

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude des propriétés psychométriques de l'échelle affective
du Questionnaire de maturité vocationnelle

par

Audrey Dupuis

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maîtrise ès Sciences (M.Sc.)

Maîtrise en orientation professionnelle

Novembre 2016

© Audrey Dupuis, 2016

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Étude des propriétés psychométriques de l'échelle affective du Questionnaire de
maturité vocationnelle

Audrey Dupuis

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Éric Yergeau	Président du jury et directeur de recherche
Marcelle Gingras	Autre membre du jury
Jean-Claude Coallier	Autre membre du jury

Mémoire accepté le : 1^{er} novembre 2016

SOMMAIRE

Les conseillers d'orientation¹ (c.o.) en milieu scolaire ont plusieurs rôles à remplir auprès des élèves, entre autres la réponse aux demandes des élèves, le maintien de l'accès à une documentation pertinente, le conseil sur les établissements d'enseignement post-secondaires et l'accompagnement dans une meilleure connaissance de soi et du monde du travail (Dupont, Gingras et Marceau, 2002a ; Herr, Cramer et Niles, 2004). Pour ce faire, plusieurs moyens sont à leur disposition, soit les rencontres individuelles, les rencontres en petit groupe, les rencontres en groupe-classe et l'évaluation psychométrique (OCCOQ, 2013). L'utilisation de la psychométrie en orientation professionnelle vise plusieurs objectifs, dont la connaissance et la compréhension de soi par le client (Guédon, Savard, LeCorff et Yergeau, 2011). De fait, la passation d'un instrument psychométrique peut permettre une meilleure évaluation de l'élève et de son besoin, permettant ainsi d'adapter les interventions en conséquence (OCCOQ, 2010). La psychométrie fournit également un point de départ pour permettre au client de s'exprimer (Guédon *et al.*, 2011). Un concept qui pourrait être utilisé auprès des adolescents est la maturité vocationnelle, qui permet d'évaluer le degré de préparation d'un individu à faire un choix, d'identifier les forces et les faiblesses dans le développement de l'individu et de déterminer les buts à poursuivre pour le counseling (Jordaan et Heyde, 1979). Des instruments de mesure évaluant la maturité vocationnelle existent déjà, mais aucun d'entre eux ne semble convenir parfaitement à la réalité du Québec, emmenant la création d'un nouvel outil, le Questionnaire de maturité vocationnelle (QMV). Or, un nouvel instrument doit répondre à certains critères au niveau de ses propriétés psychométriques. La question générale de recherche vise donc à vérifier les propriétés psychométriques de l'échelle affective du QMV.

¹ Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Pour mieux comprendre les implications de cette question, le cadre d'analyse se penche sur l'approche développementale de Donald E. Super et sur les propriétés psychométriques qui sont utilisées dans cette étude, soit la fidélité et la validité. Les questionnaires déjà existants qui évaluent la maturité vocationnelle sont également présentés, de même qu'une critique de chacun d'entre eux. Un questionnaire évaluant un concept apparenté, l'Inventaire relatif à la construction de la carrière (IRCC) est également inclus. Suite à cela, deux objectifs et trois hypothèses de recherches ont été établis. Les deux objectifs concernent la fidélité du QMV : O1) Vérifier la cohérence interne des échelles affectives du QMV et O2) Vérifier la fidélité test-retest des échelles affectives du QMV. Les hypothèses concernent la validité du QMV : H1) Le score obtenu à l'échelle affective du QMV corrélera de façon positive avec le score obtenu à l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC, H2) Le score obtenu à la sous-échelle exploration du QMV corrélera de façon positive avec le score obtenu à la sous-échelle exploration de l'IRCC et H3) Le score obtenu à la sous-échelle planification du QMV corrélera de façon positive avec le score obtenu à la sous-échelle prise de décision de l'IRCC.

Pour répondre à ces objectifs et hypothèses, une recherche de type méthodologique, qui s'inscrit dans un devis de recherche de type descriptif et corrélationnel (Fortin, 2010), est menée. Les participants de l'étude sont 1 164 adolescents québécois âgés entre 14 et 18 ans (moyenne : 15,30 ans), provenant de 14 écoles secondaires. L'échantillon comporte 615 filles (52,8 %) et 549 garçons (47,2 %). Il contient 968 participants (83,2 %) qui sont inscrits dans un régime d'études régulier, alors que 196 participants (16,8 %) sont inscrits dans un régime d'études considéré comme particulier. Pour ce qui est du niveau scolaire des participants, 511 (43,9 %) sont en 3^e secondaire, 303 (26 %) sont en 4^e secondaire et 350 (30,1 %) sont en 5^e secondaire. Trois questionnaires sont utilisés pour cette étude, soit un questionnaire sociodémographique, le QMV et l'IRCC. Ces questionnaires leur sont administrés en ligne, en groupe-classe par le c.o. de leur école respective.

Les résultats montrent l'atteinte des objectifs et confirment l'ensemble des hypothèses. Au niveau de la fidélité, la cohérence interne entre les items du QMV est très satisfaisante (entre 0,89 et 0,95), alors que la fidélité test-retest est modérée (entre 0,55 et 0,60). Au niveau de la validité le score obtenu à l'échelle affective du QMV corrèle de façon modérée et positive avec le score obtenu à l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC, le score obtenu à la sous-échelle exploration du QMV corrèle de façon modérée et positive avec le score obtenu à la sous-échelle exploration de l'IRCC et le score obtenu à la sous-échelle planification du QMV corrèle de façon modérée et positive avec le score obtenu à la sous-échelle prise de décision de l'IRCC.

Les résultats pour les deux objectifs en lien avec la fidélité indiquent que la fidélité du QMV se situe entre modérée et très satisfaisante. Pour ce qui est de la validité, la relation entre les échelles et sous-échelles du QMV et de l'IRCC, est positive, mais de force modérée, ce qui peut s'expliquer par le fait que malgré les nombreuses similitudes entre les deux concepts mis en relation, ils ne sont pas conceptuellement identiques. Il est donc attendu que la force du lien ne soit pas plus élevée. Les résultats de l'étude tendent donc à appuyer fortement la fidélité de l'instrument, tout en appuyant de façon plus modérée la validité de convergence du QMV. Ces résultats suggèrent que le QMV pourra éventuellement être utilisé par des c.o. en milieu scolaire, une fois que les propriétés psychométriques des échelles cognitives auront été vérifiées. Il pourrait servir lors d'interventions individuelles, en groupe restreint ou en groupe-classe, afin d'améliorer les services offerts en orientation. Il pourrait être un outil utile pour favoriser la connaissance de soi et du monde du travail de l'élève, mais aussi pour bien situer l'élève quant à son degré de préparation à effectuer un choix de carrière. Ces éléments pourraient ensuite aider le c.o. en milieu scolaire à adapter ses interventions en fonction du besoin présenté par l'élève.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a demandé du temps et des efforts considérables et n'aurait pas été possible sans la contribution de nombreuses personnes. En premier lieu, je tiens à remercier le directeur de ce mémoire, le professeur Éric Yergeau, qui m'a appuyée tout au long de cette rédaction. Il a été présent pour me prodiguer ses conseils et ses commentaires toujours pertinents ont grandement contribué à la qualité de ce mémoire. Merci de ta présence, de ton soutien et d'avoir pris le temps de répondre à toutes les questions que j'ai pu avoir.

Je souhaite aussi remercier les membres de mon jury, les professeurs Jean-Claude Coallier et Marcelle Gingras. Plus particulièrement, cette dernière a toujours été disponible pour répondre à mes questionnements et m'a permis de présenter en congrès avec elle, ce qui a été une expérience mémorable. Merci à tous les deux pour vos commentaires constructifs.

Finalement, un grand merci à mes parents pour leur soutien financier et affectif, sans quoi la réalisation de ce mémoire et de l'ensemble de mes études supérieures aurait été beaucoup plus fastidieuse. Merci d'avoir toujours cru en moi et de continuer de le faire. Un autre remerciement à mes sœurs et mes amis qui ont tendance à croire en moi plus que je ne le fais. Merci d'avoir été un soutien indéfectible et une source d'encouragements incroyable tout au long de ma maîtrise.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DU JURY	2
SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS	6
INTRODUCTION	12
PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE	14
1. L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC	14
1.1 L'évolution de l'orientation professionnelle au Québec	14
1.2 Le c.o. en milieu scolaire	16
1.3 L'orientation en milieu scolaire	17
1.3.1 L'approche orientante	17
1.3.2 L'intervention individuelle	19
1.3.3 L'intervention en groupe restreint.....	20
1.3.4 L'intervention en groupe-classe.....	20
2. L'ORIENTATION EN MILIEU SCOLAIRE ET SES DÉFIS	21
2.1 Les défis des c.o. en milieu scolaire.....	21
2.2 Les défis des élèves du secondaire.....	23
3. L'APPORT DE LA PSYCHOMÉTRIE.....	26
3.1 La pertinence de la psychométrie en orientation professionnelle	26
3.2 L'utilisation de la psychométrie en milieu scolaire.....	28
3.3 L'apport de la maturité vocationnelle	30
4. SYNTHÈSE.....	32
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE D'ANALYSE	34
1. L'APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE DE SUPER.....	34
1.1 Les aspects développementaux	35
1.1.1 Le stade de croissance.....	36
1.1.2 Le stade d'exploration.....	36
1.1.3 Le stade de l'établissement	38
1.1.4 Le stade du maintien	39
1.1.5 Le stade du désengagement	39
1.2 La maturité vocationnelle.....	40
1.2.1 L'évaluation de la maturité vocationnelle.....	42
1.2.2 Les études en lien avec la maturité vocationnelle.....	43

1.3 La construction de la carrière	45
1.4 L'indécision vocationnelle	47
2. L'ÉVALUATION D'UN INSTRUMENT PSYCHOMÉTRIQUE	48
2.1 La fidélité	48
2.2 La validité.....	50
2.2.1 La validité de contenu.....	51
2.2.1 La validité de critère	52
2.2.3 La validité concomitante.....	53
2.2.4 La validité d'apparence.....	54
3. SYNTHÈSE.....	55
TROISIÈME CHAPITRE – LA MESURE DE LA MATURITÉ	
VOCATIONNELLE	56
1. LE <i>CAREER DEVELOPMENT INVENTORY</i>	56
2. LE <i>CAREER MATURITY INVENTORY REVISED</i>	59
3. L'ÉCHELLE DE MATURITÉ VOCATIONNELLE POUR ADOLESCENTS	61
4. LE <i>STUDENT CAREER CONSTRUCTION INVENTORY</i>	62
5. SYNTHÈSE.....	63
6. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	64
QUATRIÈME CHAPITRE – MÉTHODE.....	67
1. DEVIS DE RECHERCHE	67
2. PARTICIPANTS ET PROCÉDURES.....	68
3. INSTRUMENTS DE MESURE	69
3.1 Questionnaire sociodémographique	69
3.2 Le Questionnaire de maturité vocationnelle.....	69
3.2.1 Description du QMV.....	71
3.3 L'Inventaire relatif à la construction de la carrière	73
4. VARIABLES À L'ÉTUDE.....	74
5. PLAN D'ANALYSE	74
6. ÉTHIQUE	75
CINQUIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	77
1. STATISTIQUES DESCRIPTIVES	77
2. FIDÉLITÉ.....	80
2.1 Premier objectif.....	80

