ces constats sont cohérents avec les résultats des consultations provinciales menées entre 2025 et 2026, qui montrent que plusieurs élèves jugent la transition vers le postsecondaire difficile et estiment ne pas être suffisamment préparés à la vie adulte et au marché du travail (MEDPE, 2026). Les élèves expriment un besoin de développer davantage des compétences liées à l'autonomie, à la gestion financière et à l'orientation professionnelle, des dimensions jugées insuffisamment abordées dans leur parcours scolaire. Par ailleurs, le développement de compétences nécessaires pour réussir sur le marché du travail constitue une des priorités les plus élevées du système éducatif francophone, jugé prioritaire par 79 % des personnes répondantes (MEDPE, 2026, p.10).

Le rapport annuel 2023-2024 du MEDPE révèle également que la proportion d'élèves de la 12^e année affirmant avoir confiance en leur capacité à concrétiser leur projet de vie et de carrière a diminué, passant de 82,8 % en 2022-2023 à 78,5 % en 2023-2024. Cette baisse de confiance invite à mieux comprendre les facteurs susceptibles d'influencer la clarté du projet d'avenir chez les jeunes. Une recherche qualitative menée au Nouveau-Brunswick par Garneau et al. (2013) montre que les trajectoires d'orientation chez les élèves francophones du secondaire résultent d'un processus décisionnel complexe, influencé par leurs aspirations personnelles et par les réalités de leur environnement scolaire, économique et linguistique. Des facteurs tels que l'offre locale de programmes, les possibilités d'emploi et les ressources sociales disponibles interagissent pour influencer la clarté ou l'indécision vocationnelle (Garneau et al., 2013).

Pour répondre aux difficultés souvent associées à l'indécision vocationnelle, le système éducatif francophone du Nouveau-Brunswick a mis en place un plan d'éducation de 10 ans, dans lequel le projet de vie et de carrière a été identifié comme une priorité (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2016). Ce plan met l'accent sur la découverte de soi, le développement des compétences, l'offre de cours variés en lien avec le projet de vie et de carrière, ainsi que l'exploration de carrières, afin de guider l'organisation des activités pédagogiques, dans le but de renforcer la confiance des élèves dans leur capacité à faire des choix de carrière éclairés et à se projeter avec plus de clarté vers l'avenir (MEDPE, 2016). Or, des données récentes suggèrent que, malgré ces orientations, des écarts persistent entre les intentions institutionnelles, les pratiques éducatives et les besoins réels des élèves (MEDPE, 2026). Au moment de la rédaction du présent rapport, un nouveau plan d'éducation est d'ailleurs en cours de rédaction.

1.2 Facteurs individuels liés au projet de vie et de carrière

Dans l'ensemble, les recherches montrent que certains facteurs individuels, tels que la perception de soi, la motivation et la confiance en ses capacités, jouent un rôle important dans la construction du projet de vie et de carrière. Les élèves qui présentent un faible sentiment d'auto-efficacité ou une motivation limitée sont plus susceptibles d'éprouver de l'incertitude face à leur avenir et de demeurer indécis quant à leur orientation.

La perception qu'un élève a de lui-même et sa motivation jouent un rôle déterminant dans son parcours scolaire. Trois concepts distincts, mais complémentaires sont souvent mis de l'avant dans la littérature scientifique : l'auto-efficacité, l'estime de soi et la motivation. Le sentiment d'auto-efficacité est défini comme la croyance d'une personne en ses propres capacités à réussir des tâches (Bandura, 1982). L'estime de soi correspond plutôt à la valeur globale qu'une personne s'accorde, tandis que la motivation désigne l'énergie qui pousse à agir et à persévérer (Rosenberg, 1965).

Des données longitudinales pancanadiennes montrent qu'un faible sentiment d'auto-efficacité et d'estime de soi est associé à un plus grand risque de démotivation scolaire et, par conséquent, de décrochage (Bushnik et al., 2004). Ces dimensions ne sont toutefois pas figées. Les recherches indiquent que la confiance des élèves peut fluctuer au cours de leur parcours scolaire. Selon une enquête sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire au Canada, le soutien des personnes enseignantes et le sentiment d'appartenance scolaire tendent à diminuer lors de la transition vers le secondaire, ce qui peut affecter la confiance des jeunes (Gouvernement du Canada, 2012). Un climat scolaire positif apparaît donc comme un facteur important pour maintenir et renforcer cette confiance.

La perception qu'ont les jeunes de leur préparation à l'avenir semble influencée par plusieurs facteurs internes tels que les attitudes et la motivation liées à la carrière, l'estime de soi, l'anxiété et la clarté des objectifs professionnels (Linden et al., 2023; Marciniak et al., 2020). Pour certains élèves, la fin du secondaire marque le début de la vie adulte : l'entrée sur le marché du travail, l'inscription à un nouveau programme d'études, un déménagement et une transition vers un mode de vie plus autonome, souvent en dehors du cadre familial. Cette transition peut générer de l'incertitude (Courcy et al., 2025).

Cette incertitude peut se traduire par de l'indécision vocationnelle, soit la difficulté à choisir une orientation scolaire ou professionnelle, généralement en raison d'un manque d'information ou d'une connaissance limitée de ses forces, champs d'intérêt ou valeurs (Guay et al., 2003). L'indécision vocationnelle est un phénomène fréquent et peut persister plusieurs années après la fin des études secondaires et postsecondaires. Une étude pancanadienne a révélé qu'entre 2000 et 2010, seulement 10 % des jeunes ont conservé la même aspiration de carrière entre 15 et 25 ans. En revanche, 39 % ont fait leur choix plus tard, au fil de leur parcours scolaire; 38 % ont changé d'orientation; et 13 % demeuraient encore indécis à 25 ans (Statistique Canada, 2015).

Les recherches récentes démontrent également que la confiance en soi semble être un aspect important dans le développement et la réalisation du projet de vie et de carrière : les élèves qui se sentent capables de faire des choix et de surmonter les défis s'engagent plus activement dans leur démarche d'orientation et explorent davantage leurs options professionnelles (Mbangha et al., 2024; Savugathali et al., 2025; Yiming et al., 2024). Le degré

de motivation dès le début du secondaire peut également être un indicateur pour repérer les élèves à risque de demeurer indécis, et des interventions précoces ciblant la motivation pourraient réduire ce risque à long terme (Mbanga et al., 2024).

1.3 Facteurs environnementaux et contextuels influençant le projet de vie et de carrière

Au-delà des caractéristiques individuelles, l'environnement social, économique et scolaire joue aussi un rôle important. Les conditions de vie, les ressources disponibles et les inégalités d'accompagnement influencent la confiance et la motivation des jeunes, et contribuent à leur capacité à se projeter dans l'avenir.

1.3.1 Inégalités persistantes dans le système éducatif

Malgré les politiques en place, les curriculums actualisés, les cours spécialisés et les initiatives déployées au cours de la dernière décennie pour accompagner les élèves dans la construction de leur avenir, des inégalités et des obstacles persistent dans le milieu scolaire canadien et néo-brunswickois (Garneau et al., 2013; MEDPE, 2026; UNICEF Canada, 2018).

Au Canada, l'équité dans le milieu éducatif reste un enjeu. Bien que le pays figure parmi les plus équitables en matière d'éducation (9^e sur 38), des disparités sont toujours présentes, surtout chez les jeunes autochtones, en situation de handicap, racisés ou vivant en situation de pauvreté (Renée, 2024; UNICEF Canada, 2018). Ces inégalités n'affectent pas seulement leur réussite scolaire, mais influencent aussi la façon dont ces personnes envisagent leur avenir scolaire, personnel et professionnel (Renée, 2024). En effet, les élèves qui proviennent de milieux défavorisés ont moins de chances d'accéder aux études postsecondaires, non pas par manque de potentiel, mais plutôt en raison d'un accès limité au soutien, à la préparation, à de l'accompagnement scolaire ou aux outils qui leur permettraient de construire un projet de vie réaliste et motivant (UNICEF Canada, 2018).

1.3.2 Conditions de vie

Ces constats sont renforcés par le rapport pancanadien de Linden et al. (2023) qui souligne que des conditions de vie difficiles (logement instable, accès restreint à la nourriture, endettement) créent un stress chronique pour les jeunes. Ce stress diminue leur estime de soi, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur motivation à s'engager dans un projet d'avenir. Les auteurs rappellent aussi que plusieurs jeunes se sentent dépassés par des attentes sociales et la pression de réussir, ce qui accentue leur anxiété face à l'avenir. En outre, Dupuis et al. (2025) ont montré que le milieu socioéconomique d'appartenance des jeunes peut apporter une variation dans la nature de l'anxiété ressentie face au choix de carrière et leur capacité à se projeter dans un futur désirable.

1.3.3 Défis propres aux jeunes francophones en milieu minoritaire

En tant que province officiellement bilingue, le Nouveau-Brunswick se caractérise par la coexistence de deux réseaux scolaires, l'un anglophone et l'autre francophone. Dans ce

contexte, les jeunes francophones peuvent être confrontés à un accès inégal à des ressources adaptées à leur réalité linguistique et culturelle (Council of Ministers of Education, 2024; Garneau et al., 2013). Ces limites peuvent affecter la qualité de leur expérience scolaire, leur sentiment d'appartenance et, par conséquent, leur engagement envers leur parcours éducatif.

Des recherches montrent également que les jeunes francophones issus de communautés rurales ou défavorisées ont tendance à obtenir des résultats scolaires plus faibles (LeBlanc, 2009), ce qui peut fragiliser leur confiance à poursuivre des études postsecondaires. Plusieurs vivent aussi une tension entre leur désir de demeurer au sein de leur communauté francophone et la perception que les meilleures opportunités se trouvent ailleurs, souvent dans un environnement majoritairement anglophone. Cette réalité complexifie le processus d'orientation et de projection professionnelles (Garneau et al., 2013; LeBlanc, 2009).

Par ailleurs, l'augmentation de l'immigration transforme progressivement le profil des élèves fréquentant les écoles francophones. L'intégration des élèves issus de l'immigration, parfois allophones, représente un défi important pour les milieux scolaires (Council of Ministers of Education, 2024; Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2019b; Korotkov, 2021). Plusieurs élèves issus de l'immigration rapportent des expériences d'isolement, d'intimidation ou des difficultés d'intégration sociale, tandis que certains parents perçoivent un écart entre le système scolaire canadien et celui de leur pays d'origine, notamment en ce qui concerne le niveau académique et l'apprentissage de l'anglais (LeBlanc et al., 2023).

Ces défis sont également présents dans l'accompagnement en orientation. Plusieurs membres du personnel scolaire disposent de ressources et de formations limitées pour appliquer des pratiques inclusives. À ceci s'ajoutent le manque de personnel de soutien, l'accès limité aux spécialistes (orthophonistes, psychologues, personnes conseillères en orientation, membres du personnel enseignant-ressource) et la taille élevée des classes, qui rendent plus difficile la prise en compte des besoins de chaque élève (Korotkov, 2021).

En somme, ces contraintes structurelles et contextuelles peuvent limiter la capacité des jeunes francophones en milieu minoritaire à se projeter avec confiance dans leur avenir scolaire et professionnel. Tant au Canada qu'au Nouveau-Brunswick, la recherche et les politiques éducatives mettent en lumière l'importance de réduire les inégalités afin que les jeunes puissent se projeter avec confiance dans leur avenir personnel et professionnel.

1.4 Rôle de l'école et développement global des élèves

Au-delà des apprentissages académiques, l'école joue également un rôle dans le développement global des élèves et dans leur préparation à la vie adulte et aux études postsecondaires. Cette section s'intéresse aux compétences non académiques, à leur intégration dans le milieu scolaire, aux initiatives mises en place au Nouveau-Brunswick et au rôle des différents membres du personnel scolaire dans l'accompagnement des jeunes.

1.4.1 Définition et importance des compétences non académiques

La préparation pour les études postsecondaires et l'avenir professionnel exige le développement de compétences académiques, sociales et émotionnelles qui sont

essentielles pour s'adapter, progresser et réussir à l'école, au travail et dans la vie sociale (UNESCO, 2024). Les compétences non académiques, parfois appelées compétences non cognitives, transversales, transférables, socioémotionnelles ou *soft skills*, sont des habiletés qui ne relèvent pas des connaissances disciplinaires classiques, mais qui influencent la réussite scolaire et professionnelle, la transition postsecondaire et le bien-être à long terme (Bonner et Thomas, 2017; Kautz et al., 2014; Rosen et al., 2010). Dans une analyse conceptuelle, Torres et al. (2025) définissent celles-ci comme un ensemble de compétences psychosociales essentielles permettant aux jeunes de faire face efficacement aux défis liés à la santé dans les milieux scolaires et sociaux. Ces compétences soutiennent le développement de comportements adaptatifs et contribuent à la réduction des risques pour la santé.

Ces compétences peuvent être développées dans le contexte scolaire. Elles incluent notamment la prise de décision, la communication efficace, la gestion du stress et la résolution de problèmes, qui sont identifiées comme des attributs centraux des compétences de vie favorisant la santé scolaire chez les adolescents (Torres et al., 2025). La recherche souligne l'importance d'intégrer ces habiletés dans le parcours scolaire (Bonner et Thomas, 2017; Henry et Stahl, 2017; Tierney et Sablan, 2014). Des organismes comme *People for Education* insistent sur le fait que ces compétences ne doivent pas être de simples ajouts, mais bien être intégrées au curriculum et soutenues par des ressources appropriées dans les écoles (People for Education, 2018). Or, malgré l'intérêt croissant pour les compétences non académiques, leur conceptualisation demeure hétérogène dans la littérature. En effet, ces compétences regroupent des dimensions variées, telles que la motivation, l'effort, l'apprentissage autorégulé, le sentiment d'efficacité personnelle, le concept de soi scolaire, les comportements prosociaux et antisociaux, ainsi que le coping et la résilience. Leur importance est largement reconnue, mais les chercheurs soulignent que leurs effets sur la réussite scolaire ne sont pas toujours mesurés de façon uniforme, en raison de la diversité des définitions et des outils utilisés (Rosen et al., 2010).

1.4.2 Intégration des compétences non académiques dans le milieu scolaire

Au Canada, les compétences non académiques font l'objet d'une attention grandissante, et plusieurs provinces les ont intégrées à leur curriculum depuis déjà plusieurs années (People for Education, 2018). Un rapport du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (MEDPE, 2016) précise que, en plus des savoirs académiques, chaque élève doit développer des compétences socioaffectives, cognitives et communicatives. Ces compétences sont jugées essentielles à la réussite (Gouvernement du Canada, 2024). Cette approche se reflète dans la stratégie de mieux-être du Nouveau-Brunswick, qui propose différentes approches pour soutenir leur développement, notamment avec des cours qui dépassent le cadre strictement académique, comme les cours optionnels de Mieux-être ou Leadership, ainsi que par des activités axées sur la santé mentale, la citoyenneté et la vie active (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2014).

Dans son plan éducatif *Donnons à nos enfants une longueur d'avance*, le secteur francophone du Nouveau-Brunswick a déclaré en 2016 le projet de vie et de carrière comme une priorité dans son système éducatif (MEDPE, 2016). Cela signifie qu'en plus des matières scolaires, l'école doit « s'assurer que chaque élève développe les compétences dont il a besoin pour réaliser son projet de vie et de carrière » (Gouvernement du Nouveau-Brunswick,

2016, p. 8). Pour ce faire, le MEDPE du Nouveau-Brunswick a élaboré un cadre provincial d'éducation à la carrière (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2016). Selon ce cadre, l'école doit contribuer à développer les connaissances de soi, la capacité à explorer des options professionnelles variées, ainsi que les compétences de planification et de prise de décision des jeunes (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2019a). L'école est donc considérée comme un milieu de réflexion et d'expérimentation, offrant des expériences, des partenariats communautaires et des occasions de découvrir le monde du travail (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2019a).

1.4.3 Initiatives et programmes au Nouveau-Brunswick

Plusieurs ressources et initiatives provinciales ont été mises en place dans la dernière décennie pour renforcer ce rôle élargi de l'école dans la planification de carrière et le projet de vie :

- Apprentissage prêt pour l'avenir (Future Ready K-12), lancé en 2019, propose une approche globale où chaque personne enseignante est considérée comme une influenceuse de carrière potentielle. Le plan inclut des modules de formation sur l'apprentissage socioémotionnel, la littératie financière et l'utilisation de plateformes numériques comme MyBlueprint, qui permettent aux élèves de planifier leur avenir, explorer des carrières et développer un portfolio (Gouvernement of Nouveau-Brunswick, 2020).
- Career Connected Learning K-12 et les cours obligatoires d'orientation (9^e-10^e années) mettent l'accent sur la planification de carrière et le lien entre apprentissages scolaires et monde du travail (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, s. d.).
- Les programmes axés sur l'apprentissage expérientiel (stages coopératifs, projets entrepreneuriaux, bénévolat, visites d'entreprises, foires de carrières) favorisent la découverte professionnelle et l'application concrète des savoirs.
- Centres d'exploration des métiers (CEM) et Centres d'excellence (Avenir NB) offrent aux élèves des occasions de collaborer avec des entreprises dans des secteurs clés (santé, innovation, énergie) à travers le mentorat et des activités pratiques (MEDPE, 2024).
- Le Career Life Plan (secteur anglophone, exigence dès 2026) prévoit un plan de carrière personnalisé mis à jour tout au long du secondaire (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2025).
- Les modules de littératie financière et de préparation à la vie adulte sont intégrés au curriculum afin de soutenir l'autonomie et la planification des jeunes (MEDPE, 2024).
- Projet de vie et de carrière et profil de sortie : appui au personnel éducatif par des ressources pédagogiques, vidéos, capsules de témoignages et activités pour accompagner les élèves dans l'atteinte des compétences clés (MEDPE, 2024).

- Planification de la transition vie-carrière : projet pilote (2023) offrant des interventions spécialisées aux élèves nécessitant un soutien additionnel afin de les aider dans la réalisation de leur projet de vie et de carrière, quels que soient leurs besoins (MEDPE, 2024).
- Subventions et mise à jour des programmes de compétences : transformation des Compétences essentielles en Programme de compétences pour réussir et Programme de compétences pour réussir sur le marché du travail (MEDPE, 2024).
- Programme d’exploration des métiers (PAJNB) : poursuit son déploiement dans toutes les écoles secondaires francophones, permettant aux élèves d’explorer les métiers spécialisés par la voie de l’apprentissage (MEDPE, 2024).

1.4.4 Importance de l’école et efficacité des interventions

Une méta-analyse (Sharapova et al., 2023) révèle que les élèves ayant participé à des interventions d’orientation structurées, telles que des ateliers, des cours, des visites et des modules interactifs à l’école, présentent des niveaux plus élevés de confiance en soi, d’adaptabilité, de projection dans l’avenir et de prise de décision vocationnelle, comparativement aux groupes témoins. Cela suggère que les interventions scolaires jouent un rôle crucial dans la préparation des jeunes vers la vie adulte.

1.4.5 Rôles des membres du personnel scolaire

Le développement de la confiance des jeunes en leur capacité à construire leur projet de vie et de carrière repose sur l’engagement et la collaboration entre différents acteurs du milieu scolaire (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2020; Ministère de l’Éducation de l’Ontario, 2013). Les sous-sections suivantes présentent les principales responsabilités de ces acteurs.

1.4.5.1 *Personne conseillère en orientation*

Selon le MEDPE (2017), la personne conseillère en orientation a pour mandat d’outiller les jeunes à s’engager activement dans leur propre cheminement scolaire et professionnel, en développant leur autonomie et leur confiance. Ses responsabilités se regroupent en cinq domaines : « planification et organisation, liaison et partenariat, consultation et collaboration, interventions directes, et responsabilités professionnelles » (MEDPE, 2017, p. 33). La personne conseillère en orientation intervient auprès des élèves afin de les aider à mieux se connaître, à explorer les options scolaires et professionnelles et à prendre des décisions éclairées. Elle peut aussi soutenir la direction en intégrant des objectifs liés au développement vie-carrière lors de la planification scolaire, appuyer le personnel enseignant dans l’intégration d’activités pédagogiques en salle de classe, et peut établir des liens avec les parents, la communauté et les employeurs afin d’organiser des activités (salon carrière, visites, mentorat, etc.) qui exposent les élèves au monde du travail (MEDPE, 2017).

1.4.5.2 *Personne collaboratrice vie-carrière*

La personne collaboratrice vie-carrière travaille en collaboration avec le personnel scolaire pour créer des expériences qui permettent aux jeunes d'explorer des carrières. Elle crée des partenariats avec des employeurs et des organismes, organise des stages, coordonne des visites et des événements de carrière et recueille des données pour évaluer l'impact de ces activités. En exposant les élèves à plusieurs milieux professionnels, elle les aide à explorer leurs intérêts et à faire des choix éclairés pour leur projet de vie et de carrière (District scolaire francophone Sud, 2024).

1.4.5.3 *Personne agente de développement communautaire*

Le rôle principal de la personne agente de développement communautaire est de faire le lien entre l'école et la communauté pour soutenir la réussite éducative, la culture entrepreneuriale et la construction identitaire des élèves. Elle développe des partenariats locaux, organise des activités culturelles en français pour renforcer l'identité francophone, fait la promotion des initiatives pédagogiques et entrepreneuriales et contribue à l'organisation d'événements régionaux ou provinciaux (District scolaire francophone Nord-Est, 2021).