2.2 Deuxième objectif	81
3. VALIDITÉ.....	82
3.1 Première hypothèse	82
3.2 Deuxième hypothèse	82
3.3 Troisième hypothèse	83
4. SYNTHÈSE.....	84
SIXIÈME CHAPITRE – DISCUSSION.....	86
1. FIDÉLITÉ.....	86
1.1 Premier objectif.....	86
1.2 Deuxième objectif	88
2. VALIDITÉ.....	89
2.1 Première hypothèse	91
2.2 Deuxième hypothèse	91
2.3 Troisième hypothèse	92
2.4 Synthèse	93
3. RETOMBÉES SUR LE PLAN DE LA PRATIQUE	94
4. FORCES ET LIMITES DE L'ÉTUDE	96
5. PISTES POUR DES RECHERCHES ULTÉRIEURES	97
6. SYNTHÈSE.....	98
CONCLUSION.....	100
LISTE DES RÉFÉRENCES	101
ANNEXE A.....	108
ANNEXE B.....	109
ANNEXE C.....	110
ANNEXE D.....	111
ANNEXE E.....	117
ANNEXE F.....	119

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Explication des hypothèses	66
Tableau 2 – Normalité des distributions des scores du QMV en fonction du niveau scolaire et du régime d'études des participants (n=1164).....	78
Tableau 3 – Statistiques descriptives de l'échantillon en fonction du niveau scolaire et du régime d'études des participants (n=1164).....	79
Tableau 4 – Indices de cohérence interne obtenus aux échelles de la dimension affective du QMV en fonction du niveau scolaire et du régime d'études des participants (n = 1164).....	81
Tableau 5 – Indices de fidélité test-retest obtenus aux échelles de la dimension affective du QMV en fonction du niveau scolaire et du régime d'étude des participants (n = 1164)	82
Tableau 6 – Indices de validité convergente obtenus entre les échelles de la dimension affective du QMV et les échelles de l'IRCC en fonction du niveau scolaire et du régime d'études des participants(n = 1164)	84

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Évaluer en orientation.....	27
Figure 2 – Le modèle des besoins d’orientation	29

INTRODUCTION

La psychométrie est un élément essentiel de la pratique en orientation professionnelle au Québec. De fait, l'Ordre des conseillères et conseillers d'orientation du Québec (OCCOQ) considère que l'utilisation d'instruments psychométriques fidèles et valides dans un processus d'orientation est bénéfique, puisqu'ils « favorisent l'approfondissement de la compréhension de la situation de la personne en obtenant des informations qui ne sont pas accessibles autrement » (OCCOQ, 2010, p.20). C'est dans ce contexte que s'inscrit ce projet de recherche. En effet, considérant que l'utilisation d'instruments psychométriques fidèles et valides est bénéfique en orientation professionnelle, nous nous sommes intéressés à ces éléments. Un nouvel instrument de mesure s'intéressant à la maturité vocationnelle, le Questionnaire de maturité vocationnelle (QMV) a été développé et ce mémoire a pour objectif l'étude des propriétés psychométriques de cet instrument.

Dans le premier chapitre, la problématique est exposée. Il y est question de l'évolution de l'orientation professionnelle au Québec et des différents défis auxquels font face les intervenants en milieu scolaire et les élèves. Une des façons possibles pour contribuer à l'amélioration des services est l'utilisation de la psychométrie, qui sera aussi abordée dans ce chapitre. Le second chapitre, le cadre d'analyse aborde les éléments nécessaires à la compréhension du projet, soit la théorie de Donald E. Super, plus précisément la maturité vocationnelle et les stades de développement, qui sont à la base du QMV. La nature des propriétés psychométriques vérifiées, soit la fidélité et la validité sera également abordée. Le troisième chapitre présente différents instruments psychométriques évaluant la maturité vocationnelle et fait une critique de ces derniers. Les faiblesses présentées par ces instruments expliquent en partie le rationnel derrière la création d'un nouvel instrument, le QMV, qui fait l'objet de ce mémoire. Le quatrième chapitre décrit la méthodologie qui sera employée pour mener à bien cette recherche. Il sera donc question des participants, des procédures, des

instruments de mesure utilisés, des variables à l'étude, du plan d'analyse et des questionnements éthiques. Finalement, le cinquième chapitre présente les résultats obtenus, alors que le sixième et dernier chapitre consiste en une discussion de ces résultats.

PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre se centre sur l'orientation professionnelle et son évolution dans la province de Québec. Le rôle du conseiller d'orientation (c.o.) en général et plus précisément dans les écoles secondaires est présenté, de même que les pratiques et approches actuellement préconisées dans les écoles primaires et secondaires de la province. Le rôle du c.o. en milieu scolaire est bien établi, mais certains défis actuels compliquent leurs interventions auprès des adolescents. Ces adolescents ont également plusieurs défis à relever afin de faire un choix de formation ou de carrière éclairé. Dans un contexte où les besoins des adolescents en termes d'orientation professionnelle sont importants, mais où les c.o. ont certains défis à relever par rapport à l'accompagnement de l'ensemble des élèves, il est pertinent de se pencher sur les solutions potentielles. Nous verrons que la psychométrie est un outil fréquemment utilisé par les c.o. et peut contribuer à l'amélioration des services en orientation dans les écoles de la province. L'utilisation d'un concept en particulier, la maturité vocationnelle, pourrait apporter un éclairage nouveau pour les c.o. en milieu scolaire.

1. L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC

1.1 L'évolution de l'orientation professionnelle au Québec

L'orientation professionnelle au Québec a évolué au gré des changements sociaux et économiques qui ont affecté la province. C'est lors des années 1960 que l'orientation professionnelle au Québec est reconnue comme utile à la réussite scolaire des jeunes et à leur entrée sur le monde du travail. La publication du rapport Parent, aussi connu comme la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, met ce fait en évidence (Brochu et Gagnon, 2010). Plus précisément, ce rapport recommande que « l'orientation scolaire et professionnelle fasse partie

intégrante de l'enseignement » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, p. 321). Ce rapport affirme également que l'orientation est de la responsabilité de l'élève, mais qu'elle se réalise tout de même en équipe, centrée autour de ce dernier.

Puis, dans les années 1980, c'est le programme d'études *Éducation au choix de carrière* qui a pour tâche d'accompagner les élèves dans leur choix de carrière (Gouvernement du Québec, 1981). Son objectif est d'aider l'élève à développer davantage de connaissances par rapport à lui-même et à son environnement scolaire et professionnel. C'est le rôle de l'école d'offrir un milieu propice afin que l'élève développe son autonomie, sa liberté, de même que son sens des responsabilités par rapport à son choix de carrière. Les moyens concrets mis en place comprennent les cours d'éducation au choix de carrière, qui permettent à l'élève de se familiariser avec le monde du travail, ainsi que les cours de formation personnelle et sociale, qui ont pour objectif une meilleure connaissance de soi (*Ibid.*).

Lors des États généraux sur l'éducation de 1996 et du Sommet de la jeunesse de 2000, c'est un constat d'échec qui attend le programme d'études *Éducation au choix de carrière* (Gouvernement du Québec, 2002). Plusieurs intervenants du milieu scolaire, de même que les élèves, mettent en évidence les lacunes du programme, ainsi que l'insuffisance des ressources en matière d'information scolaire et professionnelle. Une de leurs principales critiques est le fait que cette information arrive trop tard dans le parcours scolaire et en quantité insuffisante. Il est également souligné que le décrochage scolaire, les nombreux changements de parcours au collégial et l'indécision présentée par les élèves de secondaire 5 témoignent d'une faible connaissance de soi. Il devient alors nécessaire de remettre en question les cours d'*Éducation au choix de carrière* (*Ibid.*).

Plusieurs représentants du domaine de l'éducation, dont l'Ordre des conseillères et conseillers d'orientation du Québec (OCCOQ), se sont alors mis au travail, afin

d'améliorer les services d'orientation offerts dans les écoles de la province (Brochu et Gagnon, 2010). Différents moyens (modalités d'intervention, approche orientante) sont alors mis en place pour contrer les lacunes reprochées au programme précédent, le c.o. en milieu scolaire étant au centre de cette nouvelle stratégie.

1.2 Le c.o. en milieu scolaire

Avant de s'intéresser aux moyens concrets mis en place pour intervenir auprès des élèves, il importe de préciser le rôle du c.o. en milieu scolaire. Dans un premier temps, la profession de c.o. peut être décrite comme étant « l'intervention sur la dynamique individu-environnement-travail tout au long de la vie » (OCCOQ, s.d., p. 6). Cette description s'applique à l'ensemble des c.o. de la province, mais le c.o. en milieu scolaire présente plusieurs caractéristiques uniques. Plus précisément, en milieu scolaire, il « accompagne le jeune dans sa découverte de lui-même, dans l'exploration concrète et active du monde de la formation et du travail, dans le soutien au développement de son autonomie, dans sa prise de décision, dans la confirmation de son projet professionnel et dans sa réalisation » (OCCOQ, 2013, p.18). Concrètement, le c.o. joue un rôle crucial auprès des élèves, mais également au sein de l'approche orientante, en étant une ressource pour l'ensemble de l'équipe-école, en termes d'information sur la formation et le monde du travail. Le c.o. est celui qui conseille et soutient les enseignants pour les activités en lien avec l'information scolaire et professionnelle. Il doit les encourager à organiser ce type d'activités et s'assurer qu'ils sont en mesure de le faire, du point de vue matériel et intellectuel (Dupont, Gingras et Marceau, 2002a). En plus d'accompagner le personnel enseignant, il doit être disponible pour impliquer les parents, la direction et les différents intervenants de la communauté dans le processus de choix de carrière des élèves (*Ibid.*).

Outre son implication dans l'approche orientante, qui sera présentée plus tard, il est aussi celui qui est en charge des différentes modalités d'intervention au niveau des élèves (individuelle, groupale, groupe-classe, psychométrie). Ses tâches comprennent

la réponse aux demandes des élèves à l'aide de son expertise en counseling et en psychométrie, le maintien de l'accès à la documentation pertinente et l'évaluation des activités mises en place par les différents intervenants de l'approche orientante (Dupont *et al.*, 2002a). En plus de ces tâches, il doit également, selon les milieux, les conseiller sur les établissements d'études post-secondaires, les accompagner dans le transfert de leurs compétences du monde scolaire au monde du travail, les aider à s'insérer sur le marché du travail, les mettre en garde contre les difficultés de gérer le travail et la famille sur un même front, etc. (Herr *et al.*, 2004). Bref, le c.o. en milieu scolaire a plusieurs rôles à jouer auprès des élèves, et ces rôles sont essentiels.

Afin de mieux comprendre l'ampleur de l'implication du c.o. en milieu scolaire, les modalités d'intervention privilégiées auprès des élèves seront présentées dans la section suivante. L'approche orientante, actuellement préconisée dans les écoles de la province sera également détaillée, afin de mieux saisir la réalité de l'orientation professionnelle dans les écoles secondaires québécoises.

1.3 L'orientation en milieu scolaire

Les moyens mis en place pour améliorer la situation dans les écoles secondaires de la province sont nombreux. Ils ont tous pour objectif, chacun à leur façon, d'offrir un meilleur soutien aux élèves dans leur processus de choix de carrière. Ces moyens comprennent l'approche orientante, mais également plusieurs modalités d'intervention, dont les interventions individuelles, groupales et en groupe-classe (OCCOQ, 2013).

1.3.1 L'approche orientante

L'approche orientante a été développée par un comité formé de parents, de jeunes, de professionnels de l'éducation, ainsi que de membres de l'OCCOQ, de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle et de syndicats de l'enseignement

(Brochu et Gagnon, 2010). Un des objectifs de cette approche est de mieux répartir le soutien apporté aux élèves en ce qui a trait au choix de carrière. De fait, dans le programme précédent, cette responsabilité revenait à un seul enseignant et au c.o. de l'établissement. Dans cette nouvelle conception, ce soutien doit être apporté par l'ensemble des membres de l'équipe-école, même si le c.o. y joue toujours un rôle majeur (Gouvernement du Québec, 2002).

L'approche orientante est, en partie, basée sur l'approche développementale telle que développée par Donald E. Super (Dupont, 2001). Ce type d'approche est centré sur la compréhension, l'explication et, jusqu'à un certain point, la prédiction des choix de carrière effectués par les individus (Bujold et Gingras, 2000). Un document diffusé par le gouvernement du Québec (2002) explique que l'approche orientante suit l'élève tout au long de son développement. Elle débute dès le primaire, où l'élève est encouragé à développer sa connaissance de soi. Par la suite, à mesure que l'élève chemine dans son parcours scolaire, il est amené à avancer au sein du stade exploration, afin de préciser, puis valider une préférence. Bien entendu, les activités sont adaptées aux besoins des élèves et au niveau auquel ils sont rendus. Ainsi, lors de la 3^e année du secondaire, les élèves sont en exploration, avant de commencer à préciser leur choix en secondaire 4 et de valider ce choix en secondaire 5 (Annexe A).

Concrètement, l'approche orientante se veut un outil au service des écoles et des intervenants afin d'accomplir la triple mission de l'école, c'est-à-dire instruire, socialiser et qualifier (Gouvernement du Québec, 2002). Pour ce faire, l'ensemble de l'équipe-école contribue à accompagner l'élève au niveau de la connaissance de soi, afin de faciliter son cheminement scolaire et son choix vocationnel. Afin de contribuer à la bonne mise en œuvre d'une approche orientante à l'école, le gouvernement du Québec (2002) a établi quatre lignes directrices. La première exige l'intégration, par le personnel enseignant, de certaines informations relatives au monde du travail ou d'activités permettant la connaissance de soi à l'aide de la matière prévue par leur programme pédagogique. La seconde ligne directrice encourage la planification

d'activités permettant aux élèves d'explorer le monde du travail, tout en ayant certaines responsabilités (p.ex. comité d'élèves, radio étudiante, coopérative, friperie, visite de milieux de travail et d'établissements scolaires). Ces activités sont encadrées par des intervenants qualifiés et peuvent mettre à contribution des parents, ou bien des entreprises de la communauté. Les troisième et quatrième lignes directrices sont basées sur le rôle de l'intervenant en orientation. Ce dernier a pour tâche de mettre à la disposition des élèves des sources d'informations pertinentes selon leurs besoins d'orientation et de les aider à explorer ces sources. De plus, ils doivent assurer l'accompagnement des élèves dans leur prise de décision à l'aide de rencontres de counseling individuel (*Ibid.*).

1.3.2 L'intervention individuelle

L'intervention individuelle est régulièrement utilisée en milieu scolaire (OCCOQ, 2013). Il s'agit de la modalité privilégiée lorsque les besoins de l'élève sont importants. De fait, ces rencontres individuelles sont une occasion pour le c.o. d'évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu au sein duquel l'élève évolue. Ces rencontres permettent de répondre à diverses situations, dont le manque de connaissance de soi, l'indécision vocationnelle, l'angoisse envers le choix de carrière, le manque de motivation, etc. (*Ibid.*).

Il est aussi possible d'utiliser des instruments psychométriques lors de ces rencontres individuelles, afin de bonifier le processus (OCCOQ, 2013). Ils permettent, entre autres, d'évaluer les intérêts, les valeurs, les aptitudes, les traits de personnalité et les fonctions intellectuelles. Ils peuvent être utilisés à différents moments du processus, tout dépendant du besoin de l'élève. D'ailleurs, il importe de mentionner que les instruments ne sont pas recommandés pour tous les élèves. De fait, certains pourraient considérer les résultats de l'instrument comme la réponse à toutes leurs questions, alors qu'il ne s'agit que d'un élément d'information (*Ibid.*).

1.3.3 L'intervention en groupe restreint

L'intervention en petit groupe est aussi utilisée auprès des élèves du secondaire (OCCOQ, 2013). Lorsqu'il est question de petit groupe, il s'agit habituellement de groupes de 3 à 12 personnes. Ce type d'intervention est privilégié dans le cas où l'élève n'a pas nécessairement besoin d'un suivi individuel, mais a besoin de davantage d'encadrement que lors d'une intervention en groupe-classe. Un des avantages de l'intervention en groupe restreint est la dynamique qui s'installe entre les membres. En effet, le groupe permet des « échanges et rétroactions utiles et bénéfiques pour les participants » (*Ibid.*, p.35). Ces rencontres permettent de répondre à diverses situations, dont le manque d'autonomie, la précision d'un choix, l'approfondissement de la connaissance de soi et l'accompagnement en vue d'une transition (*Ibid.*).

Les instruments psychométriques peuvent également être utilisés lors d'une intervention en groupe restreint (OCCOQ, 2013). Tout comme lors de l'intervention individuelle, ils peuvent être un ajout d'information bénéfique au processus. Il importe toutefois de porter une attention particulière lors de l'analyse des résultats en groupe, puisque les résultats obtenus sont une information confidentielle, que les participants n'ont pas à partager au groupe s'ils n'en ont pas envie. Il s'agit donc d'un outil utile, mais à utiliser avec prudence dans ce type d'intervention (*Ibid.*).

1.3.4 L'intervention en groupe-classe

L'intervention en groupe-classe se veut une façon de répondre à certains besoins des élèves, qui ne nécessitent pas d'intervention individuelle ou en groupe restreint (OCCOQ, 2013). Cela peut également être un moyen de rappeler aux élèves que ces services existent, s'ils ressentent le besoin d'avoir une aide plus importante de la part du c.o. de leur école. Le type d'activités réalisées dans ce type d'intervention vise un effet positif pour le plus grand nombre d'élèves possibles. Il s'agit généralement

d'activités concernant la connaissance de soi des élèves, donc leurs intérêts, leur potentiel et leur personnalité, qui pourront guider leurs choix futurs (*Ibid.*).

Il est aussi possible d'utiliser des instruments psychométriques dans ce type d'intervention (OCCOQ, 2013). Cela permet d'obtenir une image d'ensemble du groupe, et d'évaluer plusieurs élèves au même moment. Par contre, comme dans le cas du groupe restreint, il est important d'accorder une importance particulière à la confidentialité des résultats. De plus, l'interprétation est plus complexe dans ce type d'intervention, il faut donc vérifier avec rigueur la bonne compréhension des élèves (*Ibid.*).

L'implantation de l'approche orientante et des différentes modalités d'intervention vise l'amélioration des services offerts aux élèves par le c.o. en milieu scolaire et l'ensemble du milieu entourant l'élève. Or, l'arrivée de nouveaux moyens peut poser certains défis pour les différents intervenants impliqués, qui seront présentés dans la sections suivante.

2. L'ORIENTATION EN MILIEU SCOLAIRE ET SES DÉFIS

L'approche orientante et les autres moyens prévus pour améliorer le service en orientation dans les écoles secondaires de la province ont été mis en place il y a plusieurs années et de nombreux acteurs ont leur rôle à jouer pour assurer sa réussite. Or, certains de ces acteurs éprouvent une certaine difficulté à intégrer cette nouvelle approche, il est donc pertinent de s'intéresser aux défis que rencontrent les c.o. en milieu scolaire et les élèves.

2.1 Les défis des c.o. en milieu scolaire

Comme cela a été expliqué précédemment, le c.o. en milieu scolaire est au centre des moyens mis en place pour améliorer l'orientation des élèves de niveau secondaire.

Il est une ressource importante au niveau de l'approche orientante (Gouvernement du Québec, 2002) et applique différentes modalités d'intervention (individuelle, groupale, groupe-classe, psychométrie), afin d'accompagner les élèves dans leur cheminement vocationnel (OCCOQ, 2013).

Or, malgré la reconnaissance de l'importance de ces rôles et de l'orientation professionnelle en général dès 1960 (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964), certains c.o. en milieu scolaire soulignent plusieurs défis rencontrés dans leur pratique. De fait, Matte (2012) relate les difficultés qu'éprouvent les c.o. en milieu scolaire de la province, dans le contexte de l'approche orientante. Certains trouvent difficile de maintenir leur pratique du counseling et de jouer leur rôle de c.o., qu'ils trouvent diffus, au sein de l'approche orientante. Ils soulignent également qu'ils ont de plus en plus de tâches administratives à accomplir et qu'il existe dans plusieurs écoles des problèmes d'accès aux services d'orientation. En outre, l'auteur mentionne que dans 62 % des commissions scolaires, les c.o. ne sont pas en mesure d'offrir des services à l'ensemble des élèves présentant des besoins en matière d'orientation professionnelle (*Ibid.*).