1.4.5.4 *Psychologue scolaire*

La personne psychologue scolaire est la spécialiste de la santé mentale et collabore avec le personnel scolaire, les parents et les jeunes pour créer un environnement inclusif et propice à l'apprentissage (MEDPE, 2017). Cette personne assure plusieurs fonctions :

Prévention : La personne psychologue contribue à la promotion de la santé mentale et au climat scolaire positif par des programmes et des initiatives pour l'ensemble de l'école.

Consultation : La personne psychologue agit comme conseillère lorsque certaines et certains élèves présentent des difficultés de comportement ou d'apprentissage. Elle peut aussi collaborer dans l'élaboration des plans d'intervention pour ces élèves.

Évaluation : La personne psychologue identifie les troubles ou les forces des jeunes afin de les orienter vers des plans d'intervention appropriés.

Intervention : La personne psychologue peut offrir de l'accompagnement ou du counseling afin de soutenir les jeunes en crise ou ayant des troubles de comportement. En assurant le bien-être psychologique des jeunes, elle contribue à lever les obstacles à leur réussite et facilite la préparation de leur projet de vie et de carrière (MEDPE, 2017).

1.4.5.5 *Personnel enseignant*

Toutes les personnes enseignantes, quelle que soit leur discipline, doivent contribuer au développement de la confiance des élèves face à leur avenir (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2019a). Le rôle du personnel enseignant vis-à-vis du projet de vie et de carrière de l'élève comprend trois dimensions.

1. Intégration des perspectives de carrière dans les cours

La première est d'intégrer des perspectives de carrière dans leurs cours en reliant les apprentissages au monde du travail. Les jeunes comprennent ainsi mieux la matière, car ils voient comment une notion théorique (mathématiques, sciences, etc.) peut être appliquée dans un métier ou dans la vie réelle (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). Par exemple, les notions de fractions deviennent plus faciles à comprendre si l'on démontre comment elles sont utilisées en cuisine.

2. Utilisation d'approche active et de projets expérientiels

Le deuxième rôle du personnel enseignant est d'utiliser des approches actives et des projets qui aident les jeunes à découvrir leurs forces, à explorer des professions et à développer des compétences comme la collaboration et le leadership (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). Par exemple, une personne enseignante en sciences peut organiser un projet en partenariat avec une entreprise de traitement de l'eau : les élèves apprennent en classe les notions qui sont liées à la qualité de l'eau, visitent l'entreprise pour observer le processus, puis travaillent ensuite en équipe sur une campagne de sensibilisation.

3. Collaboration avec d'autres membres du personnel scolaire et communautaires

Enfin, le personnel enseignant collabore avec les autres membres du personnel scolaire (personnes conseillères en orientation, psychologue, direction, agent communautaire, etc.) et participe à des activités liées au projet de vie et de carrière (comités, journées carrières, projets entrepreneuriaux) pour bâtir une culture scolaire qui encourage chaque élève à se projeter dans l'avenir (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). Par exemple, la personne enseignante organise avec la personne conseillère en orientation une journée carrière où différents professionnels locaux présentent leurs métiers.

1.4.5.6 Membres de la direction

La direction joue un rôle de leadership afin de guider et de coordonner l'ensemble des initiatives d'orientation au sein de l'école. Elle veille à ce que l'orientation et la préparation de l'avenir des élèves soient intégrées dans la vision et les priorités de l'école (MEDPE, 2017). Elle a quatre principales responsabilités vis-à-vis du projet de vie et de carrière des élèves : la planification stratégique, la coordination des membres du personnel scolaire et des services, le soutien aux personnes enseignantes et aux projets orientants, ainsi que la valorisation du projet de vie-carrière par la mobilisation de partenaires communautaires (MEDPE, 2017).

En somme, même si chaque membre du personnel scolaire joue un rôle spécifique, c'est la cohérence et la collaboration entre l'ensemble des acteurs scolaires et communautaires qui permettent réellement de soutenir les jeunes dans la construction de leur projet de vie et de carrière.

Bref, la littérature recensée fait ressortir que la préparation au projet de vie et de carrière repose sur l'interaction entre des facteurs individuels, contextuels et scolaires, et qu'elle ne peut être comprise indépendamment des conditions dans lesquelles les jeunes évoluent.

Elle met aussi en évidence plusieurs programmes, initiatives et acteurs scolaires engagés dans le soutien au développement du projet de vie et de carrière des élèves francophones du Nouveau-Brunswick. Ces travaux mettent en lumière la pertinence d'examiner comment les personnes diplômées perçoivent la préparation offerte par leur parcours scolaire. La section suivante présente la méthodologie retenue pour explorer cette question.

2 Méthodologie

Cette section expose les choix méthodologiques qui ont guidé la réalisation de l'étude. Elle présente d'abord le devis de recherche adopté, puis la population ciblée ainsi que les stratégies de recrutement utilisées. Elle décrit ensuite les modalités de collecte des données par questionnaire en ligne et par entretiens de groupe, avant de préciser les méthodes d'analyse quantitative et qualitative utilisées.

2.1 Devis de recherche

Cette étude a adopté une approche méthodologique mixte avec un devis de type séquentiel exploratoire (Fortin et Gagnon, 2022). Des méthodes quantitatives et qualitatives ont été combinées afin d'obtenir une compréhension approfondie de la perception des personnes diplômées quant à leur préparation au projet de vie et de carrière. L'approche quantitative a permis d'établir un portrait général des parcours et des perceptions, tandis que l'approche qualitative a visé à approfondir l'interprétation des résultats et à documenter l'expérience vécue des personnes participantes.

2.2 Population et recrutement

La population était constituée de personnes ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires dans le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick entre 2019 et 2024.

Les critères d'inclusion étaient les suivants :

- Avoir complété ses études secondaires dans un établissement francophone du Nouveau-Brunswick durant la période visée.

Les critères d'exclusion étaient :

- Avoir obtenu son diplôme ailleurs que dans le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick.
- Avoir obtenu son diplôme avant 2019 ou après 2024.

Le recrutement s'est effectué principalement par le biais des réseaux sociaux (Facebook et Instagram), à l'aide de publications diffusées par le CRDE et ses partenaires. Des collaborations avec des institutions clés, telles que l'Université de Moncton et le Collège

communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB), ont également été sollicitées afin de maximiser la diffusion du questionnaire.

Par ailleurs, des invitations à participer ont également été transmises par courriel à des personnes diplômées admissibles, lorsque leurs coordonnées étaient disponibles, par l'entremise de l'Université de Moncton et du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, conformément aux autorisations éthiques obtenues. Des campagnes ciblées ont été menées sur une période de 20 semaines.

2.3 Collecte des données

La collecte des données s'est déroulée en deux temps complémentaires. D'abord, un questionnaire en ligne a permis de recueillir des données sur le parcours et les perceptions des personnes diplômées. Ensuite, des entretiens de groupe ont été réalisés afin d'approfondir certains résultats et de mieux comprendre l'expérience vécue des personnes participantes.

2.3.1 Questionnaire en ligne

Les données quantitatives ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire en ligne administré sur la plateforme SurveyMonkey. Le questionnaire comprenait environ 85 items répartis en cinq sections portant sur :

- Le profil sociodémographique;
- Le parcours scolaire et professionnel;
- La perception de la préparation scolaire;
- L'utilisation des services d'orientation;
- L'état actuel du projet de vie et de carrière.

L'outil combinait différents types de questions, incluant des choix multiples, des échelles de type Likert, des questions de classement et des questions ouvertes, afin de recueillir à la fois des données quantitatives et qualitatives complémentaires.

Le questionnaire permettait de catégoriser les personnes répondantes selon leur situation actuelle, soit :

- Personne étudiante sans emploi;
- Personne étudiante occupant un emploi;
- Personne en emploi sans études en cours;
- Personne ni aux études ni en emploi.

Cette segmentation a permis d'adapter certaines sections du questionnaire et de comparer les parcours selon la situation des personnes répondantes. La durée estimée du questionnaire était d'environ 30 minutes.

2.3.2 Entretiens de groupe

À la fin du questionnaire, les personnes répondantes pouvaient indiquer leur intérêt à participer à un entretien de groupe. Au total, 36 personnes ont manifesté leur intérêt. Parmi celles-ci, 12 ont répondu à un courriel d'invitation contenant un lien vers un sondage de disponibilités. Les groupes ont ensuite été formés en fonction des disponibilités recueillies. Deux dates ont été retenues, puisqu'elles correspondaient aux moments où le plus grand nombre de personnes était disponible. Finalement, deux entretiens de groupe ont été réalisés, avec trois personnes participantes chacune, pour un total de six personnes : quatre femmes, un homme et une personne non binaire. Les personnes participantes présentaient des parcours variés : la majorité poursuivait des études universitaires au moment des entretiens, tandis que certaines combinaient études et emploi ou occupaient un emploi. Elles provenaient de différentes régions du Nouveau-Brunswick, ce qui a permis de recueillir des perspectives diversifiées sur la préparation scolaire au projet de vie et de carrière.

Les entretiens se sont déroulés en ligne sur la plateforme Teams et avaient une durée approximative de 60 minutes. Ils ont été animés à l'aide d'un guide semi-dirigé. Les questions, ouvertes et exploratoires, visaient à encourager les personnes participantes à partager leurs expériences, leurs perceptions et des exemples liés à leur parcours scolaire ainsi qu'à leur transition vers les études postsecondaires ou le marché du travail.

Les entretiens avaient trois objectifs :

- Approfondir et contextualiser les résultats issus du questionnaire en ligne au sujet de leur expérience scolaire et leur préparation au projet de vie et de carrière;
- Mieux comprendre les facteurs facilitants et les obstacles rencontrés lors de la réalisation du projet de vie et de carrière;
- Recueillir les perceptions des personnes diplômées quant au rôle de l'école et des membres du personnel impliqués dans le développement de leur projet de vie et de carrière.

Avant le début de chaque entretien, une révision du formulaire de consentement a été effectuée avec les personnes participantes et un consentement verbal a été obtenu. Les personnes participantes ont également été informées des limites de la confidentialité propres au contexte d'un entretien de groupe. Avec leur consentement, les échanges ont été enregistrés puis transcrits. Lors de la transcription, les noms des personnes participantes ont été anonymisés afin de préserver leur confidentialité.

2.4 Analyse des données

L'analyse des données a été réalisée selon une approche mixte, en cohérence avec les deux volets de la collecte. Les données quantitatives ont fait l'objet d'analyses descriptives et comparatives, tandis que les données qualitatives ont été analysées de manière thématique afin d'approfondir la compréhension de l'expérience et des perceptions des personnes participantes.

2.4.1 Analyse quantitative

Les données quantitatives ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Dans un premier temps, des analyses descriptives (fréquences, moyennes, pourcentages) ont permis de dresser un portrait des personnes répondantes, de leur parcours scolaire et professionnel, ainsi que de leurs perceptions quant à la préparation reçue au secondaire. Dans un second temps, des analyses comparatives ont été réalisées, principalement au moyen de tableaux croisés et de tests du khi-carré, afin d'examiner les associations entre certaines caractéristiques des personnes diplômées et leurs perceptions ou trajectoires.

2.4.2 Analyse qualitative

Des données qualitatives issues des entretiens ont été analysées à l'aide du logiciel NVivo. Les transcriptions ont fait l'objet d'un codage thématique inspiré de l'approche proposée par Paillé et Mucchielli (2021), afin d'identifier des thèmes récurrents liés à l'expérience des personnes participantes, à leur perception de la préparation reçue à l'école et à leur transition vers les études postsecondaires ou le marché du travail.

3 Résultats

Cette section présente les résultats de l'étude en lien avec les objectifs de recherche. Elle s'ouvre d'abord sur un portrait des personnes participantes, puis présente les résultats relatifs à leur niveau de certitude quant à leur choix de carrière et à leur perception de la préparation reçue au secondaire. Elle aborde ensuite les trajectoires postsecondaires et l'insertion professionnelle des personnes diplômées, avant d'examiner leur perception du rôle de l'école dans le développement du projet de vie et de carrière.

3.1 Profil des personnes participantes

La présente sous-section dresse d'abord le profil sociodémographique et scolaire des personnes ayant répondu au sondage. Ces informations permettent de situer les caractéristiques sociodémographiques, linguistiques et scolaires de l'échantillon, afin de contextualiser les analyses subséquentes portant sur leurs parcours et leurs perceptions quant à la préparation reçue au secondaire.

3.1.1 Caractéristiques sociodémographiques

Le tableau 1 présente le profil sociodémographique des personnes participantes. L'échantillon se compose principalement de femmes, de personnes résidant au Nouveau-Brunswick et de personnes utilisant surtout le français à la maison. Les personnes répondantes s'identifient également en grande majorité comme blanches ou caucasiennes, ce qui reflète une diversité ethnoculturelle limitée au sein de l'échantillon.

Tableau 1*Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes (N = 332)*

Variable	n	%
Genre		
Femme	255	76,8
Homme	69	20,8
Non binaire/autre	8	2,4
Lieu de résidence		
Nouveau-Brunswick	300	90,4
Québec	16	4,8
Nouvelle-Écosse	5	1,5
Ontario	5	1,5
Alberta	2	0,6
Île-du-Prince-Édouard	1	0,3
Colombie-Britannique	1	0,3
Autre pays	2	0,6
Langue parlée à la maison		
Français	295	88,9
Anglais	32	9,6
Autres	5	1,5
Identité ethnique		
Blanche/caucasienne	304	91,8
Autre / Non précisé	12	3,6
Arabe	5	1,5
Asiatique	4	1,2
Multiplés identités	3	0,9
Noire ou afrodescendante	1	0,3
Hispanique ou latino-américaine	1	0,3
Autochtone (Première Nation / Inuit/Métis)	1	0,3

3.1.2 Parcours scolaire

Les personnes répondantes proviennent de 22 écoles secondaires des trois districts francophones du Nouveau-Brunswick (voir tableau 2). Une plus grande proportion de personnes répondantes provient du District scolaire francophone Nord-Est (43,3 %), suivi du District scolaire francophone Sud (38,9 %) et du District scolaire francophone Nord-Ouest (17,8 %). La majorité des personnes participantes ont suivi le programme régulier (voir tableau 3). Les autres programmes représentent chacun moins de 4 % de l'échantillon. Toutes les cohortes de 2019 à 2024 sont représentées (voir tableau 4), avec une proportion plus élevée de personnes diplômées en 2024. Il est à noter que les cohortes de 2020 à 2022 ont complété leurs études dans un contexte marqué par la pandémie, ce qui pourrait avoir influencé leur préparation et leur transition.

Tableau 2*Répartition des personnes participantes selon l'école secondaire fréquentée (N = 332)*

École	District	n	%
École Mathieu-Martin	DSF-S	48	14,5
Polyvalente W.-Arthur-Losier	DSF-NE	37	11,1
École secondaire Népisiguit	DSF-NE	34	10,2
École L'Odyssée	DSF-S	33	9,9
Cité des Jeunes A.-M.-Sormany	DSF-NO	31	9,3
Polyvalente Louis-Mailloux	DSF-NE	23	6,9
École Marie-Esther	DSF-NE	19	5,7
École Sainte-Anne	DSF-S	17	5,1
Centre scolaire communautaire La Fontaine	DSF-NE	13	3,9
Polyvalente Louis-J.-Robichaud	DSF-S	12	3,6
École aux quatre vents	DSF-NE	11	3,3
École Clément-Cormier	DSF-S	11	3,3
École Marie-Gaétane	DSF-NO	11	3,3
Polyvalente Thomas-Albert	DSF-NO	9	2,7
Polyvalente Roland-Pépin	DSF-NE	6	1,8
École Grande-Rivière	DSF-NO	4	1,2
Polyvalente A.-J.-Savoie	DSF-NO	4	1,2
Centre scolaire Samuel-de-Champlain	DSF-S	3	0,9
École Mgr-Marcel-François-Richard	DSF-S	3	0,9
École Carrefour Beausoleil	DSF-S	1	0,3
École régionale de Baie-Sainte-Anne	DSF-S	1	0,3
PHARE Tracadie-Sheila	DSF-NE	1	0,3

Tableau 3*Programme scolaire suivi (N = 332)*

Programme	n	%
Programme régulier	304	91,6
Programme du baccalauréat international	11	3,3
Autre	9	2,7
Programme de compétences essentielles au marché du travail (PCEMT)	4	1,2
Programme de compétences essentielles (PCE)	3	0,9
Programme d'études individualisées	1	0,3

Tableau 4*Année de fin d'études secondaires (N = 318)*

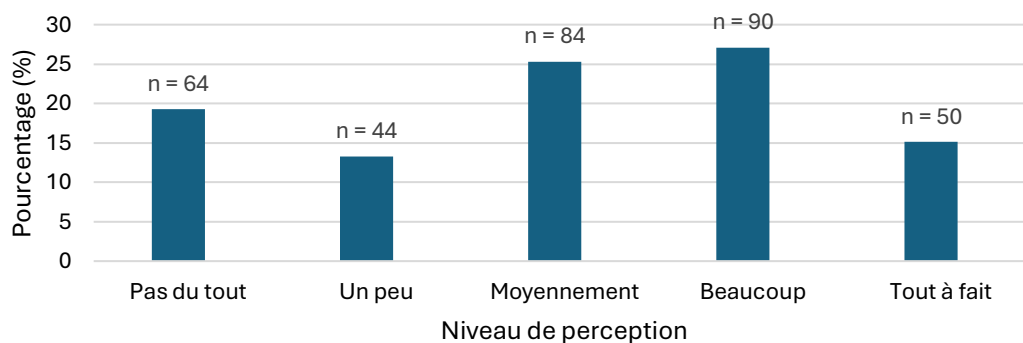
Année	n	%
2019	56	17,6
2020	55	17,3
2021	37	11,6
2022	51	16,0
2023	47	14,8
2024	72	22,6

3.2 Certitude et préparation au moment du diplôme

Cette section présente le niveau de certitude des personnes diplômées quant à leur choix de carrière au moment de l'obtention de leur diplôme, ainsi que leur perception de la contribution du parcours scolaire dans la construction de leur projet de vie et de carrière.

3.2.1 Certitude quant au choix de carrière

Près du tiers des personnes répondantes (32,6 %) disent avoir été peu ou pas certaines de leur choix de carrière au moment de l'obtention du diplôme d'études secondaires, tandis que 42,2 % affirment avoir été beaucoup ou tout à fait certaines (voir figure 1). Les autres personnes (25,2 %) se situent dans une position intermédiaire quant à leur niveau de certitude au moment de l'obtention du diplôme.

Figure 1*Certitude quant au choix de carrière lors de l'obtention du diplôme (N = 332)*

Aucune différence statistiquement significative n'a été observée dans le niveau de certitude selon le genre, le district scolaire, l'école fréquentée ou l'année de diplomation.

Les données qualitatives permettent de nuancer les résultats liés à la certitude quant au choix de carrière. Elles suggèrent notamment que l'incertitude au moment du diplôme était alimentée, chez certaines personnes, par la pression de devoir choisir rapidement leur

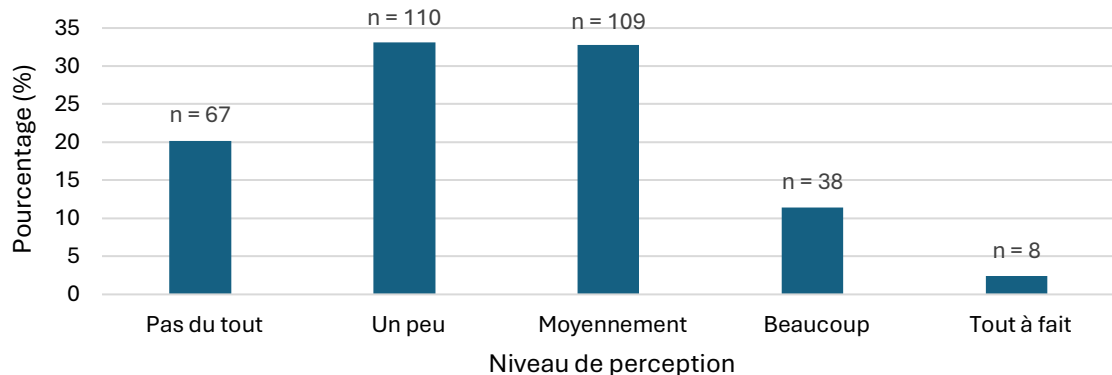
avenir. Comme l'a exprimé une personne participante, « je pense juste le fait d'avoir la pression en 12^e année d'être supposé savoir ce que je vais faire pour le reste de ma vie, ça c'était comme wow ». Les propos recueillis montrent également que la connaissance des options possibles et l'exploration des parcours étaient parfois limitées, certaines personnes ayant l'impression que les choix présentés étaient peu diversifiés. À ce sujet, une personne mentionne que « à part l'Université de Moncton et le CCNB de Dieppe, je ne me rappelle même pas avoir vu d'autres universités ou d'autres choses ». Dans ce contexte, les parcours envisagés ou entrepris n'étaient pas toujours linéaires, plusieurs personnes ayant hésité entre différentes avenues ou réorienté leur cheminement par la suite.