De plus, le système éducatif québécois subit présentement des compressions budgétaires significatives (Bouchard, 2015), ce qui risque d'avoir un impact important sur les élèves et les services qui leur sont offerts, dont le service d'orientation professionnelle. Or, déjà en 1999, Gagnon et Leduc soulignent l'impact des compressions budgétaires sur les services d'orientation :

Bien que jugée comme une clé importante aux problèmes de bifurcation, de changement de programme, d'abandon des études, l'orientation, les services et les activités qui lui sont rattachés ont été les premiers à subir des compressions budgétaires auxquelles ont dû se soumettre les établissements d'enseignement au cours des dernières années. Les conséquences de cette réduction de services risquent d'amplifier encore davantage les problèmes majeurs causés par une orientation scolaire et professionnelle déficiente. (p.46)

Force est d'admettre que la situation ne semble pas aller en s'améliorant (Bouchard, 2015). Il est donc possible que les services d'orientation en milieu scolaire connaissent davantage de difficulté pour rencontrer les jeunes qui en éprouvent le besoin. Or, malgré le manque de temps des c.o., les besoins des jeunes sont toujours aussi présents.

2.2 Les défis des élèves du secondaire

La connaissance de soi et l'information sur les formations et le monde du travail sont des éléments qui sont à la base d'un processus d'orientation, que ce soit dans un milieu scolaire ou extrascolaire. Un aspect déploré par les adolescents lorsque questionnés par rapport à leur orientation est justement le manque d'information (Gagnon et Leduc, 1999). De fait, certains d'entre eux n'ont pas le sentiment d'être suffisamment outillés par leur milieu scolaire pour faire un choix d'orientation éclairé. Ils ont l'impression de ne pas posséder une connaissance suffisante d'eux-mêmes, du milieu scolaire et du monde du travail pour faire un choix (*Ibid.*). Cela est appuyé par une étude de Cournoyer et Lachance (2014), qui mentionne qu'entre 17,7 % et 27,3 % des élèves considèrent manquer d'information à propos d'eux-mêmes, et qu'entre 25,4 % et 29,9 % des élèves considèrent manquer d'information à propos des formations et professions.

Ce manque de connaissances peut avoir des conséquences sur le parcours de l'élève très tôt dans son cheminement. Alors que le manque d'information est problématique, il l'est d'autant plus que l'information vient généralement tardivement dans le parcours scolaire, alors que certains choix doivent être effectués très tôt. En effet, dès le 3^e secondaire, donc à l'âge de 15 ans, l'élève doit effectuer le choix d'un parcours en mathématiques et en sciences pour le 4^e secondaire (Annexe A). Ce choix aura une influence significative sur la suite du parcours de l'élève. Bien qu'il soit possible de changer d'un niveau de mathématiques plus faible (p.ex. culture et société) à un niveau de mathématiques plus fortes (p.ex. sciences naturelles), qui sont

nécessaires pour certains programmes du collégial, cela est complexe et nécessite généralement la recommandation de l'enseignant (Labelle, s.d.). Or, déjà dans le rapport Parent, on dénonce les choix rapides et irréversibles que les élèves doivent effectuer (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964). Pourtant, la situation actuelle continue de demander aux élèves de choisir rapidement. Ces derniers trouvent cela d'autant plus difficile qu'ils considèrent ne pas détenir suffisamment d'information sur le monde scolaire et professionnel pour faire un choix éclairé. Le système scolaire leur apparaît complexe et rigide, compte tenu des multiples options qui s'offrent à eux et de leur étanchéité, qui ne leur permet pas de modifier facilement leurs choix (Gagnon et Leduc, 1999).

Outre les défis au niveau de la connaissance de soi et du monde scolaire et du travail, plusieurs études ont souligné que la majorité des jeunes québécois n'ont pas de projet d'avenir défini au moment de quitter le secondaire (Beaucher, 2006; Cournoyer, 2008). De plus, une étude de Cournoyer et Lachance (2014), mentionne que 17 % des élèves québécois qui approchent de la fin de leurs études secondaires ne savent pas du tout ce qu'ils aimeraient faire dans l'avenir, alors que seulement 52 % des jeunes en a une idée très claire. Ces taux soulèvent des interrogations. Ainsi, il semble que seulement un peu plus de la moitié des élèves quittent l'école secondaire avec une image précise de leur avenir, ce qui signifie que 31 % d'entre eux ne sont pas certains de la voie à suivre et que 17 % n'en ont aucune idée (*Ibid.*). Il est donc essentiel pour ces élèves d'avoir accès à un service d'orientation pour les accompagner dans la construction de leur identité professionnelle (Brochu et Gagnon, 2010).

L'ampleur de ce problème est appuyée par le fait que de nombreux adolescents quittent le système scolaire, sans avoir obtenu de formation qualifiante. En 2011, 16,2 % des élèves de niveau secondaire ont quitté le système scolaire sans avoir obtenu de diplôme. Cela est une amélioration par rapport aux années précédentes, car ils étaient 20,3 % en 2007 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, s.d.), mais ce taux demeure élevé, surtout lorsqu'on constate l'incapacité des commissions scolaires

à offrir des services d'orientation à l'ensemble des jeunes qui en éprouvent le besoin. Le rôle de l'orientation professionnelle est d'aider les jeunes à mieux se connaître, ainsi qu'à mieux connaître le monde scolaire et professionnel, afin qu'ils puissent prendre une décision éclairée sur leur avenir à leur propre rythme, ce qui semble poser problème actuellement.

En outre, le fait de devoir prendre une décision par rapport à leur avenir peut être anxiogène pour les élèves du secondaire (Boivin, 2004). En effet, ils peuvent ressentir une certaine culpabilité en lien avec leur incertitude. Cela peut les conduire à éviter de faire un choix, en allongeant leur parcours scolaire ou au contraire, en quittant l'école. D'autres pourraient effectuer un choix rapidement, qui devra être réexaminé plus tard, puisqu'il pourrait ne pas correspondre à leur personnalité (*Ibid.*). De fait, sans aller jusqu'au décrochage, plusieurs individus qui font face à un manque d'information ont tendance à prendre des décisions impulsives et non optimales concernant leur carrière, afin d'éviter l'inconfort lié à l'incertitude (Gati, Amir et Landman, 2010). Cette incertitude peut aussi contribuer à la démotivation scolaire et au décrochage chez les jeunes du secondaire (Lannegrand-Willems, 2008). De fait, Boivin (2004) parle de la difficulté à faire un choix comme un des facteurs du décrochage. Les adolescents se trouvent confrontés à l'impossibilité de faire un choix, et peuvent considérer l'abandon de l'école comme une porte de sortie. Ils ont de la difficulté à faire face aux émotions négatives provoquées par leur incapacité à faire un choix et cherchent à s'en libérer en décrochant (*Ibid.*). L'accès à un c.o. dans le milieu scolaire pourrait donc être bénéfique à l'élève, afin de mieux gérer l'incertitude et les interrogations vocationnelles.

Ainsi, les défis des c.o. en milieu scolaire et des élèves sont liés, en ce sens que les c.o. semblent manquer de temps pour répondre à l'ensemble des élèves, alors que les besoins des élèves sont toujours aussi présents. Ces derniers éprouvent des besoins au niveau de la connaissance de soi, du monde scolaire et du monde professionnel. Ils ont également des choix importants à faire concernant leur avenir et pourraient bénéficier de l'accompagnement d'un c.o. afin de les effectuer de façon éclairée. Dans les

circonstances, il est pertinent de se demander ce qui pourrait améliorer les services offerts aux élèves en milieu scolaire. Une utilisation judicieuse des instruments psychométriques serait une des façons de répondre, en partie, à cette demande.

3. L'APPORT DE LA PSYCHOMÉTRIE

La psychométrie a été brièvement abordée précédemment. En effet, la passation d'instruments psychométriques est une des modalités d'intervention privilégiée en orientation professionnelle en milieu scolaire (OCCOQ, 2013). Cette section permettra d'approfondir l'importance de cette modalité.

3.1 La pertinence de la psychométrie en orientation professionnelle

La passation d'un instrument psychométrique en orientation vise trois objectifs principaux, soit 1) la connaissance et la compréhension de soi, 2) la communication et l'expression de soi et 3) la connaissance du client par le c.o.. Le premier objectif, la connaissance et la compréhension de soi, est considéré comme un préalable afin de prendre une décision vocationnelle ajustée à sa réalité. Bien entendu, la passation d'un instrument psychométrique n'est pas essentielle à une meilleure connaissance de soi, mais il s'agit de données tangibles, susceptibles « de consolider les intuitions du client, d'élargir son champ de conscience ou de renforcer la validité d'un jugement issu d'un retour sur ses différentes expériences de vie » (Guédon, Savard, Le Corff et Yergeau, 2011, p.16). Le second objectif, la communication et l'expression de soi, vise à aider le client à s'exprimer. De fait, avoir des données auxquelles réagir peut l'aider à s'exprimer davantage, entre autres au sujet de ses préoccupations et de sa perception de lui-même. Le troisième objectif, celui de la connaissance du client par le c.o. est aussi intéressant. Cela permet au c.o. de mieux comprendre la dynamique de son client et d'adapter ses interventions en fonction de ce qu'il a appris, afin de maintenir la motivation de son client face au processus (*Ibid.*).

En outre, la pratique de la profession de c.o. demande une évaluation exhaustive de l'individu (OCCOQ, 2010). Cette évaluation comprend plusieurs éléments propres à l'individu, comme son fonctionnement psychologique, les conditions du milieu dont il est issu, ses ressources personnelles et ses caractéristiques individuelles (Figure 1). Plus précisément, les caractéristiques individuelles comprennent trois catégories, soit les caractéristiques physiologiques (p.ex. âge, genre, ethnie), les caractéristiques environnementales (p.ex. situation géographique, niveau socioéconomique) et les caractéristiques psychologiques (p.ex. valeurs, aptitudes, étapes de développement). Ces informations peuvent aider le c.o. à poser un jugement clinique et donc, « avoir une opinion claire de la situation de l'élève, laquelle s'appuie sur les observations, sur les réflexions et les raisonnements du c.o. » (OCCOQ, 2013, p.19). Or, bien qu'il soit possible d'obtenir ces informations grâce à des rencontres individuelles ou par observation, ces méthodes demandent du temps et peuvent être accompagnées de l'utilisation d'instruments psychométriques, afin d'obtenir de l'information complémentaire, ou d'économiser du temps (OCCOQ, 2010).