3.2.2 Perception de l'utilité des apprentissages du premier cycle du secondaire (6^e-8^e)

Les personnes diplômées ont été invitées à évaluer dans quelle mesure les apprentissages réalisés au premier cycle du secondaire (6^e à 8^e année) ont été utiles pour la construction de leur projet de vie et de carrière (voir figure 2).

Figure 2

Perception de l'utilité des apprentissages du premier cycle secondaire (6^e-8^e) pour le projet de vie et de carrière (N = 332)



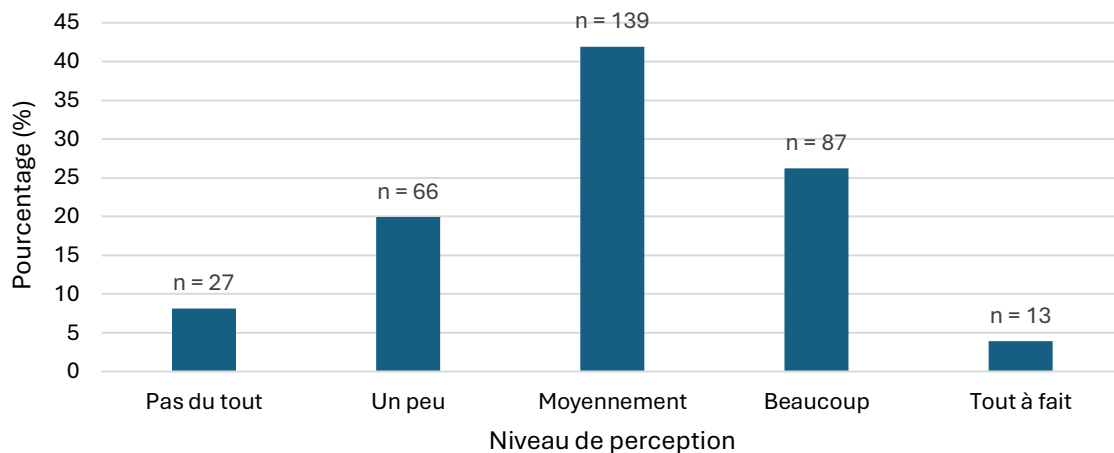
Plus de la moitié des personnes répondantes (53,3 %) considèrent que le premier cycle a été peu ou pas du tout utile dans la construction de leur projet de vie et de carrière. Près du tiers (32,8 %) jugent ces apprentissages moyennement utiles, tandis qu'une plus faible proportion (13,8 %) les estime beaucoup ou tout à fait utiles. Aucune différence statistiquement significative n'a été observée selon le genre, le district scolaire, l'école fréquentée ou l'année de diplomation.

3.2.3 Perception de l'utilité des apprentissages du deuxième cycle du secondaire (9^e-12^e)

Les personnes diplômées ont été invitées à indiquer dans quelle mesure les apprentissages réalisés de la 9^e à la 12^e année ont été utiles à leur projet de vie et de carrière. Les résultats montrent que 41,9 % des personnes répondantes en jugent l'utilité moyenne, tandis que 30,1 % la considèrent élevée (« beaucoup » ou « tout à fait ») et 28,0 % faible (« un peu » ou « pas du tout ») (voir figure 3). Dans l'ensemble, les apprentissages du deuxième cycle du secondaire sont perçus plus favorablement que ceux du premier cycle du secondaire. Aucune différence statistiquement significative n'a été observée selon le genre, le district scolaire, l'école fréquentée ou l'année de diplomation.

Figure 3

Perception de l'utilité des apprentissages du deuxième cycle secondaire (9^e-12^e) pour le projet de vie et de carrière (N = 332)

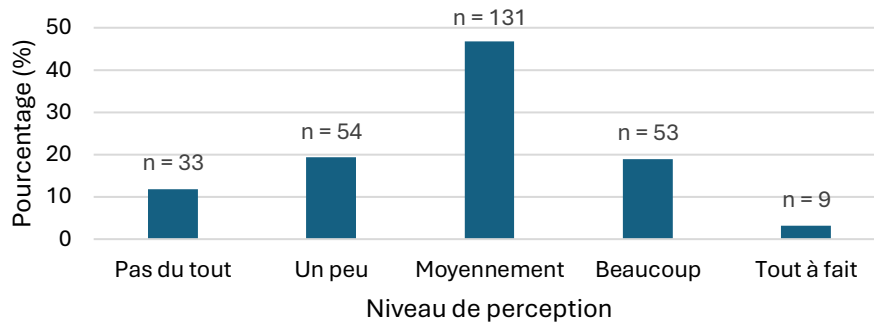


3.2.4 Préparation globale au projet de vie et de carrière

Cette section présente la perception globale des personnes diplômées quant à leur niveau de préparation au projet de vie et de carrière au moment de la fin du secondaire.

Figure 4

Perception globale de la préparation au projet de vie et de carrière (N = 280)



Près de la moitié des personnes répondantes (46,8 %) situent ce niveau de préparation à un niveau moyen, tandis que 31,1 % considèrent avoir été peu ou pas préparées et 22,1 % estiment avoir été beaucoup ou tout à fait préparées. Ces résultats suggèrent que le sentiment de préparation demeure principalement modéré.

Les données qualitatives éclairent ce sentiment de préparation souvent modéré. Plusieurs personnes décrivent une préparation qu'elles jugent partielle, notamment parce que l'accès aux ressources et aux occasions d'exploration reposait souvent sur leur initiative personnelle. Comme l'a mentionné une personne participante, « si moi-même je n'étais pas allée voir la conseillère en orientation, que je n'étais pas intéressée par le stage COOP ou que je n'avais pas fait les démarches pour m'assurer d'avoir tous mes cours pour graduer, je ne pense pas que l'école m'aurait bien préparée pour ça ». Certaines personnes diplômées rapportent également un manque de suivi individualisé et une exploration davantage centrée sur les établissements postsecondaires que sur les intérêts ou les possibilités de carrière. Une personne participante souligne par exemple que les activités d'orientation mettaient surtout en avant les options locales : « y'avait toujours le CCNB à chaque activité. Le CCNB et l'Université de Moncton ». Une autre estime que l'accompagnement reçu ne favorisait pas suffisamment l'exploration personnelle : « je trouve que c'était une façon de penser plus conservatrice, pas nécessairement comme : qu'est-ce que t'as vraiment envie de faire, pis va explorer tes horizons ». Dans le même sens, une personne indique que l'école ne l'a pas aidée « à voir les horizons et les possibilités ». Par ailleurs, certaines personnes diplômées signalent un décalage entre la préparation offerte au secondaire et les exigences rencontrées au postsecondaire. Cette impression ressort dans les propos d'une personne qui affirme que « la marche est trop haute » et que les attentes au secondaire ne préparaient pas suffisamment à la suite. Sur ce, certaines personnes diplômées mentionnent avoir dû développer par elles-mêmes certaines compétences essentielles, comme les stratégies d'étude, l'autonomie ou la compréhension des démarches à effectuer lors de la transition vers les études postsecondaires.

Analyses comparatives

Des analyses comparatives ont été réalisées selon le genre, l'école fréquentée, l'année de diplomation, la certitude du choix de carrière au moment du diplôme, ainsi que l'utilité perçue des apprentissages de la 6e à la 8e année et de la 9e à la 12e année. Aucune différence statistiquement significative n'a été observée selon le genre, l'école fréquentée

ou l'année de diplomation. Des analyses comparatives font toutefois ressortir une association entre la perception de préparation et la certitude du choix de carrière; de même qu'entre la perception de préparation et l'utilité perçue des apprentissages.

Les résultats selon le district scolaire sont présentés séparément à titre descriptif, puisque certaines catégories comportaient de faibles effectifs et ne permettaient pas de respecter pleinement les conditions d'application du khi carré.

Variation de la perception globale de préparation selon le district scolaire

Sur le plan descriptif, la perception globale de la préparation demeure principalement modérée dans les trois districts. La catégorie « moyennement » est la plus fréquente au DSF-S (41,7 %), au DSF-NO (58,0 %) et au DSF-NE (46,7 %). Certaines variations sont observées entre les districts, notamment une proportion plus élevée de réponses « beaucoup » ou « tout à fait » au DSF-S, mais ces écarts sont présentés à titre descriptif seulement en raison des faibles effectifs dans certaines catégories.

Tableau 5

Perception globale de la préparation au projet de vie et de carrière selon le district scolaire (N = 280)

Niveau de préparation	DSF-S (n = 108)	DSF-NO (n = 50)	DSF-NE (n = 112)	NB (n = 280)
Pas du tout	9,3 %	18,0 %	11,5 %	11,8 %
Un peu	18,5 %	12,0 %	23,0 %	19,4 %
Moyennement	41,7 %	58,0 %	46,7 %	46,8 %
Beaucoup	24,1 %	10,0 %	18,0 %	18,9 %
Tout à fait	6,5 %	2,0 %	0,8 %	3,2 %

Note. Aucun test du khi carré n'est rapporté en raison des faibles effectifs observés dans certaines cellules.

Lien entre la certitude du choix de carrière et la perception globale de préparation

Le test du khi carré révèle une association statistiquement significative entre le degré de certitude quant au choix de carrière au moment de l'obtention du diplôme et la perception de la préparation offerte par l'école pour le projet de vie et de carrière, $\chi^2(16, N = 280) = 42,78$, $p < ,001$. L'association linéaire significative, $\chi^2(1) = 29,68$, $p < ,001$, suggère qu'à mesure que la perception d'avoir été bien préparé par l'école augmente, le niveau de certitude quant au choix de carrière tend également à augmenter. L'examen des résidus ajustés appuie cette tendance : les réponses les plus faibles de préparation sont associées à des niveaux plus faibles de certitude, tandis que les réponses les plus élevées de préparation sont associées à des niveaux plus élevés de certitude.

Lien entre l'utilité perçue des apprentissages du premier cycle (6^e à 8^e année) et la perception globale de préparation

Le test du khi carré révèle également une association statistiquement significative entre l'utilité perçue des apprentissages de la 6^e à la 8^e année et la perception de la préparation offerte par l'école pour le projet de vie et de carrière, $\chi^2(16) = 163,90, p < ,001$. L'association linéaire significative, $\chi^2(1) = 84,13, p < ,001$, suggère un gradient clair : plus les apprentissages du premier cycle du secondaire sont perçus comme utiles, plus l'école est jugée comme ayant bien préparé les personnes répondantes à leur projet de vie et de carrière.

Lien entre l'utilité perçue des apprentissages du deuxième cycle (9^e - 12^e année) et la perception globale de préparation

Les résultats révèlent une association statistiquement significative entre l'utilité perçue des apprentissages du deuxième cycle du secondaire (9^e à 12^e année) et la perception globale de la préparation au projet de vie et de carrière, $\chi^2(16, N = 280) = 244,41, p < ,001$. Plus les apprentissages du 9^e à la 12^e année sont jugés utiles, plus les personnes répondantes tendent à considérer que l'école les a bien préparées à leur projet de vie et de carrière. À l'opposé, les personnes répondantes qui perçoivent ces apprentissages comme peu ou pas utiles sont proportionnellement plus nombreuses à rapporter un faible sentiment de préparation, alors que ceux et celles qui les jugent beaucoup ou tout à fait utiles se perçoivent majoritairement comme bien préparés.

Dans l'ensemble, le sentiment de préparation au projet de vie et de carrière apparaît principalement modéré et étroitement lié à l'utilité perçue des apprentissages du secondaire, en particulier ceux du deuxième cycle.

3.3 Trajectoires postsecondaires et insertion professionnelle

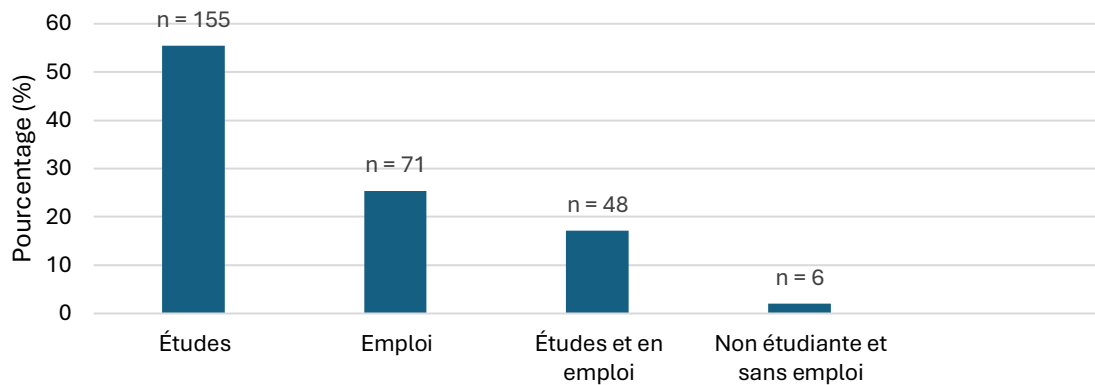
Cette section présente les trajectoires empruntées par les personnes diplômées depuis l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Elle porte sur leur situation actuelle, leur parcours de formation postsecondaire, les changements ou interruptions de programme, ainsi que certaines caractéristiques de leur insertion professionnelle. Afin de refléter la diversité des trajectoires après le secondaire, les résultats sont présentés selon quatre groupes : les personnes poursuivant des études postsecondaires; celles en emploi; celles combinant études et emploi; et celles qui ne sont ni aux études, ni en emploi.

3.3.1 Situation actuelle des personnes diplômées

Au moment de l'enquête, plus de la moitié des personnes participantes poursuivaient des études postsecondaires (55,4 %); 25,4 % occupaient un emploi; et 17,1 % combinaient études et travail. Une faible proportion (2,1 %) se déclarait ni aux études ni en emploi. Au total, 72,5 % des personnes répondantes poursuivaient des études postsecondaires, soit exclusivement, soit en combinaison avec un emploi (voir figure 5 ci-dessous).

Figure 5

Situation actuelle des personnes diplômées (N = 280)



3.3.2 Personnes poursuivant des études postsecondaires

Cette section présente les principales caractéristiques des personnes diplômées poursuivant des études postsecondaires, notamment leur parcours d'études, leur statut d'inscription, les facteurs ayant influencé leur choix de parcours, leur expérience dans leur programme d'études ainsi que leurs perspectives professionnelles.

3.3.2.1 Parcours d'études

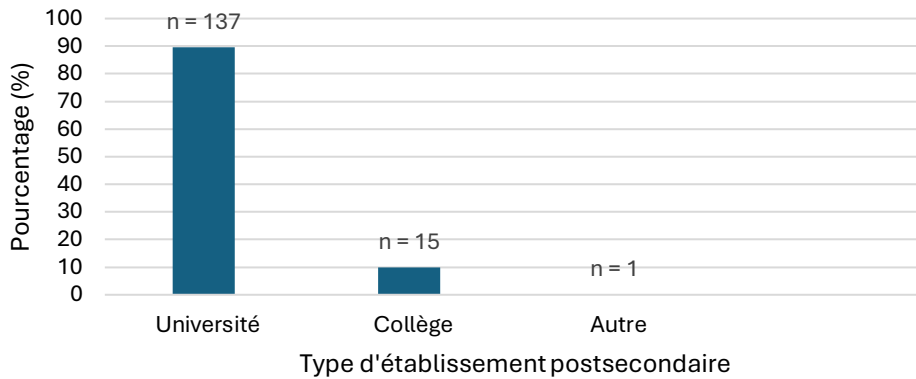
Les résultats suivants portent sur le type d'établissement fréquenté, la langue d'enseignement du programme et le domaine d'études.

Type d'établissement fréquenté

La grande majorité des personnes diplômées poursuivant des études postsecondaires fréquente une université (89,5 %). Une proportion beaucoup plus faible étudie dans un collège (9,8 %), tandis qu'une très faible proportion fréquente un autre type d'établissement (0,7 %). L'université constitue ainsi la principale voie postsecondaire dans l'échantillon (voir figure 6).

Figure 6

Type d'établissement postsecondaire fréquenté par les personnes diplômées poursuivant des études (N = 153)



Langue d'enseignement du programme

La grande majorité des personnes diplômées poursuivant des études postsecondaires suit un programme offert en français (91,5 %), tandis qu'une plus faible proportion étudie en anglais (8,5 %).

Domaine d'étude ou spécialisation

Les domaines d'études proposés dans le sondage ont été regroupés en six catégories afin de faciliter l'analyse ¹. Parmi les personnes diplômées poursuivant des études postsecondaires, le domaine le plus fréquent est celui de la santé (30,1 %), suivi des sciences humaines et sociales (24,2 %) et de l'éducation et des services à la communauté (16,3 %). Les domaines des sciences, technologies et ingénierie regroupent 11,8 % des personnes répondantes, tandis que l'administration et la gestion représentent 8,5 %. Enfin, 9,2 % des personnes répondantes se retrouvent dans d'autres domaines d'études.

¹ Note. La catégorie *sciences humaines et sociales* inclut notamment la littérature et les langues, les arts et le design, ainsi que le droit et les sciences juridiques. La catégorie *éducation et services à la communauté* regroupe ces deux secteurs. La catégorie *sciences, technologies et ingénierie* comprend l'ingénierie et les technologies, les mathématiques et l'informatique, les sciences naturelles et physiques, ainsi que les technologies de l'information. Les catégories *santé* et *administration et gestion* sont demeurées inchangées. La catégorie *autre* regroupe divers programmes.

Tableau 6

Domaines d'études regroupés des personnes diplômées poursuivant des études postsecondaires (N = 153)

Domaine d'étude	n	%
Santé	46	30,1
Sciences humaines et sociales	37	24,2
Éducation et services à la communauté	25	16,3
Sciences, technologies et ingénierie	18	11,8
Administration et gestion	13	8,5
Autre	14	9,2

Analyses comparatives

Aucune association statistiquement significative n'a été observée entre le domaine d'étude poursuivi et le genre, le district scolaire, l'école secondaire fréquentée et l'année de diplomation.

3.3.2.2 Statut d'inscription (temps plein/partiel)

Parmi les personnes diplômées poursuivant des études postsecondaires (n = 153), la grande majorité est inscrite à temps plein (98,7 %, n = 151), tandis qu'une très faible proportion étudie à temps partiel (1,3 %, n = 2). Les quelques personnes inscrites à temps partiel évoquent principalement des motifs personnels ou contextuels, ainsi que, dans un cas, la participation à un programme combinant études et sport. Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence en raison du très faible nombre de cas.

3.3.2.3 Choix du parcours

Cette sous-section présente les principaux facteurs ayant influencé les choix de parcours des personnes diplômées poursuivant des études postsecondaires, tant en ce qui concerne l'établissement fréquenté que le programme d'études choisi.

Choix d'établissement postsecondaire

Les personnes participantes ont été invitées à classer différents facteurs ayant influencé leur choix d'établissement postsecondaire. Les résultats indiquent que les considérations pratiques occupent une place centrale dans la prise de décision. L'emplacement de l'établissement et la disponibilité du programme figurent parmi les facteurs les plus déterminants, suivis de la langue d'enseignement et de la capacité d'être admis au programme. À l'inverse, la réputation de l'établissement, les recommandations de l'entourage et la qualité ou la disponibilité de la formation en ligne apparaissent comme moins déterminantes (voir tableau 7).

Tableau 7

Facteurs ayant influencé le choix de l'établissement postsecondaire (classement par importance) (N = 152)

Rang	Facteur	Rang moyen
1	Emplacement de l'établissement	3,18
2	Disponibilité du programme	3,54
3	Langue d'enseignement	4,01
4	Capacité d'être admis	4,09
5	Frais de scolarité / bourses	4,56
6	Stages intégrés	5,59
7	Recommandation de l'entourage	6,02
8	Réputation de l'établissement	6,43
9	Formation en ligne / à distance	7,58

Note. Un rang moyen plus faible indique une importance plus élevée.

Choix de programme

Les personnes participantes ont également été invitées à classer les facteurs ayant influencé leur choix de programme d'études. Les résultats indiquent que l'intérêt personnel ou professionnel constitue de loin le facteur le plus déterminant. Les possibilités d'emploi associées au programme ainsi que la capacité d'être admis au programme figurent également parmi les facteurs influents. À l'inverse, la recommandation de l'entourage et la réputation du programme apparaissent comme des facteurs moins déterminants.

Tableau 8

Facteurs ayant influencé le choix du programme postsecondaire (classement par importance) (N = 146)

Facteur	Rang moyen
Intérêt personnel ou professionnel	1,49
Possibilités d'emploi	3,14
Capacité d'être admis au programme	3,58
Programme disponible dans l'établissement souhaité	3,74
Recommandation de l'entourage	4,39
Réputation du programme	4,66

Note. Un rang moyen plus faible indique une importance plus élevée.

3.3.2.4 Expérience du parcours

Les résultats qui suivent permettent de documenter certains aspects de l'expérience du parcours d'études des personnes diplômées poursuivant des études postsecondaires, notamment en ce qui concerne les changements de programme et la satisfaction à l'égard du choix effectué.

Changement de programme

Parmi les personnes diplômées poursuivant des études postsecondaires, plus du tiers indiquent avoir changé de parcours ou de programme d'études depuis l'obtention de leur diplôme d'études secondaires, tandis qu'une proportion plus importante déclare être demeurée dans son programme initial (voir tableau 9).