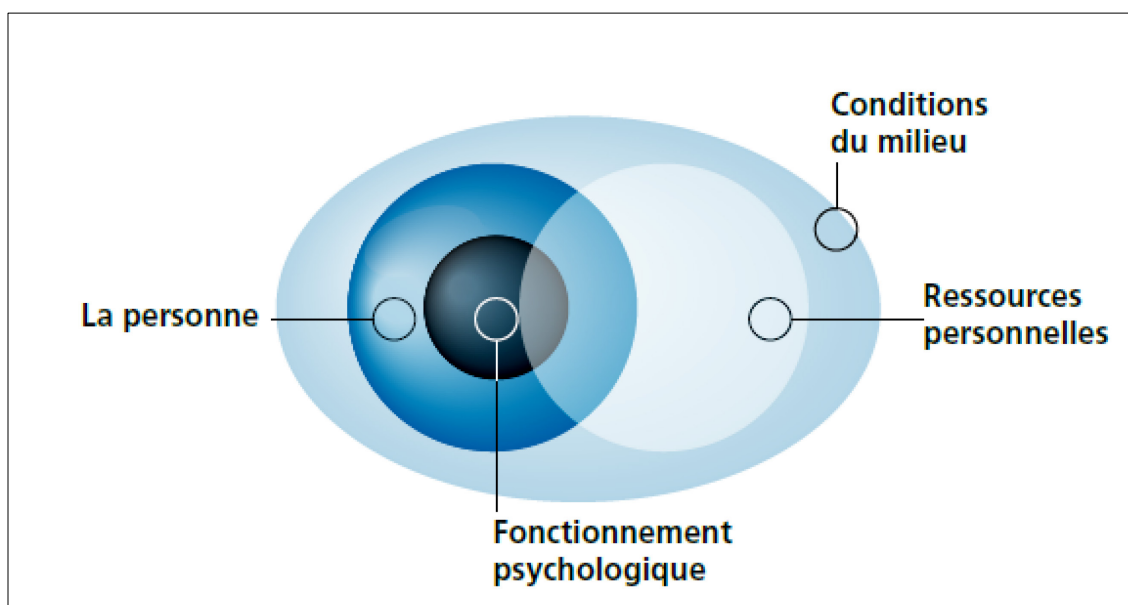


Figure 1 – Évaluer en orientation (OCCOQ, 2013, p.19)

En effet, alors qu'ils étaient incontournables dans le passé, les instruments psychométriques sont encore largement utilisés dans la pratique professionnelle actuelle en orientation (Guédon *et al.*, 2011). Selon ces auteurs, l'utilisation d'un instrument psychométrique contribue significativement au processus d'orientation. De fait, pour 75 % des c.o. québécois, les instruments psychométriques occupent une place allant de moyennement importante à très importante au sein de leur pratique (LeCorff, Yergeau et Savard, 2011). Ils remplissent plusieurs rôles et peuvent être utilisés dans de multiples situations.

3.2 L'utilisation de la psychométrie en milieu scolaire

Dupont et ses collaborateurs (2002a) mentionnent que le rôle du c.o., au sein de l'approche orientante comprend l'utilisation de la psychométrie, afin de d'aider l'élève à effectuer un choix. La passation d'un instrument répond aux mêmes objectifs que pour n'importe quel milieu, mais le choix des instruments peut être adapté au milieu scolaire. Dans le contexte où les c.o. sont moins disponibles pour rencontrer les élèves individuellement, la passation d'un instrument psychométrique pour qu'ils se connaissent et s'expriment davantage serait déjà un premier pas de fait dans un processus d'orientation. La meilleure connaissance de leur client qui leur permet d'adapter leurs interventions pourrait également leur faire sauver un temps précieux lors des rencontres individuelles. De fait, Matte (2010) mentionne que les besoins des élèves de niveau secondaire varient d'une demande d'information scolaire et professionnelle à une démarche d'orientation complète. Connaître les besoins de l'élève pourrait permettre au c.o. en milieu scolaire de mieux se préparer en vue d'une rencontre individuelle.

En effet, les élèves peuvent présenter différents types de besoins (Figure 2), appelés besoins particuliers, besoins distinctifs et besoins généraux (OCCOQ, 2013). Ils ont tous un impact différent sur l'intervention du c.o., qui ne répondra pas de la même façon à tous les besoins. Les besoins généraux sont présents chez tous les élèves,

et comprennent notamment le manque d'information et le besoin de support. Les moyens mis en place pour répondre à ces besoins comprennent, entre autres, le centre de documentation, les tournées de classe, les journées carrières et les conférences. Les besoins distinctifs sont présents chez la majorité des élèves, et concernent différents types de problèmes, dont la recherche de soutien à la prise de décision et l'accompagnement dans la connaissance de soi. Les moyens mis en place pour répondre à ces besoins comprennent, entre autres, le counseling de carrière, l'administration d'instruments psychométriques et des activités d'exploration. Les besoins particuliers sont présents chez quelques élèves plus vulnérables, mettent de l'avant différentes problématiques, dont l'anxiété face au choix de carrière, le manque de motivation et l'indécision vocationnelle. Les stratégies qui peuvent être utilisées pour répondre à ces besoins comprennent l'administration d'instruments psychométriques, l'accompagnement personnalisé et les rencontres individuelles (*Ibid.*). La connaissance du besoin exprimé par l'élève serait donc particulièrement utile pour aider à mieux déterminer la meilleure façon de l'accompagner, tout en tenant compte de la contrainte temporelle. Or, la passation d'instruments psychométriques permet une certaine connaissance du client par le c.o., ce qui pourrait l'aider à adapter ses interventions.

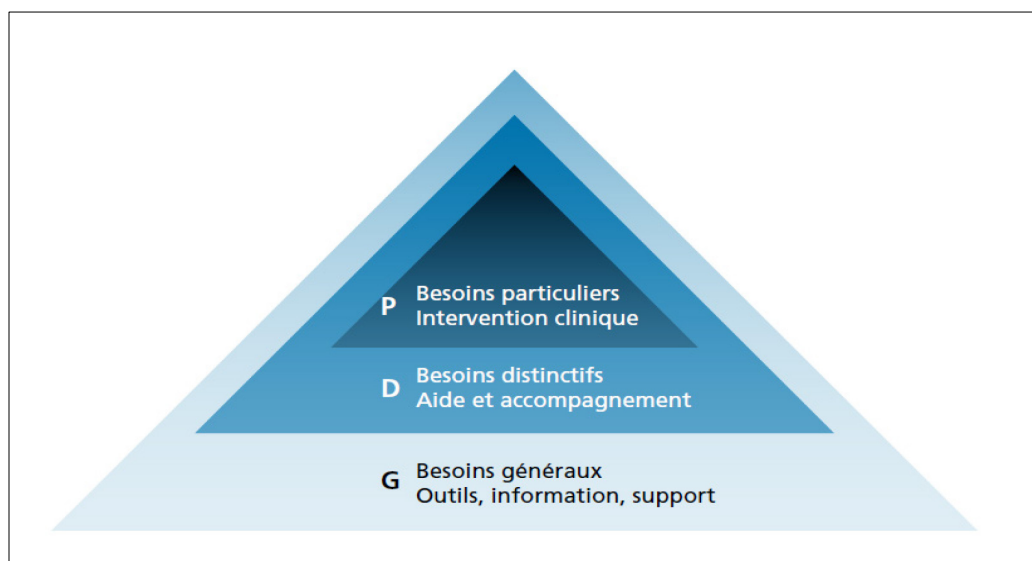


Figure 2 – Le modèle des besoins d'orientation (OCCOQ, 2013, p.20)

3.3 L'apport de la maturité vocationnelle

Un concept pouvant être utile pour préciser le besoin de l'élève est la maturité vocationnelle. Jordaan et Heyde (1979) soulignent que ce concept permet d'évaluer le degré de préparation d'un individu à faire un choix, d'identifier les forces et faiblesses dans le développement de l'individu et de déterminer les buts à poursuivre pour le counseling. En déterminant le degré de préparation de l'individu, il est possible d'adapter les activités réalisées en counseling aux besoins de l'élève. Ensuite, la mesure de la maturité vocationnelle permet d'évaluer périodiquement le niveau auquel l'individu est parvenu. Cela pourrait permettre aux c.o. d'adapter leurs interventions aux besoins de l'élève et ainsi, leur faire gagner du temps, ce qui serait particulièrement utile dans le contexte québécois actuel.

De fait, un élève qui n'est pas prêt à faire un choix devra être accompagné plus étroitement, afin de l'aider à atteindre un niveau de préparation suffisant à la réalisation d'un choix professionnel. En effet, selon le document de l'OCCOQ (2013), il s'agit d'un besoin particulier, qui demande une intervention plus poussée de la part du c.o.. Comme ces élèves ont davantage de chance de souffrir de démotivation scolaire et sont donc davantage à risque de décrochage, l'immaturité vocationnelle est un élément important à considérer pour les c.o. en milieu scolaire (*Ibid.*). Le guide de l'OCCOQ (2013) suggère donc d'utiliser plusieurs modalités d'intervention pour venir en aide à l'élève, dont les rencontres individuelles et la psychométrie.

Il existe plusieurs outils mesurant la maturité vocationnelle. Ils sont généralement conçus en anglais, pour une clientèle adolescente. Alors que plusieurs d'entre eux, dont le *Career Development Inventory* (CDI), ont été traduits en français et sont utilisés par les professionnels, la volonté de créer un questionnaire pour une clientèle québécoise a émergé. L'intérêt de construire un instrument plus court et plus adapté à la réalité que connaît le Québec avec l'approche orientante était manifeste (Bujold et Gingras, 2000), mais c'est en marge d'un projet de recherche en partenariat avec une école de Montréal

que des chercheurs de l'Université de Sherbrooke se sont penchés sur la création d'un outil de mesure de la maturité vocationnelle, soit le Questionnaire de maturité vocationnelle (QMV). Cependant, la création d'un nouvel outil demande la vérification des propriétés psychométriques, dont la fidélité et la validité, cette dernière étant considérée comme la qualité psychométrique la plus fondamentale, selon certains auteurs (Anastasi et Urbina, 1997; Guédon *et al.*, 2011).

L'atteinte de cet objectif est essentielle pour cautionner l'utilisation du QMV par les c.o. en milieu scolaire de la province, afin d'améliorer les services qu'ils offrent déjà. En effet, le QMV est adapté à la réalité québécoise et à l'approche orientante, puisqu'ils sont tous les deux basés, en partie ou en totalité, sur la théorie développementale de Donald E. Super, qui sera présentée dans la prochaine section (Dupont, 2001; Gingras, 2015). Les bénéfiques pour les c.o. pourraient être nombreux. Il leur serait possible de d'estimer le niveau de maturité vocationnelle de leurs élèves et de vérifier l'état des connaissances de ces derniers, autant au niveau d'eux-mêmes que du monde scolaire et professionnel. Les c.o. pourraient également évaluer le degré de préparation des élèves par rapport à une prise de décision vocationnelle. En ayant une meilleure compréhension des enjeux vécus par les élèves, ils pourraient adapter leurs rencontres individuelles et ainsi, possiblement répondre aux besoins de davantage d'élèves. Ce faisant, les défis des élèves du secondaire seraient également moins présents, puisqu'ils auraient un meilleur accès au c.o. de leur établissement d'enseignement. Enfin, il appert que l'utilisation répandue de cet instrument pourrait contribuer à l'amélioration des services d'orientation dans les écoles secondaires du Québec.

Les chercheurs ayant élaboré le QMV soulignent qu'en plus d'être un outil pour les c.o. en milieu scolaire, d'autres corps d'emploi pourraient en bénéficier. Le QMV pourrait être utile aux enseignants, aux directions d'établissements d'enseignement, aux parents, aux élèves, de même qu'à des représentants du monde du travail (Fangeaux *et al.*, 2014). Pour les enseignants, le QMV pourrait, par exemple, permettre

de les sensibiliser par rapport à la situation de leurs élèves en matière d'orientation ou les aider à déterminer quels types d'activités seraient appropriés en fonction du niveau de maturité vocationnelle de leurs élèves (*Ibid.*). Pour les parents, le QMV pourrait leur permettre de les faire réfléchir par rapport à leur rôle dans le processus d'orientation de leur enfant ou servir d'amorce à une discussion avec leur enfant en lien avec le choix vocationnel qu'il devra effectuer (*Ibid.*).

4. SYNTHÈSE

Le Québec a connu une importante évolution au niveau de l'orientation professionnelle depuis la reconnaissance de son importance, dans les années 1960. Le ministère de l'Éducation a tenté d'apporter des solutions aux problèmes rencontrés par les élèves au cours des années, pour finalement implanter l'approche orientante qui est actuellement préconisée dans les établissements d'enseignement de la province, de même que différentes modalités d'intervention. Toutefois, le contexte actuel fait ressortir certains défis pour les c.o. en milieu scolaire et les élèves. De fait, alors que les c.o. éprouvent des difficultés à répondre aux besoins de l'ensemble des élèves, les besoins des élèves continuent d'être importants et la difficulté de rencontrer un c.o. peut engendrer plusieurs conséquences négatives pour eux. L'utilisation de la psychométrie semble être une solution potentielle prometteuse, notamment pour la mesure de la maturité vocationnelle. Une mesure valide de ce construit pourrait permettre aux c.o. en milieu scolaire de la province d'adapter efficacement leurs interventions en fonction du degré de préparation d'un élève à effectuer un choix professionnel.

Plusieurs instruments mesurent déjà la maturité vocationnelle, mais ils ont majoritairement été conçus pour une clientèle américaine ou française. Compte tenu de la nature unique du système scolaire québécois, il semble pertinent d'élaborer un nouvel instrument adapté à la réalité du Québec. C'est en ce sens qu'un nouvel instrument de mesure, le Questionnaire de maturité vocationnelle (QMV) a été créé. Il

sera question du QMV et des autres instruments mesurant la maturité vocationnelle plus en détail dans la suite du texte. La question générale de recherche de ce mémoire vise donc à vérifier les propriétés psychométriques de l'échelle affective du QMV.

Afin de mieux comprendre les différents éléments qui jouent un rôle dans ce mémoire, la prochaine section présente la théorie de Donald E. Super et explique la maturité vocationnelle plus en détails. Des notions en lien avec la psychométrie seront également abordées.

DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE D'ANALYSE

Ce chapitre présente plusieurs notions pertinentes à la compréhension de l'objectif visé par ce projet. Dans un premier temps, il sera question de l'approche développementale élaborée par Donald E. Super, qui est le fondement théorique du QMV. Les stades développementaux de cette théorie seront abordés, de même que le concept de maturité vocationnelle, la façon de l'évaluer et les autres concepts qui lui sont apparentés. Finalement, les éléments liés à l'évaluation d'un instrument psychométrique, soit la fidélité et la validité, seront présentés.

1. L'APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE DE SUPER

La théorie de Donald E. Super s'inscrit dans l'approche développementale en orientation. Cette approche s'intéresse à la continuité dans la carrière des individus et aux tendances qu'il est possible d'observer dans les choix vocationnels effectués. Cette approche est centrée sur la compréhension, l'explication et jusqu'à un certain point, la prédiction des choix de carrière effectués par les individus (Bujold et Gingras, 2000). Il existe de nombreuses théories au sein de l'approche développementale, mais celle de Super est une des premières et compte parmi les plus complètes. De plus, l'approche orientante, actuellement préconisée au Québec, s'inspire fortement de cette théorie (Dupont, 2001), tout comme le QMV (Gingras, 2015).

La théorie de Super, qui a eu un impact majeur sur l'orientation professionnelle, est considérée comme intégrative. En effet, Super tient compte à la fois des facteurs personnels et des facteurs environnementaux dans l'évolution de l'individu. Il considère le développement de carrière comme un processus continu, qui va de l'enfance à la vieillesse (*Ibid.*). Il le voit aussi comme un processus dynamique, qui place en relation différents aspects de la vie de l'individu, soit ses connaissances et la

culture dans laquelle il évolue. En 1953, Super soumet dix propositions à la base de sa théorie, qui passeront à 12 en 1957, puis à 14 en 1990, suite à de nouvelles données (*Ibid.*). Plusieurs des éléments de la théorie de Super proviennent d'une étude longitudinale réalisée par lui et ses collègues, la *Career Pattern Study* (CPS). Cette étude, lancée en 1951, suit l'évolution d'un groupe de 142 jeunes garçons à partir de l'âge de 14 ans. Par la suite, un groupe de 138 garçons un an plus jeune a été ajouté à l'échantillon afin de recueillir des informations supplémentaires. Leur cheminement vocationnel a été observé durant plus de 20 ans, ce qui a permis à ces auteurs d'avoir une bonne vision d'ensemble du développement de carrière des individus. Les moyens utilisés pour la collecte de données comprennent, entre autres, des questionnaires, des entrevues individuelles avec les parents et les élèves et des consultations de dossiers scolaires (Bujold et Gingras, 2000).

Comme ce théoricien a été très prolifique lors de sa carrière, il serait difficile de mentionner l'ensemble de sa contribution au domaine de l'orientation. Un résumé des principaux éléments développementaux de sa théorie, pertinents à la compréhension du QMV, sera donc présenté. Outre les aspects développementaux en tant que tels, la maturité vocationnelle telle que mesurée dans le QMV sera aussi abordée.

1.1 Les aspects développementaux

Un élément central à la compréhension de la maturité vocationnelle est l'aspect développemental. Selon Bujold et Gingras (2000), le développement de carrière, dans la théorie de Super, est défini comme « un processus continu qui va de l'enfance jusqu'à la vieillesse, dont le déroulement est généralement ordonné et prévisible » (p.105). Il s'agit d'un processus dynamique qui implique la réalisation de certaines tâches développementales, au sein de cinq stades (Annexe B). Une tâche est une demande qui résulte souvent de la maturation physique, des pressions sociales ou des désirs de l'individu et qu'il doit affronter. En général, la réussite d'une tâche à un stade

donné est un bon indice de réussite des tâches du stade qui suivra. Certains stades impliquent également l'acquisition de certains comportements ou attitudes.

1.1.1 Le stade de croissance

Le premier stade est celui de croissance, qui s'étale de la naissance à l'âge de 14 ans. Durant ce stade, l'enfant forme ses choix vocationnels en fonction de ses fantaisies, puis de ses intérêts, avant que ses capacités entrent en jeu. L'enfant développe également son concept de soi, en s'identifiant à des modèles dans sa famille ou à l'école. Il y a quatre tâches développementales associées à ce stade : 1) se préoccuper de l'avenir, 2) acquérir davantage de maîtrise sur sa vie, 3) se motiver pour réussir à l'école et au travail et 4) acquérir des habitudes et des attitudes positives à l'égard du travail (Bujold et Gingras, 2000).

1.1.2 Le stade d'exploration

Le second stade est celui d'exploration, qui comprend l'adolescence et le début de l'âge adulte (14-24 ans). À ce moment, les choix vocationnels se précisent, entre autres grâce à la connaissance de soi et du monde du travail, l'essai de différents rôles, les activités de loisir et le travail à temps partiel (Super, 1957). Il inclut trois tâches développementales : 1) cristallisation d'une préférence, 2) spécification d'une préférence et 3) actualisation ou réalisation. La cristallisation d'une préférence correspond au moment où l'adolescent formule son attirance vers un domaine qui lui conviendrait. Il est probable que ses préférences ne soient pas encore clairement définies, mais à ce stade, il a une assez bonne image de lui-même et du monde de travail pour formuler un choix, même provisoire ou transitoire. La spécification d'une préférence correspond à l'expression d'une préférence spécifique pour une formation ou un emploi. Il est important de spécifier qu'à cette étape, le jeune exprime une préférence, sans pour autant s'engager définitivement dans cette voie. La réalisation de cette tâche dépend généralement du genre et de la durée des études envisagées par

l'adolescent. L'actualisation ou la réalisation d'une préférence correspond au moment où l'individu termine sa formation générale pour passer à une formation spécialisée, ou bien au moment où il entre sur le marché du travail. Alors que les deux tâches précédentes demandaient une prise de décision, celle-ci exige que l'individu pose une action concrète. Il est possible que cette tâche s'accomplisse sans que l'individu ait précédemment réalisé les tâches de cristallisation et de spécification, ce qui peut avoir des impacts significatifs sur la persévérance dans la voie choisie (Bujold et Gingras, 2000). L'accomplissement de ces trois tâches dépend de trois variables, soit l'habileté à formuler des objectifs associés à son développement personnel et à la planification de sa carrière, le sentiment quant à leur atteinte et la fréquence d'utilisation des ressources appropriées à leur réalisation (Poirier et Gagné, 1984).

Pour ce stade, Super a déterminé des attitudes et des comportements spécifiques caractérisant les tâches développementales. Ces éléments peuvent avoir un impact sur la qualité de la résolution des tâches développementales et donc, sur la maturité vocationnelle. Pour la tâche de cristallisation, il en a établi 11, qui vont comme suit : 1) conscience de la nécessité de cristalliser sa préférence vocationnelle, 2) utilisation des ressources, 3) conscience des facteurs à considérer quand on formule une préférence vocationnelle, 4) conscience des contingences qui peuvent influencer sur la réalisation des objectifs vocationnels, 5) différenciation des intérêts et des valeurs, 6) conscience des relations entre le présent et le futur, 7) formulation d'une préférence générale, 8) constance dans l'expression d'une préférence, 9) possession d'une information suffisante sur la profession préférée, 10) planification en vue d'accéder à la profession préférée et 11) justesse de la préférence (Bujold et Gingras, 2000). Les mêmes attitudes et comportements sont présents pour la tâche de spécification, à la différence qu'il est nécessaire de remplacer « cristallisation » par « spécification » dans les énoncés. Pour la tâche d'actualisation d'une préférence, Super met de l'avant quatre attitudes et comportements : 1) conscience du besoin d'actualiser une préférence, 2) planification à cet effet, 3) exécution des plans en vue de se qualifier pour la profession et 4) obtention d'un premier emploi (*Ibid.*).