Tableau 9

Changement de programme depuis l'obtention du diplôme secondaire (N = 153)

Changement de programme	n	%
Oui	57	37,3
Non	96	62,7

Les précisions fournies par 46 personnes répondantes montrent que le changement de programme renvoie à des situations diverses. Dans certains cas, il s'agit d'une réorientation vers un autre domaine d'études. Dans d'autres, il est plutôt question d'un changement de concentration, de majeure, de mineure, d'établissement ou encore du passage à un cycle d'études supérieur. Ces commentaires montrent que les parcours postsecondaires sont souvent non linéaires et marqués par des ajustements. Comme l'indique une personne répondante, « J'ai commencé en éducation primaire, réalisé que ce n'était pas pour moi, donc j'ai commencé le travail social et j'adore ».

Satisfaction envers le choix de programme

Malgré cette proportion non négligeable de changements de programme, la satisfaction à l'égard du choix d'études apparaît très élevée. La grande majorité des personnes répondantes indiquent que, si c'était à refaire, elles choisiraient le même programme d'études (voir tableau 10).

Tableau 10

Choix du même programme si c'était à refaire (N = 152)

Choix du même programme	n	%
Oui	140	92,1
Non	12	7,9

Les précisions fournies confirment le haut niveau de satisfaction observé à l'égard du choix de programme. Plusieurs commentaires expriment un fort sentiment d'adhésion au programme suivi, en le décrivant comme conforme à leurs intérêts, à leurs aptitudes ou à leurs aspirations professionnelles. Certaines réponses, comme « les mathématiques sont ma passion » ou « j'adore absolument mon programme », illustrent bien cette satisfaction.

Les commentaires apportent toutefois quelques nuances. Dans plusieurs cas, les personnes répondantes indiquent qu’elles referaient un choix semblable, mais dans un autre contexte, par exemple dans un autre établissement, dans un programme plus court ou en empruntant un parcours plus direct. Certaines précisent également qu’un meilleur accès à l’information sur les options offertes aurait pu influencer leur décision initiale. À cet égard, une personne mentionne ne pas avoir eu « assez de temps pour voir les options à [sa] disposition », tandis qu’une autre personne répondante indique qu’avec « plus d’informations de la variété de programmes qui impliquent les sciences », elle aurait fait un autre choix dès le départ.

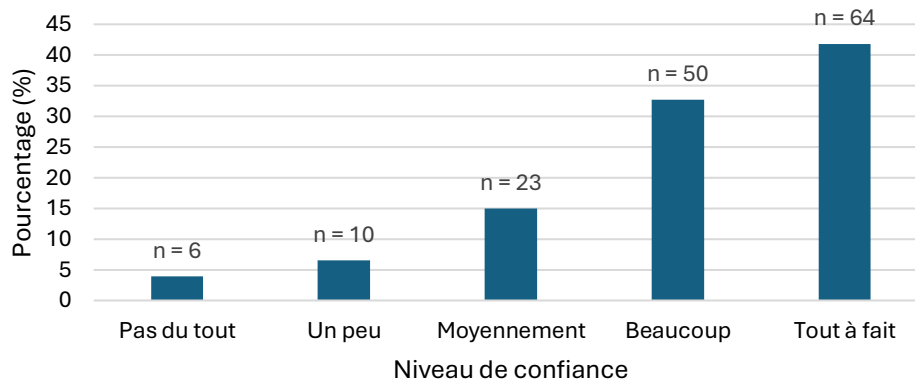
Enfin, une minorité de réponses exprime des réserves plus marquées à l’égard du programme choisi, en lien notamment avec la longueur du parcours, le coût des études, le retard occasionné par un changement de programme ou encore certaines limites propres au domaine visé.

3.3.2.5 Perspectives professionnelles

Les personnes participantes ont également été invitées à indiquer leur niveau de confiance quant à leur capacité à trouver un emploi lié à leur domaine d’études. Les résultats montrent un niveau de confiance globalement élevé : 74,5 % des personnes répondantes se disent « beaucoup » ou « tout à fait » sûrs de pouvoir obtenir un emploi dans leur domaine, tandis que 10,4 % expriment un faible niveau de confiance. Ces résultats suggèrent que les personnes poursuivant des études postsecondaires perçoivent positivement leurs perspectives d’insertion professionnelle.

Figure 7

Confiance à trouver un emploi lié au domaine d’études (N = 153)



Les commentaires recueillis montrent que cette confiance repose surtout sur les débouchés perçus dans le domaine d’études, la spécialité choisie, le contexte régional et, dans certains cas, la flexibilité du parcours suivi. Plusieurs personnes se disent confiantes en raison d’une forte demande dans leur secteur. Par exemple, une personne affirme que « la demande est là! », tandis qu’une autre souligne qu’« il manque des enseignants partout » et précise : « Je suis en 4^e année et je fais déjà de la suppléance. Donc oui, je suis confiante que je vais avoir une job ». Cette confiance est aussi renforcée lorsque les perspectives d’emploi sont déjà concrètes, comme l’illustrent les commentaires suivants : « lettre d’embauche déjà obtenue », « je suis en sciences infirmières. J’ai déjà une offre de travail après l’université »

ou encore « j'ai déjà un poste à temps plein en enseignement ». D'autres commentaires montrent toutefois que cette confiance demeure influencée par le contexte régional et les possibilités offertes au Nouveau-Brunswick. Une personne mentionne que « tout va dépendre des opportunités au N.-B. », alors qu'une autre indique vivre « dans une région où il y a toujours des positions ouvertes ». Quelques réponses traduisent également une confiance plus nuancée, notamment lorsque les débouchés sont perçus comme plus limités ou lorsqu'une formation supplémentaire semble nécessaire, comme l'exprime une personne qui affirme : « il faudra des études supplémentaires pour me décrocher un bon emploi ». Dans l'ensemble, ces commentaires suggèrent que la confiance à l'égard de l'insertion professionnelle est généralement positive, tout en demeurant influencée par des considérations contextuelles et personnelles.

Synthèse des résultats pour les personnes poursuivant des études postsecondaires

Dans l'ensemble, les personnes diplômées poursuivant des études postsecondaires représentent la trajectoire la plus fréquente dans l'échantillon. La très grande majorité poursuit des études universitaires en français. Le choix de l'établissement repose surtout sur des considérations pratiques, comme l'emplacement, la disponibilité du programme, la langue d'enseignement et la possibilité d'y être admis, tandis que le choix du programme est d'abord influencé par l'intérêt personnel ou professionnel. Enfin, bien qu'une proportion non négligeable des personnes répondantes ait déjà changé de programme, la majorité se dit satisfaite de son choix actuel et confiante quant à ses perspectives d'emploi.

3.3.3 Personnes en emploi

Cette section présente les résultats relatifs aux personnes diplômées qui occupent actuellement un emploi. Les analyses portent notamment sur certaines caractéristiques de leur situation professionnelle, telle que le type et le statut d'emploi, l'ancienneté dans le poste, le secteur d'activité ainsi que les exigences de formation associées à leur emploi. La section aborde également la méthode principale utilisée pour obtenir l'emploi, l'utilisation des compétences acquises à l'école dans le travail actuel ainsi que le niveau de satisfaction à l'égard de l'emploi.

3.3.3.1 Statut et caractéristiques de l'emploi

Le tableau 11 ci-dessous présente certaines caractéristiques liées à la situation professionnelle des personnes diplômées occupant un emploi au moment de l'enquête, notamment leur statut d'emploi, leur régime de travail et leur ancienneté dans leur poste actuel.

Statut d'emploi

La grande majorité des personnes diplômées occupant un emploi au moment de l'enquête est salariée, alors qu'une faible proportion se déclare travailleuse autonome ou entrepreneure/propriétaire d'entreprise (voir tableau 11).

Régime de travail

Parmi les personnes diplômées en emploi, la majorité occupe un emploi à temps plein. Une proportion plus faible travaille à temps partiel ou occupe un emploi saisonnier et une très faible proportion indique que la question ne s'applique pas à leur situation.

Ancienneté en emploi

Les résultats indiquent que les personnes diplômées en emploi occupent généralement leur poste depuis une période relativement récente. La catégorie la plus fréquente est celle d'une ancienneté de 1 à 2 ans, suivie de celle de moins d'un an. Une plus faible proportion des personnes répondantes occupe son emploi depuis 3 à 5 ans, tandis qu'une minorité y travaille depuis plus de cinq ans.

Tableau 11

Caractéristiques de l'emploi occupé par les personnes diplômées (N = 71)

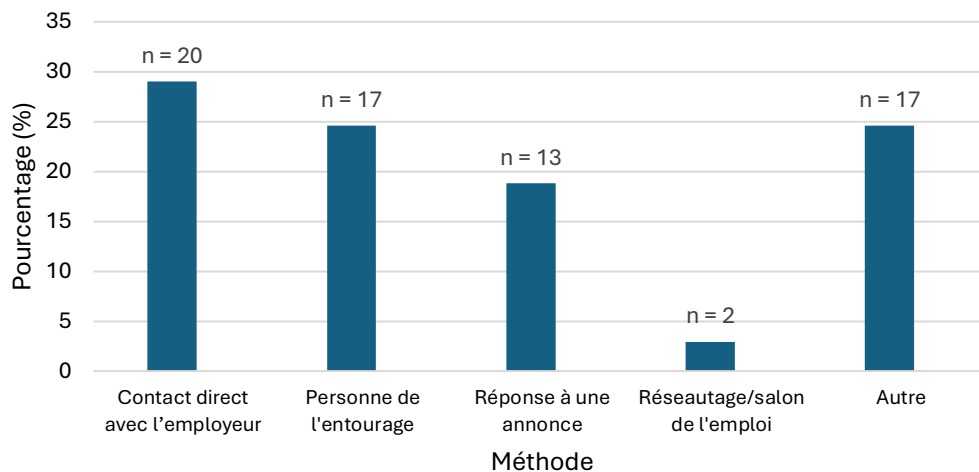
Variable	Catégorie	n	%
Statut d'emploi	Personne employée	66	93,0
	Entrepreneure / propriétaire	2	2,8
	Travailleuse autonome	3	4,2
Régime de travail	Temps plein	57	80,3
	Temps partiel	6	8,5
	Travail saisonnier	6	8,5
	Ne s'applique pas	2	2,8
Ancienneté dans l'emploi	Moins de 1 an	16	22,5
	1 à 2 ans	28	39,4
	3 à 5 ans	19	26,8
	Plus de 5 ans	8	11,3

3.3.3.2 Méthode d'accès à l'emploi

Les personnes diplômées en emploi ont également été interrogées sur la principale méthode utilisée pour trouver leur emploi actuel. La méthode la plus fréquemment utilisée est le contact direct avec l'employeur (29,0 %). D'autres indiquent avoir obtenu leur emploi par l'entremise d'une personne de leur entourage (24,6 %) ou par une autre méthode (24,6 %). Une petite proportion mentionne avoir répondu à une annonce (18,8 %), tandis que très peu indiquent avoir trouvé leur emploi par réseautage ou lors d'un salon de l'emploi (2,9 %). Voir figure 8.

Figure 8

Méthode principale utilisée pour trouver l'emploi actuel (N = 69)



Les quelques précisions fournies montrent que le départ d'un programme non complété s'explique par des facteurs variés. La pandémie et l'enseignement à distance ressortent particulièrement dans les commentaires. Une personne explique que « graduer en 2020 n'a pas été facile » et que commencer le collège en 2021, dans le contexte de la COVID-19, a été « très difficile », notamment parce qu'il était difficile d'apprendre lorsque « tout est en ligne ». Une autre personne affirme aussi que « la pandémie a eu un impact majeur » sur son parcours. Pour certaines personnes, ces difficultés se sont accompagnées d'un poids émotionnel important. Par exemple, une personne indique avoir commencé ses études postsecondaires à l'Université de Moncton durant la pandémie et précise que « c'était très difficile mentalement et émotionnellement », ce qui l'a amenée à se retirer de son baccalauréat. D'autres commentaires renvoient plutôt à un mauvais arrimage avec le programme ou le milieu universitaire, comme l'illustre la personne qui affirme que « l'université, ce n'était juste pas pour moi ». Ces commentaires suggèrent que l'abandon d'un programme ne relève pas uniquement du choix individuel, mais peut aussi être lié au contexte de formation, aux conditions d'apprentissage et à l'adéquation entre la personne et le programme choisi.

3.3.3.3 Secteur d'emploi et exigences de formation

Les personnes diplômées en emploi ont également été interrogées sur leur secteur d'activité actuel. Comme le montre le tableau 12, les secteurs les plus représentés sont les sciences de la santé, l'administration des affaires et la gestion, ainsi que l'éducation. D'autres personnes occupent un emploi dans les secteurs de l'hôtellerie, du tourisme et de la restauration, de la construction et des métiers spécialisés, des services à la communauté et des sciences humaines et sociales. Presque le tiers des personnes répondantes travaille dans d'autres secteurs.

Tableau 12*Secteur d'emploi des personnes diplômées (N = 71)*

Secteur	n	%
Sciences de la santé	11	15,5
Administration des affaires et gestion	7	9,9
Éducation	7	9,9
Hôtellerie, tourisme et restauration	5	7,0
Construction et métiers spécialisés	4	5,6
Services à la communauté	4	5,6
Sciences humaines et sociales	4	5,6
Transport et logistique	3	4,2
Services de police et de sécurité	3	4,2
Autres secteurs	23	32,5
Total	71	100

Les résultats montrent que la majorité des personnes diplômées occupent un emploi exigeant un niveau de formation supérieur au diplôme d'études secondaires, alors qu'une plus faible proportion occupe un emploi n'exigeant pas de formation postsecondaire (voir tableau 13).

Tableau 13*Exigence de formation pour l'emploi occupé (N = 71)*

Exigence de formation pour l'emploi occupé	n	%
Emploi exigeant une formation supérieure au diplôme secondaire	50	70,4
Emploi n'exigeant pas de formation supérieure au diplôme secondaire	21	29,6

3.3.3.4 Mobilisation des compétences acquises à l'école

Chez les personnes diplômées en emploi, les résultats présentés au tableau 14 montrent que les compétences acquises à l'école secondaire sont généralement perçues comme peu mises à profit dans l'emploi actuel. La majorité des personnes répondantes situent cette mise à profit à un niveau faible, tandis qu'environ le tiers l'évalue à un niveau moyen. À l'inverse, seules quelques personnes estiment que ces compétences sont fortement mobilisées dans leur emploi.

Tableau 14

Perception de la mise à profit des compétences acquises à l'école secondaire dans l'emploi actuel (N = 70)

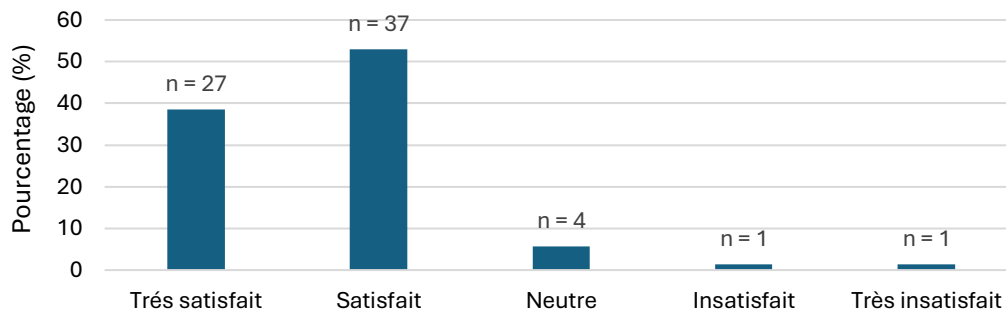
Niveau perçu	n	%
Pas du tout	19	27,1
Un peu	24	34,3
Moyennement	21	30,0
Beaucoup	4	5,7
Tout à fait	2	2,9
Total	70	100,0

3.3.3.5 Satisfaction à l'égard de l'emploi

Les résultats présentés à la figure 9 indiquent un niveau de satisfaction globalement élevé à l'égard de l'emploi. Au total, 91,4 % des personnes répondantes se disent satisfaites ou très satisfaites, 5,7 % se disent ni satisfaites ni insatisfaites, et 1,4 % se déclarent insatisfaites et 1,4 % très insatisfaites.

Figure 9

Degré de satisfaction des personnes diplômées en emploi à l'égard de leur emploi en général (N = 70)



Parmi les personnes diplômées en emploi qui se disent insatisfaites ou très insatisfaites de leur emploi, les motifs rapportés demeurent très limités en raison du faible nombre de personnes concernées (N = 2). Les seules raisons mentionnées sont le manque d'intérêt dans le travail, le manque de reconnaissance et la mauvaise ambiance de travail, chacune ayant été rapportée une fois. Puisque les personnes répondantes pouvaient sélectionner plus d'une réponse, ces résultats doivent être interprétés avec prudence.

Synthèse des résultats pour les personnes en emploi

Dans l'ensemble, les résultats relatifs aux personnes diplômées en emploi montrent une insertion professionnelle globalement positive. La grande majorité occupe un emploi salarié,

le plus souvent à temps plein et depuis relativement peu de temps, ce qui est cohérent avec le fait qu'il s'agit de cohortes récentes de personnes diplômées du secteur scolaire francophone. Le contact direct avec l'employeur, le recours à l'entourage et d'autres démarches informelles constituent les principales méthodes d'accès à l'emploi.

Une proportion non négligeable des personnes en emploi indique avoir déjà commencé un programme d'études qu'elles n'ont pas complété. Les raisons évoquées renvoient surtout à une réorientation professionnelle, à des difficultés académiques, à un manque de soutien ou à un manque de motivation, ce qui témoigne de parcours parfois moins linéaires. Les secteurs d'emploi sont variés, bien que les sciences de la santé, l'administration et l'éducation figurent parmi les plus représentés. La majorité des emplois occupés exigent un niveau de formation supérieur au diplôme d'études secondaires.

Enfin, plusieurs personnes répondantes estiment que les compétences acquises à l'école secondaire sont peu ou pas directement mises à profit dans leur emploi actuel. Ce constat contraste avec le niveau de satisfaction à l'égard de l'emploi, qui demeure élevé. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent une transition généralement favorable vers le marché du travail, même si le lien entre les apprentissages du secondaire et les exigences concrètes de l'emploi apparaît souvent limité ou indirect.

3.3.4 Personnes combinant études et emploi

Cette section présente les résultats relatifs aux personnes diplômées qui combinent actuellement des études et un emploi. L'analyse vise à mieux comprendre les caractéristiques de ce sous-groupe, notamment le type d'études poursuivies, les modalités de l'emploi occupé ainsi que la manière dont ces deux engagements se combinent dans leur projet de vie et de carrière.

3.3.4.1 *Parcours d'études*

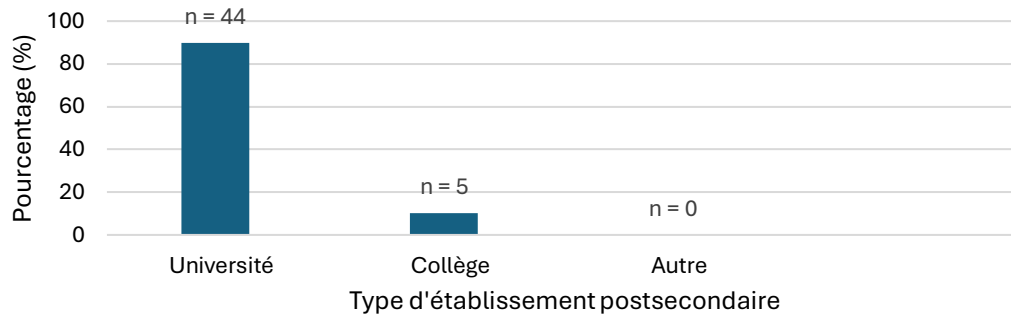
Les analyses qui suivent portent plus particulièrement sur leur parcours d'études, notamment le type d'établissement fréquenté, la langue d'enseignement du programme ainsi que le domaine d'études ou de spécialisation.

Type d'établissement fréquenté

Les personnes diplômées qui poursuivent actuellement des études ont été invitées à préciser le type d'établissement fréquenté. Comme l'illustre la figure 10, les résultats indiquent que la grande majorité étudie à l'université (89,8 %), tandis qu'une plus faible proportion fréquente un collège (10,2 %).

Figure 10

Type d'établissement fréquenté par les personnes diplômées combinant études et emploi (N = 49)



Langue d'enseignement du programme

Les résultats montrent que la majorité des personnes répondantes étudie en français (85,7 %, n = 42), tandis qu'une plus faible proportion poursuit ses études en anglais (14,3 %, n = 7).

Domaine d'étude ou spécialisation

Comme l'illustre le tableau 15, les domaines d'études les plus fréquemment rapportés sont l'éducation et les services à la communauté, suivis des sciences humaines et sociales. Les domaines de la santé ainsi que de l'administration et la gestion occupent également une place importante, alors que les sciences, les technologies et l'ingénierie ainsi que les autres domaines sont moins représentés.

Tableau 15

Domaines d'études regroupés des personnes diplômées combinant études postsecondaires et emploi (N = 49)

Domaine d'étude	n	%
Éducation et services à la communauté	14	28,6
Sciences humaines et sociales	11	22,4
Santé	8	16,3
Administration et gestion	8	16,3
STIM	4	8,2
Autre	4	8,2

Note. Les domaines d'études ont été regroupés afin de faciliter l'analyse (voir note à la page 28); la composition des catégories est présentée précédemment dans le rapport.

Analyses comparatives

Une association statistiquement significative a été observée entre le genre et le domaine d'étude poursuivi, alors qu'aucune association significative n'a été relevée selon le district scolaire, l'école secondaire fréquentée ou l'année de diplomation.

Domaines d'études des personnes diplômées combinant études et emploi selon le genre

Comme l'illustre le tableau 16, les femmes qui combinent études et emploi se répartissent principalement dans les domaines de l'éducation et des services à la communauté, des sciences humaines et sociales, de la santé ainsi que de l'administration et de la gestion. Une plus faible proportion se retrouve dans les domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM).

Chez les hommes, la répartition semble différente, mais doit être interprétée avec beaucoup de prudence en raison du très faible nombre de personnes répondantes concernées (n = 6). La moitié des hommes de ce groupe se retrouve dans la catégorie autres domaines, tandis que les autres se répartissent entre les domaines de la santé, des sciences humaines et sociales et de l'administration et de la gestion. Aucun homme de cette catégorie ne se retrouve dans les domaines de l'éducation et des services à la communauté ni dans les STIM.

En raison du faible nombre d'hommes et du faible nombre de cas dans plusieurs catégories, ces résultats doivent être interprétés comme des tendances descriptives seulement. Ils ne permettent pas de conclure de manière robuste à une association entre le genre et le domaine d'études chez les personnes diplômées combinant études et emploi.

Tableau 16

Domaines d'études regroupés des personnes diplômées combinant des études postsecondaires et emploi selon le genre (N = 47)

Domaine d'étude	Femmes n (%)	Hommes n (%)	Total n (%)
Santé	7 (17,1)	1 (16,7)	8 (17,0)
Éducation et services	13 (31,7)	0 (0,0)	13 (27,7)
Sciences humaines et sociales	9 (22)	1 (16,7)	10 (16,7)
Administration et gestion	7 (17,1)	1 (16,7)	8 (17,0)
STIM	4 (9,8)	0 (0,0)	4 (8,5)
Autres domaines	1 (2,4)	3 (50)	4 (8,5)
Total	41	6	47

Note. Les pourcentages sont calculés à l'intérieur de chaque groupe de genre. Les résultats sont présentés à titre descriptif seulement en raison du faible nombre d'hommes dans l'échantillon et du faible nombre de cas dans plusieurs catégories.

3.3.4.2 Statut d'inscription (temps plein/partiel)

La majorité des personnes diplômées qui poursuivent des études tout en occupant un emploi sont inscrites à temps plein (93,8 %, n = 45), tandis qu'une faible proportion étudie à temps partiel (6,3 %, n = 3). Parmi les personnes inscrites à temps partiel, deux indiquent

que la principale raison est la conciliation études-travail, tandis qu'une autre évoque une incapacité ou une invalidité. Cette répartition est semblable à celle observée chez les personnes poursuivant uniquement des études postsecondaires, où la majorité est également inscrite à temps plein.

3.3.4.3 Choix du parcours

Cette section s'intéresse au choix du parcours d'études des personnes diplômées combinant études et emploi. Elle porte plus précisément sur les facteurs ayant influencé le choix de l'établissement postsecondaire et du programme d'études.

Choix d'établissement postsecondaire

Les résultats présentés au tableau 17 montrent que les facteurs jugés les plus importants dans le choix de l'établissement sont l'emplacement, la langue d'enseignement et la disponibilité du programme. La capacité d'être admise ou admis au programme présente également une importance, quoique modérée. À l'inverse, la réputation de l'établissement, la qualité ou la disponibilité de la formation en ligne ou à distance, ainsi que la recommandation de l'entourage apparaissent comme les facteurs les moins déterminants.

Dans l'ensemble, ces résultats sont semblables à ceux observés chez les personnes poursuivant uniquement des études postsecondaires, les considérations pratiques et d'accessibilité semblant jouer un rôle plus important que la réputation de l'établissement ou l'influence de l'entourage.

Tableau 17

Facteurs ayant influencé le choix de l'établissement postsecondaire (classement par importance) (N = 50)

Rang	Facteur	Rang moyen
1	Emplacement de l'établissement	2,74
2	Langue d'enseignement	3,60
3	Disponibilité du programme	3,72
4	Capacité d'être admise	4,40
5	Frais de scolarité / bourses	5,12
6	Disponibilité des stages	5,76
7	Recommandation de l'entourage	6,52
8	Formation en ligne / à distance	6,56
9	Réputation de l'établissement	6,58

Note. Un rang moyen plus faible indique une importance plus élevée.

Choix de programme

Le tableau 18 montre que l'intérêt personnel ou professionnel constitue le facteur le plus déterminant dans le choix du programme d'études, suivi des possibilités d'emploi. La

capacité d'être admise ou admis au programme ainsi que la disponibilité du programme dans l'établissement souhaité présentent une importance intermédiaire. À l'inverse, la réputation du programme et la recommandation de l'entourage apparaissent comme les facteurs les moins influents.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que le choix du programme repose principalement sur des considérations personnelles et professionnelles, alors que les facteurs liés à la réputation ou à l'influence sociale jouent un rôle secondaire. Ces résultats sont cohérents avec ceux observés chez les personnes diplômées poursuivant uniquement des études postsecondaires.

Tableau 18

Facteurs ayant influencé le choix du programme postsecondaire (classement par importance) (N = 46)

Rang	Facteur	Rang moyen
1	Intérêt personnel ou professionnel	1,63
2	Possibilités d'emploi	2,70
3	Capacité d'être admis au programme	3,59
4	Programme disponible dans l'établissement souhaité	3,80
5	Recommandation de l'entourage	4,63
6	Réputation du programme	4,66

Note. Un rang moyen plus faible indique une importance plus élevée.

3.3.4.4 Expérience du parcours d'études

Cette section s'intéresse à l'expérience du parcours d'études des personnes diplômées combinant études et emploi. Les analyses portent sur les changements de parcours ou de programme effectués depuis l'obtention du diplôme d'études secondaires, de même que sur la satisfaction à l'égard du programme choisi.

Changement de programme

Parmi les personnes diplômées qui combinent études et emploi, près de la moitié indiquent avoir changé de parcours ou de programme d'études depuis l'obtention de leur diplôme d'études secondaires, tandis qu'un peu plus de la moitié sont demeurées dans leur programme initial (voir tableau 19).

Tableau 19*Changement de programme depuis l'obtention du diplôme secondaire (N = 48)*

Changement de programme	n	%
Oui	21	43,8
Non	27	56,3

Les précisions fournies par certaines personnes répondantes suggèrent que le changement de programme s'inscrit souvent dans un processus de découverte de soi et d'ajustement du parcours. Plusieurs indiquent que des expériences vécues pendant leurs études leur ont permis de mieux cerner leurs intérêts et de réorienter leur choix. Par exemple, une personne explique qu'au moment de l'obtention de son diplôme, elle souhaitait devenir neurologue, mais qu'elle a ensuite réalisé ce que ce parcours demandait et souhaite maintenant devenir pharmacienne. Une autre indique avoir commencé en éducation, mais avoir réalisé, lors des stages, que ce domaine « n'était pas pour [elle] ». Dans certains cas, le changement de programme semble également lié à un mauvais choix initial, à un manque d'information ou à une insatisfaction à l'égard du programme ou de l'établissement fréquenté. À ce sujet, une personne mentionne avoir commencé ses études en administration des affaires sans savoir exactement ce qu'elle voulait faire, ce qu'elle décrit comme « une perte de temps et d'argent ». Une autre affirme avoir quitté le management pour la comptabilité en raison de « l'inutilité du programme ». Malgré cela, cette réorientation semble avoir mené, dans plusieurs cas, à un parcours jugé plus satisfaisant et mieux aligné avec les intérêts de la personne.

Satisfaction envers le choix de programme

Malgré le nombre élevé de personnes participantes ayant changé de programme, plus des trois quarts indiquent que, si c'était à refaire, elles choisiraient le même programme d'études. Toutefois, un peu plus d'une personne sur cinq affirme qu'elle ferait un choix différent, ce qui suggère qu'une proportion non négligeable de personnes participantes ne considère pas son programme comme pleinement aligné avec ses attentes, ses intérêts ou son parcours.

Tableau 20*Choix du même programme si c'était à refaire (N = 48)*

Choix du même programme	n	%
Oui	37	77,1
Non	11	22,9

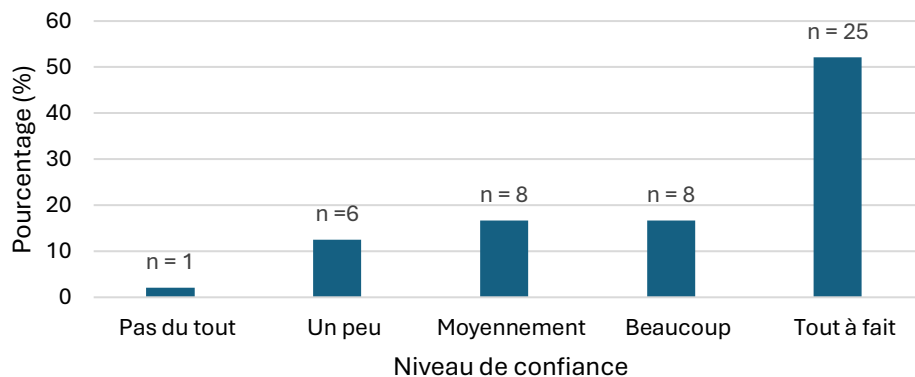
3.3.4.5 Perspectives professionnelles

Les personnes diplômées combinant études et emploi ont été invitées à indiquer leur niveau de confiance quant à leur capacité à trouver un emploi lié à leur domaine d'études. Les résultats montrent un niveau de confiance globalement élevé : 68,8 % des personnes répondantes se disent beaucoup ou tout à fait confiantes, tandis que 14,6 % expriment un faible niveau de confiance (voir figure 11).

Comparativement, les personnes poursuivant uniquement des études postsecondaires semblent présenter un niveau de confiance légèrement plus élevé, 74,5 % d'entre elles se disant beaucoup ou tout à fait confiantes, contre 10,4 % exprimant un faible niveau de confiance. Dans l'ensemble, les résultats indiquent que la confiance à trouver un emploi lié au domaine d'études demeure élevée dans les deux groupes.

Figure 11

Confiance à trouver un emploi lié au domaine d'études (N = 48)



Les précisions fournies par les personnes répondantes montrent que leur niveau de confiance dépend surtout des débouchés perçus dans leur domaine, de leur expérience et du contexte du marché du travail. Certaines personnes se montrent très confiantes parce qu'elles ont déjà une offre d'emploi, occupent un poste lié à leur domaine ou étudient dans un secteur où les besoins de main-d'œuvre sont élevés. Par exemple, une personne indique : « je suis en éducation, j'ai déjà une offre de travail après l'université », tandis qu'une autre souligne que « le N.-B., ainsi que le reste du Canada, est en manque d'enseignants ». À l'inverse, d'autres expriment une confiance plus faible en raison du manque d'expérience, du peu d'emplois disponibles dans leur domaine ou du fait qu'une formation supplémentaire serait nécessaire pour accéder à un emploi jugé satisfaisant. Une personne mentionne ainsi : « je n'ai aucune idée d'où est-ce que je peux travailler et avoir un salaire fixe et raisonnable. Je ne vais peut-être même pas travailler dans mon domaine d'études ». D'autres commentaires montrent que cette confiance demeure aussi influencée par le lieu d'exercice, la spécialité visée ou les conditions du marché du travail. Par exemple, une personne affirme que « les postes pour le travail de design d'intérieur sont limités dépendant de l'endroit », alors qu'une autre précise que « tout va dépendre de [sa] spécialité de choix et [des] opportunités au N.-B. ».

Dans l'ensemble, ces commentaires suggèrent que les perspectives d'emploi perçues varient selon le domaine d'études, l'expérience et le contexte régional. Ces constats

rejoignent ceux observés chez les personnes poursuivant uniquement des études postsecondaires, chez qui la confiance à l'égard de l'emploi repose également surtout sur les débouchés perçus, le contexte régional et certaines caractéristiques du parcours.

3.3.4.6 Statut et caractéristiques de l'emploi

Le tableau 21 présente divers éléments liés à la situation professionnelle des personnes diplômées qui combinaient études et emploi au moment de l'enquête, dont leur statut d'emploi, leur régime de travail ainsi que leur ancienneté dans leur poste actuel.

Statut d'emploi

Parmi les personnes diplômées combinant études et emploi au moment de l'enquête, toutes occupent un emploi salarié. Aucune personne répondante n'indique être travailleuse autonome, entrepreneure ou propriétaire d'entreprise.

Régime de travail

Les résultats montrent que, parmi les personnes diplômées ayant répondu à cette question, l'emploi à temps partiel est la situation la plus fréquente, suivie de l'emploi à temps plein. Les situations de travail saisonnier ou ne correspondant à aucune des catégories proposées demeurent marginales.

Ancienneté à l'emploi

Chez les personnes diplômées aux études, la plus grande proportion occupe son emploi actuel depuis moins d'un an. Une part importante y travaille également depuis un à deux ans, alors qu'une plus faible proportion rapporte une ancienneté de trois à cinq ans. Enfin, peu de personnes répondantes occupent leur emploi actuel depuis plus de cinq ans.

Tableau 21

Caractéristiques de l'emploi occupé par les personnes diplômées (N = 51)

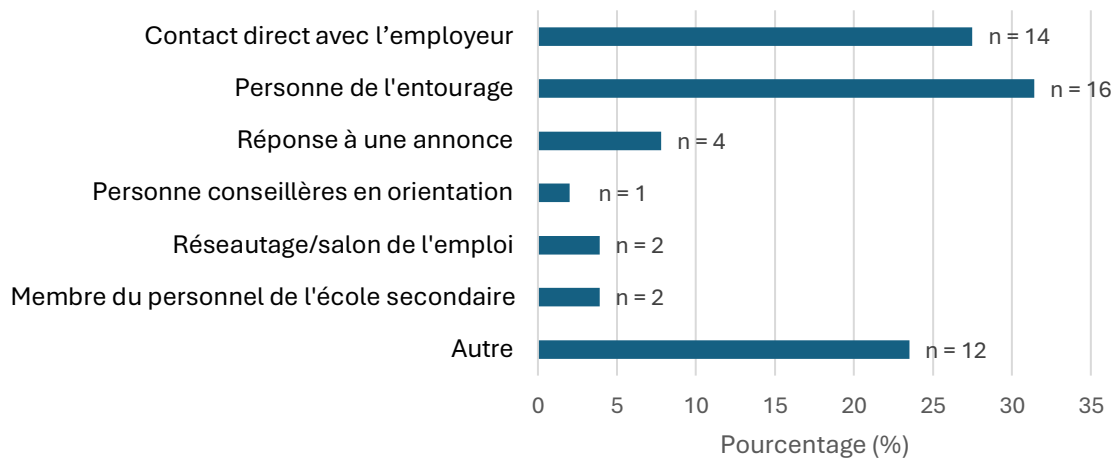
Variable	Catégorie	n	%
Statut d'emploi	Personne employée	51	100,0
	Entrepreneure / propriétaire	0	0,0
	Travailleuse autonome	0	0,0
Régime de travail	Temps plein	11	21,6
	Temps partiel	38	74,5
	Travail saisonnier	1	2,0
	Ne s'applique pas	1	2,0
Ancienneté dans l'emploi	Moins de 1 an	20	39,2
	1 à 2 ans	15	29,4
	3 à 5 ans	11	21,6
	Plus de 5 ans	5	9,8

3.3.4.7 Méthode d'accès à l'emploi

Chez les personnes combinant études et emploi, le recours à une personne de l'entourage est la méthode la plus fréquemment utilisée pour trouver l'emploi (voir figure 12). Le contact direct avec l'employeur constitue également une stratégie importante. Une proportion non négligeable de personnes répondantes rapporte avoir utilisé d'autres méthodes. À l'inverse, peu de personnes indiquent avoir trouvé leur emploi par l'intermédiaire du personnel de l'école secondaire, du réseautage ou d'un salon de l'emploi, d'une réponse à une annonce ou encore d'une conseillère ou d'un conseiller en orientation ou en recherche de travail.

Figure 12

Méthode principale utilisée pour trouver l'emploi actuel (N = 51)



3.3.4.8 Secteur d'emploi et exigences de formation

Les résultats présentés au tableau 22 montrent que, parmi les personnes diplômées combinant études et emploi, le secteur de l'éducation est le plus représenté au niveau de l'emploi. La catégorie autre occupe également une place importante, suivie de l'hôtellerie, du tourisme et de la restauration. Les secteurs de l'administration des affaires et gestion ainsi que des sciences de la santé regroupent aussi une part non négligeable des personnes répondantes, alors que les autres secteurs sont moins fréquemment mentionnés.

Tableau 22*Répartition des personnes diplômées selon le secteur d'emploi principal (N= 51)*

Secteur d'activité	n	%
Éducation	12	23,5
Autre	10	19,6
Hôtellerie, tourisme et restauration	6	11,8
Administration des affaires et gestion	5	9,8
Sciences de la santé	5	9,8
Services à la communauté	4	7,8
Sciences humaines et sociales	3	5,9
Arts et design	1	2,0
Construction et métiers spécialisés	1	2,0
Droit et sciences juridiques	1	2,0
Esthétique et soins personnels	1	2,0
Littérature et langues	1	2,0
Services de police et de sécurité	1	2,0

Les résultats illustrés au tableau 23 indiquent que, parmi les personnes diplômées combinant études et emploi, 58,8 % occupent un emploi ne nécessitant pas un niveau de formation supérieur au diplôme d'études secondaires, alors que 41,2 % occupent un emploi exigeant une formation plus élevée.

Tableau 23*Exigence de formation pour l'emploi occupé (N = 51)*

Exigence de formation pour l'emploi occupé	n	%
Emploi exigeant une formation supérieure au diplôme secondaire	21	41,2
Emploi n'exigeant pas de formation supérieure au diplôme secondaire	30	58,8

3.3.4.9 Mobilisation des compétences acquises à l'école

Les résultats du tableau 24 montrent que, parmi les personnes diplômées combinant études et emploi, les compétences acquises à l'école secondaire sont généralement perçues comme peu mises à profit dans l'emploi actuel. Près des deux tiers des personnes répondantes situent cette mise à profit dans les catégories « pas du tout » ou « un peu », tandis qu'environ le cinquième l'évalue comme moyenne. Une plus faible proportion considère qu'elles sont beaucoup ou tout à fait mises à profit dans leur emploi.

Tableau 24

Perception de la mise à profit des compétences acquises à l'école secondaire dans l'emploi actuel (N = 51)

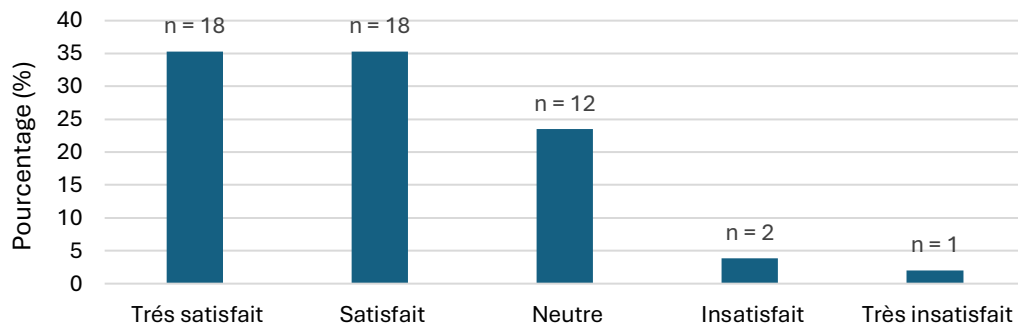
Niveau perçu	n	%
Pas du tout	16	31,4
Un peu	16	31,4
Moyennement	11	21,6
Beaucoup	6	11,8
Tout à fait	2	3,9

3.3.4.10 Satisfaction à l'égard de l'emploi

Les personnes diplômées combinant études et emploi présentent un degré de satisfaction généralement positif à l'égard de leur emploi (voir figure 13). En effet, 35,3 % des personnes répondantes se disent très satisfaites et 35,3 % satisfaites de leur emploi, pour un total de 70,6 % exprimant un niveau de satisfaction positif. Par ailleurs, 23,5 % se déclarent ni satisfaits ni insatisfaits. À l'inverse, une faible proportion des personnes répondantes se disent insatisfaites (3,9 %) ou très insatisfaites (2,0 %).

Figure 13

Degré de satisfaction des personnes diplômées combinant études et emploi à l'égard de leur emploi en général (N = 52)



Parmi les personnes diplômées combinant études et emploi qui se disent insatisfaites ou très insatisfaites de leur emploi, les raisons mentionnées demeurent limitées en raison du très faible nombre de personnes concernées (N = 3). Les seuls motifs rapportés sont les conditions de travail inadéquates et le manque de reconnaissance, chacun ayant été mentionné une fois. Aucun autre motif n'a été sélectionné.