Un des collaborateurs de Super, Jordaan (1963) s'est intéressé à un élément central associé à ce stade développemental, soit le comportement exploratoire, qu'il définit comme les activités mentales ou physiques posées afin d'améliorer sa connaissance de soi ou celle de son environnement, dans le but de choisir, planifier, et entrer dans une profession. Il nomme aussi cinq éléments, qu'il considère indispensables au comportement exploratoire : la recherche, l'expérimentation, l'investigation, l'essai et le test d'hypothèses. Jordaan souligne qu'outre le niveau d'habiletés et les attitudes, un nombre important de facteurs, autant personnels qu'environnementaux, peuvent influencer le comportement exploratoire d'un adolescent. Au niveau personnel, il cite l'objectivité, l'aptitude à formuler des jugements, la confiance en soi, la maturité, l'ouverture, le concept de soi et la capacité à tolérer l'incertitude. Pour ce qui est des facteurs environnementaux, Jordaan met de l'avant la vitesse à laquelle l'adolescent doit effectuer certains choix, les attentes de son entourage, le soutien de la famille et des pairs, les possibilités qui lui sont offertes et les retombées d'explorations antérieures (*Ibid.*).

1.1.3 Le stade de l'établissement

Le troisième stade est celui de l'établissement, qui se situe dans l'âge adulte (25-44 ans). Maintenant que l'individu a choisi l'occupation qui lui convient, il tente de s'y faire une place permanente (Super, 1957). Il peut y avoir un sous-stade d'essai, avant de se stabiliser dans une occupation donnée. Ce stade comprend trois tâches développementales : 1) stabilisation dans une profession, 2) consolidation du statut et 3) avancement dans la profession (Bujold et Gingras, 2000). En premier lieu, l'individu doit se faire une place dans sa profession, tout en assimilant la culture de son nouveau milieu de travail. Ensuite, il doit s'établir dans cette profession, tout en ayant des attitudes positives à l'égard du travail, en plus d'être efficace et de nouer des contacts positifs avec ses collègues. Finalement, l'objectif est de progresser dans le domaine professionnel choisi, mais cette tâche est souvent négligée ou échouée par les individus.

Les tâches développementales de ce stade sont également caractérisées par des attitudes et comportements. La tâche de stabilisation dans une profession en comprend quatre, qui vont comme suit : 1) conscience du besoin de se stabiliser, 2) planification en vue de la stabilisation, 3) qualification pour un emploi stable et régulier et 4) obtention d'un emploi stable et régulier. Pour ce qui est des tâches de consolidation du statut et d'avancement dans la profession, Super les a regroupées pour formuler quatre attitudes et comportements : 1) conscience du besoin de consolider sa position et d'avancer, 2) information à ce sujet, 3) planification et 4) exécution des plans pour consolider sa position et progresser dans la profession choisie (Bujold et Gingras, 2000).

1.1.4 Le stade du maintien

Le quatrième stade est celui du maintien, qui se situe lui aussi dans l'âge adulte (45-64 ans). À ce moment, l'individu devrait avoir réussi à se faire une place permanente dans l'occupation qu'il a choisie. Le but de ce stade est de conserver cet acquis (Super, 1957). Le maintien comprend deux tâches développementales : 1) conserver sa position et 2) mise à jour. Pour certains individus, ce stade peut emmener sa part de stagnation. C'est l'individu qui fait le choix de continuer de se perfectionner ou bien de simplement se maintenir. Il s'agit également d'un stade où l'individu peut remettre en question son désir de continuer dans cette voie (Bujold et Gingras, 2000).

1.1.5 Le stade du désengagement

Le cinquième et dernier stade est celui du désengagement, ou déclin, qui se produit à la fin de l'âge adulte (65 ans et plus). Alors que les capacités physiques et intellectuelles de l'individu diminuent, la nature des tâches professionnelles se modifie. L'individu doit apprendre à passer graduellement d'un rôle actif à un rôle plus passif d'observateur (Super, 1957). Ce stade comprend trois tâches développementales : 1) ralentissement, 2) planification de la retraite et 3) retraite. À l'époque où Super a

élaboré sa théorie et donc, ses stades développementaux, la retraite débutait vers l'âge de 70 ans. Compte tenu de l'augmentation de l'espérance de vie et de l'âge plus variable auquel les individus prennent leur retraite, il serait pertinent de considérer ce stade avec prudence (Bujold et Gingras, 2000).

La connaissance des stades de développement de la théorie de Super peut aider à la compréhension et l'évaluation de la maturité vocationnelle, qui sera présentée dans la section suivante.

1.2 La maturité vocationnelle

La maturité vocationnelle est un concept central dans la théorie de Donald E. Super. Ce concept réfère au

degré de préparation d'un individu à faire face aux tâches développementales auxquelles il est confronté compte tenu de son développement biologique et social et des attentes de la société par rapport à ce stade de développement. Ce degré de préparation est à la fois affectif et cognitif (Super, 1990, p.213).

Il est aussi possible de le définir comme le niveau de développement des individus et leur degré de préparation en vue d'effectuer des choix scolaires et professionnels (Bujold et Gingras, 2000). Selon les travaux de Super (1983), la maturité vocationnelle est composée de cinq dimensions, qui sont aussi les composantes opérationnelles du concept chez les adolescents et les jeunes adultes : 1) l'aptitude à planifier, 2) l'exploration, 3) l'information, 4) la prise de décision et 5) l'orientation vers la réalité. Ces dimensions se divisent en deux catégories, comportementale et cognitive, qui sont nécessaires afin de nous permettre de comprendre et d'évaluer efficacement la maturité vocationnelle.

La dimension attitudinale (ou affective) comprend deux composantes, soit l'aptitude à planifier et l'exploration. Cette dimension reflète la quantité d'efforts qu'un individu est prêt à investir dans sa réflexion vocationnelle et dans l'exploration du

monde du travail. L'aptitude à planifier signifie que l'individu est, jusqu'à un certain point, autonome et en mesure de prendre ses responsabilités. Il doit également être en mesure de réfléchir sur ses expériences antérieures et d'anticiper ce qui peut se produire dans le futur. L'aspect central de l'aptitude à planifier est l'estime de soi. En effet, les deux autres aspects, soit l'autonomie et la réflexion, ont besoin que l'individu ait une estime personnelle suffisante afin de se mettre en place. Cela se mesure par les projets que l'adolescent fait et le degré d'engagement qu'il a envers ces projets. La seconde composante, soit l'exploration, suppose que l'individu s'interroge à son sujet et à propos de sa situation. Afin de répondre à ces questions, l'individu doit être prêt à faire des recherches, utiliser les ressources qui sont mises à sa disposition et participer à l'utilisation de ces ressources (Bujold et Gingras, 2000; Super, 1983).

La dimension cognitive, quant à elle, comprend les composantes suivantes : information et prise de décision. Cette dimension fait référence à l'information que l'individu détient sur le monde du travail et l'utilisation de ces connaissances dans le processus de prise de décision. L'information peut porter sur le monde du travail et les options qu'il offre, les professions préférées de l'individu et les rôles professionnels. Elle peut également porter sur les meilleurs moyens de s'acquitter des différentes tâches développementales et les différents rôles, autres que professionnels, que l'individu aura à jouer au cours de sa vie. Pour ce qui est de la prise de décision, cette dimension concerne la connaissance des principes de prise de décision, la capacité de les appliquer, ainsi que les styles de prise de décision (Bujold et Gingras, 2000; Super, 1983).

La dernière composante, orientation vers la réalité, n'appartient à aucune des deux dimensions. De fait, Forner, Gasqueres, Nafati et Tintillier-Pauwels (2005) considèrent que ce qu'ils appellent la représentation de soi n'entre dans aucune des deux dimensions de manière exclusive. Cette composante évalue la connaissance de soi, le réalisme quant aux choix effectués, la cohérence entre les préférences, les différentes

expériences de travail de l'individu, ainsi que ses intérêts, valeurs et objectifs (Bujold et Gingras, 2000).

1.2.1 L'évaluation de la maturité vocationnelle

Afin de déterminer le niveau de maturité vocationnelle d'un individu, il faut s'intéresser aux stades de développement vocationnel. Ceux élaborés par Super ont été présentés plus tôt, mais il importe de rappeler que ces stades sont définis selon l'âge de la personne et les tâches développementales qu'il doit accomplir à ce moment de son parcours vocationnel. De fait, l'exécution des tâches développementales propres à chaque stade développemental, de même que la façon dont elles sont exécutées s'avèrent un bon indicateur de la maturité vocationnelle d'un individu (Bujold et Gingras, 2000). Ce principe s'applique à toutes les étapes de la vie de l'individu, mais sera évalué différemment selon son âge (Patton et Lokan, 2001).

Il existe deux façons de mesurer la maturité vocationnelle. La première, appelée évaluation critériée, consiste à évaluer dans quel stade développemental se situe l'individu. Il s'agit donc de vérifier les tâches développementales dont il s'acquitte, en lien avec le stade où elle devrait se trouver, compte tenu de son âge. La deuxième façon d'évaluer la maturité vocationnelle, appelée évaluation normative, se concentre sur la manière dont l'individu s'acquitte des tâches développementales, en comparaison avec d'autres individus, peu importe le stade auquel il est rendu. De cette façon, il est plus important pour l'individu de bien s'acquitter des tâches développementales auxquelles il est confronté que d'avancer rapidement dans les stades de développement. (Super, 1957). Ainsi, la maturité vocationnelle peut être considérée de plusieurs points de vue. Alors qu'un individu pourrait être perçu comme mature selon la première définition, il pourrait ne pas l'être selon la seconde. Par exemple, un adolescent pourrait être très avancé au niveau du nombre de tâches développementales dont il s'est acquitté et serait donc mature du point de vue de l'évaluation critériée. Par contre, il se pourrait qu'il ne se soit pas acquitté de ces tâches d'une bonne manière, ce qui suggérerait qu'il n'est

pas mature vocationnellement, selon l'évaluation normative. De cette façon, Super voulait s'assurer que la maturité vocationnelle ne soit pas un critère arbitraire, qui ne tienne pas compte du développement continu de l'individu (*Ibid.*).