La satisfaction à l'égard de l'emploi semble plus élevée chez les personnes diplômées occupant uniquement un emploi que chez celles combinant études et emploi. En effet, 91,4 % des premières se disent satisfaites ou très satisfaites de leur emploi,

comparativement à 70,6 % des secondes. À l'inverse, les personnes combinant études et emploi sont proportionnellement plus nombreuses à se dire, ni satisfaites ni insatisfaites (23,5 % contre 5,7 %). L'insatisfaction demeure faible dans les deux groupes.

Synthèse des résultats pour les personnes combinant études et emploi

Dans l'ensemble, les personnes diplômées combinant études et emploi suivent majoritairement un parcours universitaire, en français, et à temps plein. Les domaines d'études les plus représentés sont l'éducation et les services à la communauté, suivis des sciences humaines et sociales, de la santé ainsi que de l'administration et de la gestion. Leur choix de programme d'études repose surtout sur des considérations pratiques et personnelles, comme l'emplacement, la langue d'enseignement, la disponibilité du programme, l'intérêt personnel et les possibilités d'emploi.

Sur le plan professionnel, ces personnes occupent le plus souvent un emploi à temps partiel et relativement récent. Les emplois occupés se concentrent surtout dans le secteur de l'éducation, bien que d'autres secteurs soient également représentés. La recherche d'emploi repose principalement sur l'entourage et le contact direct avec l'employeur. Une plus grande proportion de personnes répondantes occupe un emploi n'exigeant pas de formation supérieure au diplôme d'études secondaires, et les compétences acquises à l'école secondaire y sont généralement perçues comme peu mises à profit.

Enfin, malgré une proportion importante de personnes répondantes ayant effectué un changement de programme d'études, la majorité des personnes répondantes se disent satisfaites de leur choix actuel et demeurent globalement confiantes quant à leurs perspectives d'emploi. Le degré de satisfaction à l'égard de l'emploi demeure également positif.

3.3.5 Personnes répondantes ni aux études, ni en emploi

Cette section présente les résultats relatifs aux personnes diplômées qui, au moment du sondage, ne poursuivent pas d'études et n'occupent pas d'emploi. Les analyses portent sur la durée de leur situation sans emploi, leur démarche actuelle de recherche d'emploi, les raisons expliquant l'absence de recherche d'emploi dans certains cas, les principaux obstacles rencontrés, leur intention éventuelle de retourner aux études, ainsi que leur confiance quant à la possibilité de trouver un emploi dans un avenir rapproché. En raison du faible nombre de personnes répondantes dans cette catégorie (N = 6), les résultats doivent être interprétés avec prudence et sont présentés à titre descriptif.

3.3.5.1 Situation face à l'emploi

Parmi les personnes diplômées n'étant ni aux études ni en emploi au moment du sondage (n = 6), la moitié se trouve sans emploi depuis moins d'un an (voir tableau 25). Une personne indique être sans emploi depuis 1 à 2 ans, tandis que deux déclarent l'être depuis plus de 2 ans. Les commentaires recueillis montrent que cette situation renvoie à des réalités diverses, notamment des responsabilités familiales à temps plein, la fin récente d'un emploi temporaire sans possibilité de renouvellement dans la région, ou encore la perception d'un manque d'accompagnement adapté en lien avec des besoins particuliers. La majorité de ces

personnes indiquent être actuellement à la recherche d'un emploi, alors qu'une seule dit ne pas être en recherche active.

Tableau 25

Situation face à l'emploi des personnes diplômées n'étant ni aux études ni en emploi (N = 6)

Variable	Catégorie	n	%
Durée sans emploi	Moins de 1 an	3	50,0
	1 à 2 ans	1	16,7
	Plus de 2 ans	2	33,3
Recherche d'emploi	Oui	5	83,3
	Non	1	16,7

3.3.5.2 Raisons et obstacles à l'emploi

Une seule personne indique ne pas être actuellement à la recherche d'un emploi. Les raisons évoquées dans ce cas renvoient principalement à un manque de soutien perçu pour les élèves autistes dans le milieu scolaire, ainsi qu'à un manque de milieux de travail prêts à embaucher des personnes ayant des besoins particuliers. La personne répondante explique que « les écoles ne connaissent pas assez bien l'autisme pour aider des élèves comme [elle] » et qu'elles n'arrivent pas à soutenir leur développement « dans le but de travailler un jour ». Elle souligne également qu'« il existe aussi un manque de soutien et un manque de milieux de travail prêts à embaucher des personnes avec des besoins particuliers ». Ce commentaire doit toutefois être interprété avec prudence puisqu'il repose sur un seul cas.

En ce qui concerne les obstacles à l'emploi, les résultats présentés au tableau 26 indiquent que, parmi les personnes diplômées sans emploi et n'étant pas aux études, le manque de confiance en soi et le nombre limité d'opportunités d'emploi figurent parmi les obstacles jugés les plus importants. Les difficultés en entrevue et le manque d'expérience ressortent également comme des obstacles relativement importants. À l'inverse, le manque de qualifications, le manque de soutien ou de ressources pour la recherche d'emploi, ainsi que les préjugés ou la discrimination sont moins souvent considérés comme prioritaires. Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence en raison du faible nombre de personnes répondantes pour cette catégorie.

Tableau 26*Classement des principaux obstacles à la recherche d'emploi (N = 6)*

Obstacle	Rang moyen
Manque de confiance en soi	2,83
Peu d'opportunités d'emploi	2,83
Difficultés en entrevue	3,50
Manque d'expérience	3,67
Manque de qualifications	4,33
Manque de soutien ou de ressources	4,83
Préjugés ou discrimination	6,00

Note. Un rang moyen plus faible indique une importance plus élevée.

3.3.5.3 Perspectives d'avenir

Cette section porte sur les perspectives des personnes diplômées qui ne sont ni aux études ni en emploi. Elle s'intéresse plus précisément à leur intention de retourner aux études et à leur confiance quant à la possibilité de trouver un emploi qui leur conviendrait dans un avenir rapproché.

Intention de retour aux études

Les personnes diplômées n'étant ni aux études ni en emploi ont également été invitées à indiquer si elles envisageaient un retour aux études. Les résultats montrent que la moitié des personnes répondantes envisagent cette possibilité, tandis que l'autre moitié ne l'envisage pas.

Confiance de trouver un emploi

Les personnes répondantes ont également été questionnées sur leur confiance quant à la possibilité de trouver un emploi qui leur conviendrait dans un avenir rapproché. Les réponses montrent une certaine variabilité. Deux personnes indiquent ne pas avoir du tout confiance en cette possibilité (33,3 %), tandis que les autres réponses se répartissent entre un peu, moyennement, beaucoup et tout à fait confiantes (16,7 % chacune).

Synthèse des résultats pour les personnes non étudiantes et sans emploi

Dans l'ensemble, les résultats concernant les personnes diplômées n'étant ni aux études ni en emploi montrent des situations variées, qui doivent être interprétées avec prudence en raison du faible nombre de personnes répondantes concernées (n = 6). La majorité est actuellement à la recherche d'un emploi, bien que la durée du chômage varie d'une personne à l'autre. Les commentaires recueillis montrent aussi que cette situation recouvre des réalités diverses, notamment des responsabilités familiales, la fin récente d'un emploi temporaire ou, dans un cas, la perception d'un manque de soutien adapté dans le parcours scolaire. Parmi les obstacles évoqués, le manque de confiance en soi et le nombre limité d'opportunités d'emploi ressortent comme les plus importants. Enfin, les personnes

répondantes se montrent partagées quant à un éventuel retour aux études, tandis que leur confiance à trouver un emploi convenable à court terme demeure variable.

3.4 Rôle perçu de l'école dans la construction du projet de vie et de carrière

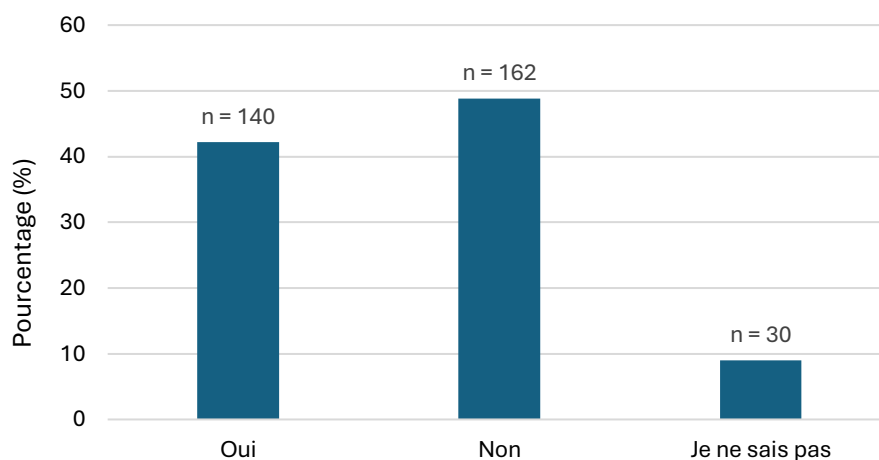
Cette section présente la manière dont les personnes diplômées perçoivent le rôle de l'école secondaire dans le développement de leur projet de vie et de carrière. Elle s'intéresse à l'aide reçue à l'école secondaire pour développer le projet de vie et de carrière, aux personnes et aux activités ayant soutenu cette démarche, ainsi qu'aux apprentissages jugés les plus utiles ou à ceux qui auraient pu mieux préparer les jeunes à la suite de leur parcours. Les résultats du sondage sont complétés par les données recueillies lors des entretiens de groupe, qui permettent de mieux comprendre comment ce soutien a été vécu et dans quelle mesure il a contribué à préparer les personnes diplômées aux études postsecondaires, au travail et à la vie adulte.

3.4.1 Aide reçue à l'école secondaire pour développer le projet de vie et de carrière

Les personnes diplômées ont été interrogées sur le soutien reçu à l'école secondaire pour développer leur projet de vie et de carrière. Les résultats montrent que presque la moitié (48,8 %) des personnes répondantes rapportent ne pas avoir reçu d'aide d'une personne à l'école secondaire, contre 42,2 % qui affirment en avoir reçu. Une proportion plus faible (9,0 %) indique ne pas savoir.

Figure 14

Répartition des personnes diplômées selon l'aide reçue à l'école secondaire pour développer leur projet de vie et de carrière (N = 332)



Les entretiens nuancent ces résultats en montrant que l'aide reçue était souvent perçue comme variable et dépendante de l'initiative personnelle. Plusieurs personnes participantes soulignent qu'elles avaient dû entreprendre elles-mêmes les démarches pour obtenir du soutien ou accéder à certaines ressources. Comme l'exprime une participante, « c'est moi qui ai fait les démarches pour m'orienter pas l'école », tandis qu'une autre mentionne : « je suis allée voir la conseillère d'orientation, elle n'est pas venue me chercher ».

Analyses comparatives

Des analyses comparatives ont été réalisées afin d'examiner si l'aide reçue à l'école secondaire pour développer le projet de vie et de carrière variait selon certaines caractéristiques ou était associée à certaines perceptions des personnes diplômées.

Les résultats du test du khi-carré n'indiquent aucune association statistiquement significative entre l'aide reçue et la perception globale de préparation au projet de vie et de carrière, ni avec le niveau de certitude du choix de carrière au moment du diplôme. Aucune différence statistiquement significative n'a par ailleurs été observée selon le district scolaire.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que la perception d'avoir reçu ou non de l'aide à l'école secondaire demeure relativement semblable, peu importe le district, et ne semble pas liée de manière significative à une meilleure préparation globale ni à une plus grande certitude quant au choix de carrière.

3.4.2 Personnel scolaire ayant offert de l'aide

Parmi les personnes diplômées ayant indiqué avoir reçu de l'aide à l'école secondaire pour développer leur projet de vie et de carrière, la personne conseillère en orientation est de loin la membre du personnel la plus fréquemment mentionnée. La personne enseignante de classe est également nommée par une proportion notable de l'échantillon. À l'inverse, les autres membres du personnel scolaire, comme la personne collaboratrice vie-carrière, la personne psychologue, la personne agente de développement communautaire, les membres de la direction ou d'autres personnes, sont mentionnés plus rarement (voir tableau 27).

Tableau 27

Membre du personnel scolaire ayant offert de l'aide pour développer le projet de vie et de carrière (N = 140)

Membre du personnel scolaire	n	% des cas
Personne conseillère en orientation	130	94,2
Personne collaboratrice vie-carrière	10	7,2
Personne agente de développement communautaire	6	4,3
Personne psychologue	9	6,5
Personne enseignante de classe	47	34,1
Membre de la direction	4	2,9
Autre	8	5,8

Note. Les personnes répondantes pouvaient sélectionner plus d'une réponse; les pourcentages sont donc calculés à partir des cas et ne totalisent pas 100 %.

Les résultats des entretiens de groupe permettent toutefois de nuancer ce portrait. Bien que la personne conseillère en orientation soit la plus souvent mentionnée dans le questionnaire, certaines personnes participantes ont souligné que le soutien le plus marquant provenait parfois d'autres membres du personnel scolaire, notamment d'enseignantes ou d'enseignants ayant su reconnaître leurs intérêts et leur potentiel.

À cet égard, une personne participante affirme : « elle écoutait, elle écoutait les étudiants, puis elle savait qui avait du potentiel dans quoi, elle encourageait ça plus que les autres enseignants, plus que même la conseillère en orientation, plus que même la direction ». D'autres propos montrent que le soutien reçu pouvait être plus informel qu'institutionnalisé, comme l'illustre cet extrait : « oui il y a des profs qui m'ont soutenue, mais pas directement en lien à mes choix d'études ».

3.4.3 Activités offertes pour soutenir le projet de vie et de carrière

Parmi les personnes diplômées, la consultation individuelle avec une personne conseillère en orientation est l'activité la plus fréquemment mentionnée pour soutenir le développement du projet de vie et de carrière. Les activités en classe offertes par une personne conseillère en orientation sont également rapportées par une proportion notable de personnes répondantes, de même que les activités hors de la classe. Les activités en classe offertes par une personne enseignante sont mentionnées dans une moindre mesure. Enfin, très peu de personnes indiquent qu'aucune activité ne leur a été offerte (voir tableau 28).

Tableau 28

Activités offertes à l'école secondaire pour soutenir le développement du projet de vie et de carrière (N= 140)

Activité offerte	n	% des cas
Consultation individuelle avec une personne conseillère en orientation	113	83,7
Activité en classe offerte par une personne conseillère en orientation	61	45,2
Activité en classe offerte par une personne enseignante	38	28,1
Activité hors de la classe	44	32,6
Aucune activité offerte	4	3,0

Note. Les personnes répondantes pouvaient sélectionner plus d'une réponse; les pourcentages sont donc calculés à partir des cas et ne totalisent pas 100 %.

Bien que plusieurs activités aient été offertes à l'école secondaire, les résultats d'entrevues indiquent que la présence d'activités ne garantit pas une préparation jugée suffisante. Les expériences les plus marquantes sont souvent celles qui permettent une exploration plus directe, comme les journées carrière, les stages, les cours optionnels ou les activités parascolaires. À titre d'exemple, une participante affirme que « la seule raison pour laquelle j'ai su quoi c'était l'ergothérapie, c'est ma journée carrière en 9^e année », alors qu'une autre souligne « je pense que les cours options que j'ai pris m'ont plus aidé que la conseillère d'orientation ».

À l'inverse, certaines foires ou présentations d'établissements ont été perçues comme davantage promotionnelles qu'accompagnantes. Comme l'exprime une participante, « c'était plus comme une vente de produits qu'ils nous présentaient », tandis qu'une autre mentionne que « la plupart du temps, c'est juste parler de l'université même ».

3.4.4 Apprentissages perçus comme les plus utiles pour le projet de vie et de carrière

Une question ouverte invitait les personnes diplômées à préciser quels apprentissages avaient été les plus utiles à la réalisation de leur projet de vie et de carrière durant leur passage à l'école secondaire. Les 191 réponses recueillies mettent en évidence plusieurs types d'apprentissages jugés utiles, qui concernent à la fois des cours suivis, des expériences concrètes, des activités d'orientation et le développement de compétences transférables.

3.4.4.1 Cours liés au domaine d'intérêt et utiles à la poursuite des études postsecondaires

Plusieurs personnes répondantes mentionnent que certains cours du secondaire leur ont été particulièrement utiles parce qu'ils étaient directement liés à leur domaine d'études ou

à leur projet professionnel. Les cours de sciences, de mathématiques, de biologie, de chimie, de physique, de statistique ainsi que certains cours plus spécialisés, comme le droit, la comptabilité ou l'introduction aux soins de santé, reviennent fréquemment dans les réponses. Pour plusieurs, ces cours ont permis soit de confirmer un intérêt, soit d'offrir une base utile pour la poursuite des études postsecondaires. À ce sujet, une personne répondante indique que « les maths, car [ça a] vraiment confirmé mon choix de carrière en finance », tandis qu'une autre affirme que « mes apprentissages de base en sciences ont été bénéfiques pour ma poursuite d'études postsecondaires en sciences ».

3.4.4.2 Expériences concrètes de stage et d'exploration

Les expériences concrètes offertes pendant le parcours scolaire, notamment les stages, le programme COOP, les journées de stage et les visites dans des milieux d'études ou de travail, ressortent également de manière importante. Ces activités semblent avoir aidé plusieurs personnes à mieux comprendre un métier, à valider un choix ou à découvrir un champ d'intérêt. Comme l'exprime une personne répondante, « le cours COOP. Faire un stage dans le métier que tu veux faire plus tard est très valorisant ». Une autre souligne que « le cours COOP [...] m'a donné la chance d'être en stage pendant 1 semestre et de vraiment voir ce qui se passe ».

3.4.4.3 Activités d'orientation et d'information sur les parcours

Les réponses mettent aussi en évidence l'importance des activités d'orientation et d'exploration, comme les rencontres avec les personnes conseillères en orientation, les tests de personnalité, les banques de carrières, les présentations d'universités ou de professionnels et les journées carrière. Pour certaines personnes, ces activités ont contribué à clarifier leurs intérêts ou à mieux connaître les possibilités qui s'offraient à elles. Une personne mentionne que « les rencontres avec la conseillère en orientation [m'ont] apporté beaucoup de soutien et d'aide pour mon projet de vie et de carrière ».

3.4.4.4 Développement de compétences transférables

Enfin, plusieurs réponses font référence à des apprentissages plus généraux, mais néanmoins utiles, comme la communication écrite et orale, l'organisation, la gestion du temps, la priorisation, le travail d'équipe, les compétences sociales, la connaissance de soi ou encore certaines habiletés liées à la vie adulte, comme la planification d'un budget. Pour certaines personnes, l'école secondaire a aussi permis de développer des méthodes de travail transférables aux études postsecondaires. À cet égard, une personne répondante affirme que « l'école secondaire m'a permis d'apprendre comment "apprendre" ».

3.4.5 Apprentissages qui auraient pu mieux soutenir le projet de vie et de carrière

Bien que plusieurs personnes diplômées aient identifié des apprentissages scolaires utiles à leur projet de vie et de carrière, certaines indiquent avoir eu de la difficulté à reconnaître ce qui, dans leur parcours scolaire, les avait réellement aidées à cet égard. D'autres soulignent que les apprentissages les plus significatifs se sont plutôt réalisés à l'extérieur de l'école, notamment par l'expérience de vie, le travail ou après la diplomation. Ces réponses viennent nuancer le portrait présenté précédemment et montrent que, pour une partie des personnes répondantes, les liens entre les apprentissages scolaires et leur projet futur n'étaient pas toujours suffisamment clairs ou explicites.

Dans cette perspective, une question ouverte invitait les personnes diplômées à préciser quels apprentissages auraient pu les aider davantage à réaliser leur projet de vie et de carrière durant leur passage à l'école secondaire. Les 188 réponses recueillies mettent en évidence plusieurs besoins perçus, qui concernent surtout les apprentissages liés à la vie adulte, l'exploration des carrières, les expériences concrètes, l'offre de cours ainsi que l'accompagnement reçu.

3.4.5.1 *Apprentissages liés à la vie adulte et aux compétences pratiques*

Un grand nombre de réponses soulignent le besoin d'apprentissages davantage liés à la vie quotidienne et à l'entrée dans l'âge adulte. Les personnes répondantes mentionnent fréquemment la gestion d'un budget, les impôts, l'utilisation des cartes de crédit, l'achat d'une maison, la préparation à une entrevue, ainsi que diverses responsabilités liées à la vie adulte. Plusieurs estiment que ce type d'apprentissage aurait été plus utile que certains contenus jugés trop théoriques ou éloignés de leur réalité. À ce sujet, une personne répondante affirme qu'un « cours spécifiquement à la vie réelle (impôts, emplois, budgets) » aurait été utile, tandis qu'une autre mentionne le besoin de « plus d'apprentissages en lien avec le monde adulte, comme le développement de l'indépendance financière ».

3.4.5.2 *Exploration des choix de carrière et information sur les possibilités*

Les résultats du sondage mettent aussi fortement en évidence un besoin chez les personnes apprenantes de mieux connaître les différents parcours possibles, les professions existantes et les moyens d'y accéder. Plusieurs personnes diplômées souhaitent avoir eu davantage de présentations de métiers, de journées carrière, de témoignages de professionnels, d'informations sur les programmes postsecondaires, les bourses, les critères d'admission ou les parcours autres que l'université. Certaines réponses soulignent également le besoin de faire connaître des domaines moins conventionnels ou moins souvent présentés à l'école. Une personne répondante indique qu'elle aurait aimé « avoir une présentation de toutes sortes de métiers et pas seulement les métiers conventionnels », alors qu'une autre mentionne qu'il aurait fallu « apprendre les diverses carrières possibles ».

3.4.5.3 *Expériences concrètes, stages et apprentissages expérientiels*

Les stages, le programme COOP, les visites en milieu de travail et les activités plus concrètes ou pratiques sont aussi souvent mentionnés comme des éléments qui auraient pu davantage aider les élèves. Plusieurs personnes répondantes estiment qu'elles auraient bénéficié de plus d'occasions d'explorer différents milieux de travail, d'observer des professionnels ou d'essayer concrètement certaines tâches avant de faire un choix. Certaines réponses suggèrent aussi que ces expériences auraient dû être plus nombreuses, plus accessibles ou mieux organisées. À ce sujet, une personne répondante écrit qu'elle aurait souhaité « faire beaucoup plus de stages », tandis qu'une autre évoque le besoin d'« avoir plus de composantes *hands on* ».

3.4.5.4 *Offre de cours plus variée et mieux liée aux intérêts*

Plusieurs réponses font également ressortir le souhait d'une offre de cours plus variée, plus spécialisée ou mieux adaptée aux intérêts et aux projets des élèves. Certaines personnes mentionnent le besoin de cours plus avancés, notamment en sciences, en mathématiques ou dans des programmes enrichis, alors que d'autres auraient souhaité avoir accès à des cours liés à des domaines précis comme la psychologie, la criminologie, les sciences sociales, les affaires, la politique, l'éducation, les métiers, les arts ou l'entrepreneuriat. Dans plusieurs cas, les personnes répondantes expriment le désir d'avoir eu davantage de choix ou des parcours moins centrés sur un nombre restreint de domaines. Une réponse illustre bien cette idée en mentionnant « plus de variété dans les matières enseignées, plus de choix », tandis qu'une autre évoque « une plus grande variété de cours reliés à la criminologie ».

3.4.5.5 *Préparation aux études postsecondaires et développement de méthodes de travail*

Enfin, plusieurs réponses mentionnent des apprentissages qui auraient pu mieux préparer à la transition vers les études postsecondaires, comme les méthodes d'étude, la prise de notes, la gestion du temps, la rédaction de courriels professionnels, la structure d'un essai, la pensée critique ou encore la préparation à des évaluations plus exigeantes. Certaines personnes répondantes estiment que le secondaire les a peu préparées aux exigences du postsecondaire, tandis que d'autres auraient souhaité des cours ou des outils plus explicites en ce sens. À cet égard, une personne mentionne qu'il aurait été utile d'« apprendre à prendre des notes efficaces ou des techniques pour étudier », alors qu'une autre évoque le besoin d'« apprendre des meilleures techniques d'apprentissage et d'étude ».

3.4.6 Résultats des entrevues de groupe

Les entretiens de groupe permettent d'approfondir les résultats issus des réponses ouvertes au sondage en donnant accès à des exemples plus détaillés de la manière dont les personnes participantes ont vécu leur préparation au projet de vie et de carrière. Dans l'ensemble, les propos recueillis font ressortir une préparation jugée partielle, marquée par une accessibilité variable aux ressources, aux activités d'exploration et à l'accompagnement en orientation.

Les résultats qualitatifs sont présentés autour de cinq thèmes : une préparation souvent dépendante de l'initiative de l'élève, des expériences concrètes d'exploration utiles mais inégalement accessibles, un accompagnement en orientation variable, une préparation insuffisante aux exigences du postsecondaire, de la vie adulte et du travail, ainsi qu'un choix de carrière parfois contraint par des options perçues comme limitées.

3.4.6.1 Une préparation partielle et souvent laissée à l'initiative de l'élève

Les résultats des entretiens de groupe montrent que la préparation des personnes diplômées du secteur scolaire francophone au projet de vie et de carrière est souvent perçue comme partielle. Bien que certaines personnes participantes reconnaissent avoir eu accès à des activités ou à des ressources utiles pendant leur parcours scolaire, plusieurs estiment que ce soutien ne suffisait pas toujours à assurer une préparation structurée, continue et adaptée à leurs besoins. Pour plusieurs, l'accès à l'information, aux services ou aux occasions d'exploration semblait largement dépendre des démarches personnelles entreprises par l'élève.

À cet égard, une participante affirme de façon directe : « si je n'avais pas fait les démarches, je ne pense pas que j'aurais été bien préparée par l'école. Ça, c'est clair. », tandis qu'une autre précise : « si moi-même je n'étais pas allée voir la conseillère en orientation, que je n'étais pas intéressée par le stage COOP ou que je n'avais pas fait les démarches pour m'assurer d'avoir tous mes cours pour graduer, je ne pense pas que l'école m'aurait bien préparée pour ça ». Ces propos suggèrent que, même lorsque certaines ressources étaient présentes, leur utilisation reposait souvent sur la motivation, l'investissement ou la capacité des élèves à aller chercher eux-mêmes du soutien.

Les propos recueillis laissent aussi entendre que cette préparation variait selon le contexte scolaire et les possibilités offertes dans le milieu fréquenté. Certaines personnes participantes évoquent une offre jugée limitée, un manque de ressources ou encore un accès inégal aux activités d'exploration et d'orientation. À cet égard, une participante décrit une offre très restreinte dans son milieu, tandis qu'une autre indique que, dans son école, « y'avait pas de ressources ». Ces résultats montrent que la perception d'avoir été bien préparé ne reposait pas seulement sur la présence d'activités, mais aussi sur leur accessibilité réelle et sur la capacité du milieu scolaire à offrir un accompagnement plus constant et équitable.

3.4.6.2 Des expériences concrètes d'exploration jugées utiles, mais inégalement accessibles

Les résultats des entretiens de groupe montrent que les expériences concrètes d'exploration sont perçues comme particulièrement utiles au développement du projet de vie et de carrière. Les personnes participantes soulignent notamment les stages, les journées carrière, les activités parascolaires et, dans certains cas, les cours universitaires suivis au secondaire. Les cours optionnels ressortent également comme des occasions d'exploration significatives lorsqu'ils permettent de confirmer un intérêt ou de se projeter dans un domaine. Comme l'exprime une participante, « je trouve que les cours options sont vraiment une belle opportunité », alors qu'une autre souligne que « les cours options que j'ai pris m'ont plus aidée à choisir que la conseillère d'orientation ». Ces occasions semblent surtout jugées utiles lorsqu'elles permettent de valider un intérêt, de découvrir un domaine ou de

mieux comprendre la réalité d'un milieu d'études ou de travail. À cet égard, une participante affirme qu'« une des choses que je suis contente d'avoir fait, c'était les stages d'un jour. Ça, ça m'a beaucoup aidée à voir la réalité des écoles ». Ces propos suggèrent que les expériences les plus marquantes sont généralement celles qui permettent une exploration plus directe des possibilités d'avenir.

Les données d'entretiens montrent toutefois que l'accès à ces expériences n'était pas le même pour tout le monde. Certaines personnes participantes évoquent une offre plus riche dans certaines écoles, alors que d'autres décrivent un accès plus limité aux activités, aux cours optionnels ou aux possibilités d'exploration. Le contexte scolaire et régional semble ainsi avoir influencé les occasions offertes aux élèves. À ce sujet, une participante mentionne que « plus petit ton école, moins t'as d'opportunités [...] Y'avais pas d'option comme à Mathieu-Martin », alors qu'une autre souligne qu'il fallait parfois entreprendre soi-même des démarches pour bénéficier de certaines occasions, comme les visites institutionnelles ou les journées étudiant d'un jour. Dans l'ensemble, ces résultats montrent que, bien que les expériences concrètes aient été fortement valorisées, leur accessibilité demeure inégale selon les milieux et les parcours.

3.4.6.3 Un accompagnement en orientation utile, mais surtout confirmatoire et variable

Les résultats des entretiens de groupe montrent que l'accompagnement en orientation est perçu de manière variable par les personnes participantes. Pour certaines, les rencontres ou les démarches en orientation ont pu jouer un rôle utile en venant confirmer un intérêt déjà présent ou en soutenant certaines décisions scolaires. Toutefois, plusieurs estiment que cet accompagnement servait davantage à valider un choix déjà envisagé qu'à ouvrir un réel espace d'exploration. À cet égard, une participante explique : « au fond de toi, tu sais. Puis là, t'as un résultat, puis t'es genre... "Ouais, finalement, ce que je pensais est mieux". [...] Comme ça m'a plus confortée dans mon choix ».

Plusieurs propos suggèrent également que l'orientation n'était pas toujours suffisamment centrée sur les intérêts personnels ou les besoins propres à chaque élève. Certaines personnes participantes ont l'impression que les conseils reçus mettaient davantage l'accent sur les notes, la performance scolaire ou certains parcours jugés plus valorisés. Une participante résume bien cette perception en affirmant que « ce n'était pas comme nécessairement c'est quoi tes intérêts [...], c'était plus comme : "non, t'as des bonnes notes [...] tu pourras aller en éducation, tu pourras aller en science" ». Dans l'ensemble, ces résultats montrent que, bien que l'accompagnement en orientation ait pu être utile dans certains cas, il était souvent perçu comme confirmatoire, peu exploratoire et variable d'un milieu ou d'une expérience à l'autre.

3.4.6.4 Une préparation insuffisante au postsecondaire, à la vie adulte et au travail

Les résultats des entretiens de groupe montrent que plusieurs personnes participantes estiment avoir été insuffisamment préparées aux exigences du postsecondaire, de la vie adulte et, dans une certaine mesure, du monde du travail. Les propos recueillis font ressortir un écart important entre ce qui était anticipé au secondaire et la réalité vécue après la diplomation. Certaines personnes ont notamment souligné que la transition vers le postsecondaire s'est révélée plus exigeante qu'elles ne l'avaient imaginé. Une participante

explique notamment que « toutes mes skills d'études, il a toute fallu que je les réapprenne ça par moi-même sur le tas ». Une autre personne participante affirme : « quand je suis arrivée à l'université, là, ce n'était honnêtement pas comme qu'ils l'ont décrit, je n'étais pas prête du tout [...] La marche est super haute quand tu arrives à l'université ». Ces propos suggèrent que plusieurs personnes diplômées ont été confrontées à des réalités académiques et organisationnelles pour lesquelles elles se sentaient peu préparées.

Au-delà des exigences postsecondaires, certaines personnes participantes ont également évoqué un manque de préparation aux responsabilités associées à la vie adulte, notamment les impôts, la recherche d'emploi ou d'autres démarches liées à l'autonomie. À ce sujet, une participante affirme : « j'ai 22 ans, je ne sais toujours pas comment faire mes taxes », tandis qu'une autre résume ce besoin en disant : « j'aurais aimé avoir [...] comme les basics cours d'adulte ».

Les personnes participantes évoquent également un manque de préparation sur le plan de la maturité attendue et de certaines exigences académiques plus précises. Certaines estiment que le secondaire n'imposait pas toujours un niveau d'attentes suffisant pour préparer adéquatement à la suite. À ce sujet, une participante souligne que « les nouveaux à l'université et au collège, parfois il manque un niveau de maturité », alors qu'une autre affirme : « je me suis mangé trois cours de français à devoir faire parce qu'on nous apprenait pas du tout le français normal qu'on devait apprendre à l'université. » Dans l'ensemble, ces résultats montrent que, pour plusieurs, l'école secondaire ne préparait pas suffisamment aux attentes réelles du postsecondaire, que ce soit sur le plan académique, organisationnel, personnel ou pratique.

3.4.6.5 Un choix de carrière parfois contraint par des options perçues comme limitées

Les résultats des entretiens de groupe montrent que, pour plusieurs personnes participantes, le choix de carrière ne s'est pas toujours construit à partir d'une exploration large et pleinement éclairée, mais plutôt à partir des options qui semblaient les plus visibles, accessibles ou sécuritaires. Certaines décrivent un sentiment de pression à devoir choisir tôt, alors qu'elles se sentaient encore trop jeunes ou insuffisamment informées pour prendre une décision importante. À cet égard, une participante affirme : « je trouve qu'on est extrêmement jeune pour prendre une grosse décision comme ça », tandis qu'une autre souligne « le fait d'avoir la pression en 12^e année d'être supposé savoir ce que je vais faire pour le reste de ma vie ». Ces propos suggèrent que l'incertitude ne relevait pas seulement d'un manque de clarté personnelle, mais aussi du contexte dans lequel le choix devait être fait.

Les propos recueillis montrent également que l'horizon des possibilités était parfois restreint par la visibilité limitée de certaines options, par le contexte local ou encore par des considérations d'accessibilité. Certaines personnes ont ainsi eu l'impression de choisir moins en fonction d'un vaste éventail de possibilités qu'en fonction de ce qui semblait faisable dans leur situation. À ce sujet, une participante affirme : « vraiment, j'ai juste choisi juste à cause que c'était l'option que j'avais », alors qu'une autre explique avoir choisi l'Université de Moncton « pour la proximité, mais aussi pour le coût, pour la langue aussi [...] ça fait que c'est la seule option qu'on a vraiment ». Dans l'ensemble, ces résultats montrent

que le choix de carrière apparaissait parfois moins comme un choix pleinement libre que comme une décision influencée par un horizon de possibilités perçu comme limité.

Dans l'ensemble, les résultats des entretiens de groupe confirment plusieurs résultats dégagés des réponses ouvertes au sondage, tout en les nuancant et en les approfondissant. Comme dans les réponses au sondage, les personnes participantes aux entretiens reconnaissent la valeur des apprentissages et des activités qui permettent une exploration concrète, notamment les stages, les cours optionnels, les journées carrière et les expériences liées aux intérêts personnels. Les résultats des entretiens permettent toutefois de mieux comprendre pourquoi ces expériences sont jugées utiles : elles deviennent significatives lorsqu'elles permettent de valider un intérêt, de se projeter dans un domaine ou de mieux saisir la réalité d'un milieu d'études ou d'un secteur de travail.

De la même manière, les résultats des entretiens rejoignent les résultats qualitatifs issus du sondage en ce qui concerne les besoins exprimés pour une meilleure préparation à la vie adulte, aux études postsecondaires, au monde du travail et à l'exploration des possibilités de carrière. Ils montrent cependant que ces besoins ne renvoient pas seulement à l'ajout de contenus ou d'activités, mais aussi à la façon dont ces ressources sont rendues accessibles, personnalisées et arrimées aux réalités des personnes apprenantes. Ainsi, les résultats qualitatifs de ce projet suggèrent que la préparation au projet de vie et de carrière ne dépend pas simplement de la présence d'activités, mais également de leur cohérence, leur accessibilité et leur capacité à soutenir concrètement la construction d'un parcours réaliste et signifiant.

Discussion

Les résultats de cette étude montrent que les personnes diplômées du système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick perçoivent généralement leur préparation au projet de vie et de carrière comme plutôt modérée. Les apprentissages de la 9^e à la 12^e année sont jugés plus utiles que ceux de la 6^e à la 8^e année pour le projet de vie et de carrière, bien que la majorité des personnes diplômées ne les considère pas comme pleinement suffisants. Dans l'ensemble, ce constat rejoint à la fois les résultats récents du MEDPE, qui montrent une baisse de la confiance des élèves quant à leur capacité de réaliser leur projet de vie et de carrière (MEDPE, 2024), et les écrits soulignant que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ne garantit pas en soi une préparation adéquate à la transition vers le postsecondaire et la vie adulte (Brumwell et Pichette, 2024; Henry et Stahl, 2017; Tierney et Sablan, 2014). Les analyses comparatives selon le district scolaire ne permettent pas de conclure à des différences marquées entre les milieux. Les variations observées entre certaines cohortes, notamment celles de 2021 et 2022, pourraient aussi être mises en relation avec le contexte pandémique. Celui-ci a pu contribuer à rendre l'expérience scolaire plus fragmentée et à limiter certaines occasions d'exploration ou d'accompagnement, bien que les données disponibles ne permettent pas d'établir un lien direct entre ces facteurs.

Le constat particulièrement saillant de l'étude concerne la préparation insuffisante aux réalités du postsecondaire, de la vie adulte et du travail. Les personnes diplômées indiquent qu'elles auraient souhaité être mieux préparées aux méthodes d'étude, à l'autonomie, aux attentes académiques, aux démarches administratives, à la recherche d'emploi, à la gestion du budget, aux impôts et à d'autres compétences pratiques. Ce résultat suggère que si plusieurs jeunes indiquent que l'école ne les a pas suffisamment accompagnés dans leur

processus de choix, une majorité lui reproche surtout de ne pas les avoir suffisamment préparés à la suite de leur parcours de vie et de carrière. Cela s’aligne fortement avec les résultats de la recension, qui mettent en évidence l’importance des compétences non académiques et transférables pour la réussite éducative, la transition postsecondaire et le bien-être à long terme (Bonner et Thomas, 2017; Kautz et al., 2014; Rosen et al., 2010). Cela rejoint également les résultats de consultations récentes du MEDPE (2026) auprès d’acteurs du secteur éducatif, dans lesquelles la préparation à la vie adulte, au marché du travail et aux réalités concrètes de la suite du parcours ressort comme une priorité importante.

Au-delà du constat d’une préparation au projet de vie et de carrière jugée modérée, les résultats permettent aussi de mieux comprendre les conditions dans lesquelles cette préparation est vécue. Les résultats montrent que l’école joue un rôle réel dans la préparation à l’avenir, mais que son apport dépend fortement de la qualité, de l’accessibilité et du caractère concret des expériences proposées. Bien que les résultats indiquent que plusieurs activités sont offertes à l’école secondaire pour soutenir les personnes apprenantes dans l’élaboration de leur projet de vie et de carrière, les résultats des entretiens montrent que l’utilité de ces dispositifs varie selon le contexte, l’accessibilité réelle des ressources et le fait que la personne apprenante doit très souvent entreprendre elle-même les démarches nécessaires pour en bénéficier. En ce sens, le soutien de l’école semble avoir été présent, mais de manière inégale selon les parcours. Cette idée rejoint les travaux sur les inégalités d’accompagnement scolaire, qui montrent que l’accès au soutien, à la préparation et aux ressources offertes par l’école demeure inégal selon les milieux et les profils d’élèves (Renée, 2024; UNICEF Canada, 2018). Elle rejoint également les constats de Garneau et al. (2013), selon lesquels les trajectoires d’orientation des jeunes francophones du Nouveau-Brunswick sont influencées par l’offre locale, les ressources disponibles et les réalités du milieu.

Les expériences les plus utiles sont généralement celles qui permettent une exploration concrète, comme les stages, le programme COOP, les journées carrière, les cours optionnels, les activités parascolaires et les autres formes d’apprentissage expérientiel. À l’inverse, les apprentissages jugés manquants relèvent moins d’un simple ajout de contenu scolaire que d’un besoin d’apprentissages plus concrets, plus appliqués et plus directement liés aux choix de vie et de carrière. Les personnes diplômées semblent accorder une importance particulière aux compétences utiles à la vie adulte et à une offre de cours plus variée. Ce résultat est cohérent avec la littérature recensée, qui montre que les interventions scolaires les plus efficaces en orientation sont souvent celles qui permettent aux jeunes d’explorer activement des options, de vivre des expériences concrètes et de mieux se projeter dans l’avenir (Sharapova et al., 2023). Il s’inscrit aussi dans les orientations du cadre provincial d’éducation à la carrière, qui valorise la découverte de soi, l’exploration professionnelle et les partenariats avec le milieu (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2019a), ainsi que dans les initiatives provinciales récentes favorisant l’apprentissage expérientiel et la planification de carrière (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2020; MEDPE, 2024).

L’accompagnement en orientation apparaît inégal dans l’expérience des personnes diplômées : parfois utile, mais souvent davantage confirmatoire qu’exploratoire. Les résultats des entretiens montrent que, pour plusieurs personnes, cet accompagnement servait surtout à valider un choix déjà envisagé ou à orienter les élèves vers des parcours associés à leurs résultats scolaires, plutôt qu’à ouvrir un espace d’exploration plus large

fondé sur leurs intérêts, leurs valeurs et la diversité des possibilités. Ce constat suggère que le rôle de l'école dans l'accompagnement du projet de vie et de carrière ne repose pas seulement sur la présence de services, mais aussi sur la qualité de l'accompagnement, la personnalisation et la clarté du soutien offert aux élèves. Il fait écho aux travaux sur l'indécision vocationnelle, qui soulignent l'importance, pour les jeunes, de se sentir compétents et autonomes dans leurs démarches d'orientation, ainsi que de bénéficier d'un accompagnement soutenant la connaissance de soi, l'exploration des possibilités et la prise de décision éclairée (Guay et al., 2003), ainsi que des travaux plus récents montrant que le soutien reçu par les jeunes, notamment de la part de l'école, des parents et des pairs, est associé à une plus faible indécision vocationnelle, en partie par son lien avec l'auto-efficacité vocationnelle (Jemini-Gashi et al., 2021). Il est aussi cohérent avec les écrits montrant que les interventions scolaires en orientation sont plus porteuses lorsqu'elles sont structurées, soutenues dans le temps et orientées vers la projection dans l'avenir (Atitsogbe et al., 2024; Sharapova et al., 2023).

Par ailleurs, les résultats montrent que les choix postsecondaires ne dépendent pas seulement des intérêts des personnes diplômées, mais aussi de ce qui leur semble accessible. Le programme est souvent choisi selon l'intérêt personnel ou professionnel, tandis que l'établissement est davantage choisi en fonction de facteurs pratiques, comme l'emplacement, la langue d'enseignement, la disponibilité du programme ou le coût. Les résultats qualitatifs vont dans le même sens : le projet de vie et de carrière ne se construit pas toujours à partir d'un grand nombre de possibilités, mais souvent à partir des options perçues comme les plus accessibles ou les plus réalistes. Cela rejoint les travaux de Garneau et al. (2013), qui montrent que les trajectoires d'orientation des jeunes francophones du Nouveau-Brunswick sont influencées à la fois par leurs aspirations et par leur contexte.

Les résultats montrent aussi que les parcours postsecondaires ne sont pas toujours linéaires, sans pour autant traduire un échec. Dans plusieurs cas, les changements de programme semblent plutôt refléter une démarche d'exploration, de clarification ou d'ajustement. La confiance envers l'avenir professionnel paraît aussi dépendre surtout des débouchés perçus dans le domaine choisi. Les personnes diplômées semblent plus confiantes lorsque leur domaine est perçu comme porteur ou en demande, et moins confiantes lorsque les perspectives paraissent plus limitées. Enfin, l'importance des réseaux personnels et des démarches directes auprès des employeurs montre que l'insertion professionnelle repose aussi sur des ressources qui ne sont pas également accessibles à tous. Ces résultats suggèrent qu'une meilleure préparation à la transition et un accompagnement plus soutenu pourraient favoriser des parcours plus clairs et mieux appuyés.

Dans l'ensemble, les résultats suggèrent donc que le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick offre déjà certaines bases utiles au développement du projet de vie et de carrière, particulièrement lorsque les expériences proposées sont concrètes et liées aux intérêts des jeunes. Toutefois, ils montrent aussi que cette préparation demeure souvent partielle, inégale et insuffisamment arrimée aux réalités du postsecondaire, de la vie adulte et du travail. Ces constats mettent en lumière l'importance de renforcer non seulement l'offre de services et d'activités, mais aussi leur accessibilité, leur personnalisation et leur cohérence tout au long du parcours scolaire. Pris ensemble, ces résultats confirment que les enjeux relevés dans la recension, portant sur l'indécision vocationnelle, les inégalités

d'accompagnement, l'importance des compétences transférables et le rôle structurant de l'école, demeurent présents dans l'expérience des personnes diplômées du système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick.

Les résultats de cette étude ouvrent quelques pistes pour les recherches futures. Il serait d'abord pertinent de documenter plus précisément les pratiques d'accompagnement et d'orientation mises en place dans les écoles, afin de mieux comprendre quelles formes de soutien sont les plus utiles pour les élèves dans la construction de leur projet de vie et de carrière. Des recherches futures pourraient notamment examiner l'accès réel aux ressources, la fréquence et la nature des rencontres avec les personnes conseillères en orientation, la place accordée à l'exploration des intérêts personnels, ainsi que l'effet des activités d'exploration et de préparation, comme les stages, les visites en milieu de travail, les foires de carrières, les cours d'orientation, le mentorat, les outils numériques de planification et les projets expérientiels. Enfin, une attention particulière pourrait être accordée aux groupes moins représentés dans l'échantillon, et l'étude pourrait être reproduite dans quelques années afin de comparer l'évolution des perceptions des personnes diplômées au fil du temps.

Conclusion

Cette étude visait à mieux comprendre dans quelle mesure les personnes diplômées du système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick estiment que leur parcours scolaire les a préparées à la réalisation de leur projet de vie et de carrière. Dans l'ensemble, les résultats montrent que cette préparation est généralement perçue comme présente, mais souvent incomplète. Bien que plusieurs personnes diplômées reconnaissent la valeur de certaines expériences vécues lors de leur parcours scolaire, en particulier lorsqu'elles étaient concrètes, accessibles et liées à leurs intérêts, elles décrivent aussi une préparation souvent partielle, variable selon les milieux et insuffisamment arrimée aux réalités du postsecondaire, de la vie adulte et du travail. Les résultats mettent également en évidence l'importance des expériences d'exploration concrète, le caractère inégal de l'accessibilité de certaines ressources, la variabilité de l'accompagnement en orientation et le besoin d'une meilleure préparation aux exigences de la suite du parcours de vie et de carrière. Dans cette perspective, l'étude souligne la pertinence de poursuivre les efforts visant à renforcer l'accessibilité, la cohérence et la portée de l'accompagnement offert aux élèves afin de mieux soutenir leur transition vers les études postsecondaires, le travail et la vie adulte.

Précaution d'interprétation des résultats

Les résultats reflètent les perceptions des personnes diplômées et ne constituent pas une évaluation directe du travail des membres du personnel scolaire ou des services offerts dans les écoles. Un écart peut exister entre ce qui est mis en place dans les milieux scolaires et ce que les élèves perçoivent, retiennent ou mobilisent dans leur parcours.

Recommandations

L'analyse des résultats montre que, bien que le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick offre déjà certaines ressources utiles au développement du projet de vie et de carrière, la préparation demeure souvent perçue comme partielle, variable selon les milieux et insuffisamment arrimée aux réalités du postsecondaire, de la vie adulte et du travail. Dans cette perspective, les recommandations suivantes visent à soutenir l'amélioration des pratiques, de l'accompagnement et de l'équité d'accès à l'échelle du système.

Les recommandations sont d'abord issues des résultats de l'étude. Elles mettent en évidence des pistes d'action susceptibles de renforcer la cohérence, l'accessibilité et la portée des services offerts aux élèves, tout en demeurant ancrées dans les perceptions et les expériences rapportées par les personnes participantes. De façon générale, elles s'inscrivent également dans la logique du chantier prioritaire 2 du Plan d'action 2026-2029 du secteur scolaire francophone (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2026). Ce chantier vise le développement des compétences nécessaires pour réussir dans la vie chez les élèves de la 6^e à la 12^e année.

1. Renforcer l'équité d'accès aux activités et aux ressources liées au projet de vie et de carrière dans l'ensemble des districts scolaires

Les résultats montrent que l'accès aux activités d'exploration, aux cours optionnels et à certaines ressources varie selon les milieux scolaires, la taille de l'école et le contexte local. Pour réduire les écarts perçus dans les possibilités offertes aux personnes apprenantes, il serait donc pertinent de renforcer l'équité d'accès entre les écoles et les districts, notamment en s'assurant qu'un noyau minimal d'activités, de ressources et de services en orientation soit offert à l'ensemble des élèves, peu importe leur région ou leur établissement scolaire.

2. Accroître les occasions d'exploration concrète et expérientielle tout au long du parcours secondaire

Les stages, le programme COOP, les journées carrière, les visites de milieux, les cours optionnels et les autres expériences concrètes ressortent parmi les éléments les plus utiles dans la construction du projet de vie et de carrière. Il serait donc recommandé d'augmenter la fréquence, la diversité et l'accessibilité de ces occasions d'exploration tout au long du parcours, et de veiller à ce qu'elles soient offertes de façon structurée plutôt que sur une base ponctuelle ou variable selon les milieux. Une attention particulière pourrait être portée à la durée, à la diversité des domaines représentés et à la visibilité des parcours moins conventionnels ou moins connus.

3. Rendre l'accompagnement en orientation plus proactif, personnalisé et exploratoire

Les résultats suggèrent que l'accompagnement en orientation peut jouer un rôle utile, mais qu'il demeure variable dans son accès et sa portée, parfois davantage confirmatoire qu'exploratoire, et encore trop dépendant des démarches entreprises par l'élève. Il serait

pertinent de renforcer une approche plus proactive, dans laquelle les jeunes sont davantage rejoints, accompagnés et exposés à une diversité de possibilités, plutôt que d'avoir à chercher eux-mêmes l'information ou les services. Cet accompagnement devrait également reposer sur un suivi plus continu et plus concret du parcours de l'élève, plutôt que sur des interventions ponctuelles. Cette recommandation implique aussi de favoriser un accompagnement davantage centré sur les intérêts, les forces et le contexte de chaque élève, et non principalement sur les résultats scolaires ou sur certains parcours plus visibles ou valorisés.

4. Intégrer plus explicitement la préparation à la vie adulte et au postsecondaire dans le parcours scolaire

Les résultats de l'étude mettent en évidence le besoin d'une meilleure préparation aux exigences concrètes du postsecondaire, de la vie adulte et du travail. Il serait donc recommandé d'intégrer de façon plus explicite, progressive et cohérente certains apprentissages liés aux méthodes d'étude, à l'autonomie, à la gestion du temps, à la communication professionnelle, aux démarches administratives, à la littératie financière, à la recherche d'emploi et à d'autres réalités de la vie adulte. Il serait ainsi pertinent de mieux soutenir, tout au long du parcours, le développement de l'autonomie, de la responsabilisation et de la capacité à répondre à des attentes plus élevées et plus réalistes, afin de réduire l'écart perçu entre le fonctionnement du secondaire et celui du postsecondaire ou du monde du travail.

5. Diversifier l'offre de cours et mieux soutenir l'exploration des intérêts

Plusieurs personnes diplômées auraient souhaité avoir accès à une offre de cours plus variée, plus spécialisée ou mieux liée à leurs intérêts. Il serait ainsi recommandé d'examiner les possibilités de diversification de l'offre, notamment dans les domaines moins représentés ou plus difficilement accessibles selon les milieux. Cette recommandation rejoint le besoin d'éviter que le choix de carrière repose uniquement sur les options les plus visibles ou les plus accessibles localement.

6. Mieux soutenir la transition vers les études postsecondaires

Les résultats montrent que plusieurs personnes diplômées ont vécu la transition vers le postsecondaire comme un choc, notamment en raison des attentes académiques, de l'autonomie exigée et du manque de repères face au fonctionnement des établissements. Il serait recommandé de renforcer les passerelles entre le secondaire et le postsecondaire, par exemple en offrant davantage d'activités de familiarisation, d'information sur les attentes réelles, de développement de méthodes de travail, ou encore des occasions d'expérimenter des cours ou des contextes postsecondaires avant la diplomation. Une telle approche pourrait contribuer à rendre les parcours plus fluides, mieux préparés et potentiellement moins marqués par des réorientations vécues difficilement.

7. Reconnaître le caractère évolutif du projet de vie et de carrière

Les propos recueillis montrent que plusieurs jeunes vivent une pression importante à devoir faire un choix clair et définitif avant la fin du secondaire, alors que leur parcours demeure

souvent en construction. Il serait pertinent de promouvoir une vision plus évolutive du projet de vie et de carrière, qui reconnaît que les hésitations, les changements d'orientation et les parcours non linéaires font partie du processus de construction du parcours scolaire et professionnel. Une telle approche pourrait contribuer à réduire la pression liée au choix de carrière et à mieux soutenir les jeunes dans leur processus d'exploration.

Dans l'ensemble, ces recommandations visent à renforcer non seulement l'offre de services et d'activités, mais aussi leur accessibilité, leur cohérence et leur capacité à mieux préparer les jeunes aux réalités du postsecondaire, de la vie adulte et du travail. Elles invitent à considérer le projet de vie et de carrière non pas comme un ensemble d'initiatives ponctuelles, mais comme une responsabilité partagée, structurée et continue à l'échelle du parcours scolaire.

Références

- Atitsogbe, K. A., Samson, A., Sarazin-Frey-Pépin, É., El Hamdany, Y. et McCrindle, C. R. (2024). The influence of career indecision on life satisfaction among grade 12 Ontario students: Career choice support as mediator and moderator. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 26, 79-103
<https://doi.org/10.1007/s10775-024-09717-z>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.37.2.122>
- Bonner, S. M. et Thomas, A. S. (2017). The effect of providing instructional facilitation on student college readiness. *Instructional Science*, 45(6), 769-787.
<https://doi.org/10.1007/s11251-017-9426-0>
- Brumwell, S. et Pichette, J. (2024). *Ontario learning since the COVID-19 pandemic: An updated look at student experiences and outcomes in 2021–2022*. Higher Education Quality Council of Ontario. <https://heqco.ca/wp-content/uploads/2024/04/Pandemic-Impacts-FINAL.pdf>
- Bushnik, T., Barr-Telford, L. et Bussière, P. (2004). *In and out of high school: First results from the second cycle of the Youth in Transition Survey, 2002* (publication 81-595-M2004014). Statistique Canada.
- Council of Ministers of Education. (2024). *Promoting equality of educational opportunity: Canada report for the UNESCO 10th consultation of Member States on the implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education*.
- Courcy, J., Rousseau, N., Baril, D., Veilleux, M., Tardif, S., Lanoville, C., Demers, S., Parent, S., Kozanitis, A., Desjardins, F., Martin-Roy, S., Bachand, C.-A., Bergeron, J. et Deschenes, M. (2025). *Le Modèle de soutien aux transitions interordres réussies : une visée d'épanouissement*. Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. <https://reseau.uquebec.ca/fr/transitions-reussies>
- District scolaire francophone Nord-Est. (2021). *Agent(e) de développement communautaire*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. <https://www.dsfne.ca/wp-content/uploads/2024/06/2025DSFNE-100-a-102-Agent-e-de-developpement-communautaire-1.pdf>
- District scolaire francophone Sud. (2024). *Personne collaboratrice vie-carrière*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. https://francophonesud.nbed.nb.ca/images/24-15-DSFS-27NOV-A_Collaborateur_vie-carri%C3%A8re_-_Externe.pdf

- Dupuis, A., Rancourt-Tremblay, Z., Dionne, P., LeBreton, D. et Lane, J. (2025). La relation entre les inégalités socioéconomiques et l'anxiété en situation de choix de carrière : L'apport de l'analyse de l'activité. *Recherches qualitatives*, 44(1), 12-37. <https://doi.org/10.7202/1119811ar>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes qualitatives et quantitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Garneau, S., Bouchard, C. et Pilote, A. (2013). Enquête sur les carrières scolaires des étudiants francophones du Nouveau-Brunswick : offre locale de formations, orientation scolaire et ressources sociales. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 361-385. <https://doi.org/10.7202/1025232ar>
- Gouvernement du Canada. (2024). *En apprendre davantage sur les Compétences*. <https://www.canada.ca/fr/services/emplois/formation/initiatives/competence-reussir/comprendre-individus.html>
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (s. d.). *Secondaire : Apprentissage lié à la carrière*. <https://curriculum.nbed.ca/fr/domaines-dapprentissage/secondaire/apprentissage-lie-a-la-carriere/>
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2014). *Stratégie du mieux-être du Nouveau-Brunswick 2014-2021 : Au cœur de notre avenir*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/sd-ds/pdf/Wellness-MieuxEtre/StrategieMieuxEtreDuNouveauBrunswick2014-2021.pdf>
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2016). *Plan d'éducation de 10 ans – Donnons à nos enfants une longueur d'avance (Secteur francophone)*. <https://francophonesud.nbed.nb.ca/images/vieScolaire/DonnonsANosEnfantsUneLongueurDavance.pdf>
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2019a). *Cadre d'éducation à la carrière du Nouveau-Brunswick*. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.
- Gouvernement du Canada. (2012). *Chapter 4: The health of Canada's young people: a mental health focus*. <https://www.canada.ca/en/public-health/services/publications/science-research-data/health-canada-young-people-mental-health-focus/school.html>
- Gouvernement du Canada. (2011). *Youth in Transition Survey (YITS)*. <https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV.pl?Function=getSurvey&SDDS=4435>
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2020). *New Brunswick K-12 Career education strategy*. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/FRL/career-education-strategy.pdf>

- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2025). *Career life plan: High school graduation requirement companion document*. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/curric/career-life-plan-companion-document.pdf>
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2026). *Plan d'action 2026-2029 (Secteur francophone)*. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. <https://www.gnb.ca/content/dam/GNB3/t/et-ef/km-12/afp/doc/25-02599-francophone-action-plan-fr.pdf>
- Guay, F., Sénécal, C., Gauthier, L. et Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165-177. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165>
- Henry, L. A. et Stahl, N. A. (2017). Dismantling the developmental education pipeline: Potent pedagogies and promising practices that address the college readiness gap. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(6), 611-616. <https://doi.org/10.1002/jaal.640>
- Jemini-Gashi, L., Hyseni Duraku, Z. et Kelmendi, K. (2021). Associations between social support, career self-efficacy, and career indecision among youth. *Current Psychology*, 40(9), 4691–4697. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00402-x>
- Kautz, T., Heckman, J. J. et Diris, R. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. *OECD Education Working Papers*, (10). <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>
- Korotkov, K. (2021). *Aller de l'avant : rapport sommaire de l'examen de la Politique 322*. Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/moving-forward.pdf>
- LeBlanc, J., Nadeau, J., Gagnon, S. et Bourque, G. (2023). *Consultation auprès de parents d'élèves nouveaux arrivants du milieu scolaire francophone du Nouveau-Brunswick*. Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- LeBlanc, G. (2009). *L'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick : Une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle. Rapport du président de la Commission sur l'école francophone*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Linden, B., Stuart, H. et Ecclestone, A. (2023). Trends in post-secondary student stress: A pan-Canadian study. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 68(7). <https://doi.org/10.1177/07067437221111365>
- Marciniak, J., Johnston, C. S., Steiner, R. S. et Hirschi, A. (2020). Career preparedness among adolescents: A review of key components and directions for future research. *Journal of Career Development*, 49(1). <https://doi.org/10.1177/0894845320943951>

- Mbanga, R., Ratelle, C. F. et Duchesne, S. (2024). Predicting trajectories of vocational indecision from motivational profiles in early adolescence. *BMC Psychology*, 12(247). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01747-0>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2016). *Profil de sortie d'un élève*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Francophone/Profil%20de%20sortie%20dun%20eleve.pdf>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2017). *Équipe stratégique scolaire*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/equipe_strategiquescolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2024). *Éducation et Développement de la petite enfance—Rapport annuel 2023-2024*.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2026). *Rapport de consultation sur le prochain plan d'éducation (secteur francophone)*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006). *Le curriculum de l'Ontario, 11e et 12e année – Orientation et formation au cheminement de carrière*. Gouvernement de l'Ontario. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/guidance1112currb.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Tracer son itinéraire vers la réussite : Programme de planification d'apprentissage, de carrière et de vie pour les écoles de l'Ontario – Politique et programme de la maternelle à la 12e année*. Gouvernement de l'Ontario. https://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/cps/creatingpathways_successfr.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *À chacun son rêve : Pour favoriser la réussite, l'approche orientante*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/services-educatifs-complementaires/Guide-approche-orientante.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- People for Education. (2018). *Skills for work and for life*. <https://peopleforeducation.ca/our-work/skills-for-work-and-for-life/>
- Renée, L. (2024). The long-term effects of career guidance in high school and student financial aid: Evidence from a randomized experiment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 17(2), 165-183. <https://doi.org/10.1257/app.20230342>

- Robson, K., Maier, R., Anisef, P. et Brown, R. S. (2019). *High school success and access to postsecondary education*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Rosen, J. A., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M. et Bozick, R. N. (2010). *Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research* (1re éd.). RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2010.bk.0004.1009>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Savugathali, A. F., Mustafa, M. B. et Jusoh, A. J. (2025). Self-efficacy in career decision making and outcome expectation among final year students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 15(1), 40-49. <http://doi.org/10.6007/IJARBS/v15-i1/23624>
- Sharapova, N., Zholdasbekova, S., Arzymbetova, S., Zaimoglu, O. et Bozshatayeva, G. (2023). Efficacy of school-based career guidance interventions: A review of recent research. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(2), 215-222. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4554>
- Statistique Canada. (2015). *Étude : Tendances liées au choix de carrière des jeunes Canadiens et les études postsecondaires qui y sont associées, 2000 à 2010*. Le Quotidien. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/150127/dq150127a-fra.pdf?st=_-7Y2bSd
- Tierney, W. G. et Sablan, J. R. (2014). Examining college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 943-946. <https://doi.org/10.1177/0002764213515228>
- Torres, D. G., Ospina Romero, A. M. et Fuentes-Ramírez, A. (2025). Life skills that promote school health in adolescents: A concept analysis. *BMC Public Health*, 25(3351). <https://doi.org/10.1186/s12889-025-24532-z>
- UNESCO. (2024). *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide*.
- UNICEF Canada. (2018). *Le facteur égalisateur : en quoi l'éducation crée-t-elle l'équité chez les enfants au Canada?* <https://www.unicef.ca/bi15>
- Yiming, Y., Shi, B., Kayani, S. et Biasutti, M. (2024). Examining the relationship between self-efficacy, career development, and subjective wellbeing in physical education students. *Scientific Reports*, 14(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-59238-6>
- Zeman, K. (2023, 28 juillet). *From high school, into postsecondary education and on to the labour market*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-595-m/81-595-m2023004-eng.htm>