1.2.2 Les études en lien avec la maturité vocationnelle

Au cours des années, la maturité vocationnelle a fait l'objet de plusieurs études et a été mise en relation avec différentes variables. Patton et Lokan (2001) ont réalisé une revue de différents corrélats de la maturité vocationnelle, dont l'âge, le sexe, le statut socioéconomique, le programme scolaire, le locus de contrôle et l'expérience de travail. Au niveau de l'âge, les premières études à ce sujet tendent à démontrer qu'il existe une différence significative entre les niveaux de maturité vocationnelle selon l'âge. Il est par contre plus difficile d'arriver à une conclusion au sujet de l'influence du sexe. En effet, les résultats obtenus par différentes études sont contradictoires. Alors que certaines démontrent qu'il n'existe pas de différences, d'autres montrent que les filles ont un niveau de maturité vocationnelle généralement plus élevé que celui des garçons, et quelques-unes soutiennent que les garçons auraient une maturité vocationnelle plus élevée. Toutefois, pour ces dernières, il est important de noter que ces résultats n'ont pas été obtenus en Amérique du Nord, mais bien en Afrique et en Asie, où la culture est très différente. Les résultats plus élevés obtenus par les filles pourraient être expliqués par l'aspect cognitif de l'évaluation. En effet, les filles réussissent généralement mieux que les garçons au niveau académique. Au niveau du statut socioéconomique, la majorité des études n'a trouvé qu'un faible lien entre cette variable et la maturité vocationnelle. Pour ce qui est du programme d'études, les recherches s'accordent généralement pour dire que les élèves dans un programme orienté vers le marché du travail (p.ex. diplôme d'études professionnelles) ont un niveau de maturité vocationnelle plus élevé que les élèves du même âge, dans un programme plus général (p.ex. diplôme d'études secondaires). Ensuite, un lieu de contrôle interne, donc une capacité de se motiver par soi-même, semble lié à un niveau

de maturité vocationnelle plus élevé. Finalement, des études associent l'expérience du travail à temps partiel à un plus haut niveau de maturité vocationnelle (*Ibid.*).

D'autres études, non mentionnées par Patton et Lokan, montrent d'autres corrélats de la maturité vocationnelle. Dykeman (2001), avance que la maturité vocationnelle est en lien avec l'attitude par rapport à l'école, le succès scolaire et le succès en emploi. Khan et Alvi (1983), de leur côté, évoquent une corrélation positive entre la maturité vocationnelle et la perception d'eux-mêmes, l'estime de soi, le lieu de contrôle et l'acquisition des valeurs de travail. Super et Nevill (1984) mentionnent un lien positif entre la maturité vocationnelle et l'implication au travail, de même que l'importance accordée au travail. Bref, la maturité vocationnelle a été mise en relation avec plusieurs autres concepts, ce qui tend à démontrer le rôle central qu'elle occupe dans le développement de carrière d'un individu.

La maturité vocationnelle est un concept très étudié, central dans une des plus importantes théories du développement de carrière. Son utilisation et sa pertinence sont documentés de façon abondante, mais il demeure quelques interrogations quant à sa structure. Raskin (1998) mentionne, entre autres, qu'alors que la maturité vocationnelle est un état à l'adolescence, elle devient un trait à l'âge adulte, ce qui est inhabituel. Elle explique également que bien que la maturité vocationnelle soit généralement souhaitée à l'adolescence, elle peut être dommageable, dans le sens où un adolescent pourrait tenter de faire un choix définitif trop rapidement. Un autre élément soulevé par cette auteure est le fait que la maturité vocationnelle évalue l'individu, sans tenir compte du contexte, qui est une partie intégrante du développement vocationnel. Il existe également des doutes concernant sa validité culturelle, compte tenu du fait que le développement de carrière est considéré différemment selon les cultures (Perron, Vondracek, Skorikov, Tremblay et Corbières, 1998). Par contre, cela reste discutable, puisque la structure factorielle de la maturité vocationnelle demeure stable selon les groupes culturels étudiés par Lee (2001). Enfin, comme le souligne l'étude de Forner et ses collaborateurs (2005), bien que plusieurs études aient tenté de remettre en doute

la validité de la maturité vocationnelle, ce concept n'a pas encore été strictement pris en défaut et il n'y a pas de raison manifeste de le remplacer. Sans souhaiter le remplacer, il peut être pertinent de s'intéresser à des concepts similaires développés par d'autres théoriciens, compte tenu des critiques mentionnées précédemment.

1.3 La construction de la carrière

Un des concepts similaires qui a été développé à partir de la théorie de Super est la construction de carrière. De fait, Savickas (2005) mentionne que la construction vocationnelle se veut une adaptation de la théorie développementale élaborée par Super. La construction vocationnelle tient compte du contexte actuel, où le multiculturalisme et la mondialisation ont beaucoup influencé le monde de l'éducation et du travail. Plus précisément, cette théorie s'intéresse à la construction du rôle de travailleur dans un contexte développemental qui intègre des facteurs complémentaires, soit les caractéristiques personnelles, les possibilités de l'environnement et les opportunités d'exploration vocationnelle (Rocha et Guimaraes, 2012). La théorie comprend trois concepts majeurs, soit la personnalité vocationnelle, l'adaptabilité à la carrière et les thèmes de vie (Savickas, 2005). L'auteur présente ces dimensions comme les réponses à des questions. La personnalité vocationnelle s'intéresse à quelle carrière convient à l'individu, l'adaptabilité répond à comment l'individu construit sa carrière, tandis que les thèmes de vie s'intéressent au pourquoi. Seule la dimension d'adaptabilité à la carrière sera approfondie puisqu'il s'agit de celle qui présente le plus de similitudes avec la maturité vocationnelle.

Dans le cas des adolescents, l'adaptabilité à la carrière se sépare entre deux dimensions. La première, le développement vocationnel, représente le degré de préparation et des ressources d'un adolescent face aux tâches propres à son stade de développement, soit l'exploration. En ce sens, cela est similaire au concept de maturité vocationnelle, mais Savickas (2005) souligne certaines différences. De fait, la maturité vocationnelle considère que le développement de l'individu suit un ordre logique et

normatif, dans le but d'atteindre une maturité vocationnelle et d'utiliser l'ensemble de leur potentiel. Il s'agit avant tout d'un processus interne et le concept est évalué par la réalisation des tâches développementales. Dans une société uniforme, ce concept est simple à évaluer, puisque l'environnement n'aura que peu d'influence sur le développement interne des adolescents. Or, la société actuelle est loin d'être uniforme, ce qui permet de croire que l'environnement a un impact important sur le développement des adolescents, qui doivent s'adapter aux influences externes. Ainsi, alors que la maturité vocationnelle s'intéresse en premier lieu au développement interne de l'individu, l'adaptabilité à la carrière tient compte de l'influence de l'environnement sur le développement vocationnel (*Ibid.*).

La seconde dimension de l'adaptabilité à la carrière s'intéresse aux éléments que l'adolescent doit investir dans ses tâches développementales afin de les mener à bien. Savickas (2005) nomme quatre éléments, soit la préoccupation, le contrôle, la curiosité et la confiance par rapport à la carrière. La préoccupation s'intéresse à la place qu'occupe la réflexion vocationnelle dans la vie de l'adolescent. Le contrôle vérifie à quel point l'adolescent considère avoir le contrôle sur son choix de carrière et sa mise en exécution. La curiosité s'intéresse aux initiatives que l'adolescent prend pour acquérir de l'information et explorer les professions qui pourraient l'intéresser. Finalement, la confiance reflète le degré auquel l'adolescent associe ses chances de réaliser son plan vocationnel avec succès (*Ibid.*).

Bref, les deux concepts (maturité vocationnelle et adaptabilité à la carrière) présentent des différences au niveau de leur conceptualisation, mais possèdent également des similitudes. Ils accordent tous les deux de l'importance à l'exploration et la planification vocationnelle. Ils sont aussi influencés par l'évolution développementale de l'adolescent telle qu'élaborée par Super. Ils ont donc une base commune, mais ont évolué de façon différente. La construction de la carrière, dont fait partie l'adaptabilité à la carrière, est une théorie récente qui dérive de celle de Super

(Savickas, 2005), mais il existe d'autres concepts apparentés à la maturité vocationnelle, dont l'indécision de carrière.

1.4 L'indécision vocationnelle

L'indécision vocationnelle est définie comme l'« incapacité d'une personne à exprimer un choix quand elle est incitée à le faire » (Forner, 2007). Ce terme est habituellement connoté de façon négative, comme le montrent de nombreuses études associant ce terme à l'échec scolaire, l'abandon des études, l'anxiété, la dépendance, la faible estime de soi ou l'évitement du risque. L'indécision vocationnelle a été développée dans plusieurs approches. Dans le cas présent, la définition choisie se base sur les théories de l'approche développementale. Cette approche considère l'indécision vocationnelle comme une étape normale du développement de l'adolescent, en ce sens qu'il est nécessaire pour l'individu de vivre une période d'élaboration du choix, qui implique de fait une part d'indécision. La majorité des adolescents traversent cette phase sans problèmes, mais certains n'arrivent pas à mettre fin à l'indécision et c'est alors qu'elle est considérée comme problématique. Cette forme problématique est généralement associée à une anxiété importante et peut perturber le processus de prise de décision de deux façons.

L'étude de Larson, Heppner, Ham et Dugan (1988) présente deux types d'adolescents indécis. Le premier type est caractérisé par une faible capacité d'exploration et de planification. Ces jeunes éprouvent également des difficultés au niveau de la résolution de problème et ne semble pas posséder les outils nécessaires à la prise de décision. Ces adolescents peuvent ressentir une peur de l'engagement (Forner, 2007). Le second type d'adolescents présente lui aussi des problèmes au niveau de l'exploration et de la planification vocationnelle, mais présente une attitude très confiante. Il s'engage donc dans une voie, sans avoir exploré ou planifié auparavant. Dans les deux situations, l'indécision vocationnelle peut créer de graves conséquences pour les adolescents qui la vivent (Forner, 2007). Certains auteurs, dont

Slaney (1988), ont par ailleurs souligné la difficulté de différencier l'indécision vocationnelle de l'indécision généralisée. Cela a amené la communauté scientifique à aborder l'indécision vocationnelle comme composée de plusieurs facteurs. Ces facteurs varient selon les théoriciens et les instruments de mesure utilisés.

La connaissance des différents concepts présentés plus haut peut aider à la compréhension et l'évaluation de la maturité vocationnelle. Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, l'objectif de cette étude est la vérification des propriétés psychométrique d'un instrument évaluant la maturité vocationnelle des élèves du secondaire. Or, pour ce faire, il est nécessaire de s'intéresser aux propriétés psychométriques, qui permettent d'attester de la qualité d'un outil.

2. L'ÉVALUATION D'UN INSTRUMENT PSYCHOMÉTRIQUE

Lorsque vient le moment d'évaluer la qualité d'un instrument psychométrique, comme c'est le cas ici, plusieurs critères entrent en jeu, mais les deux principaux sont la fidélité et la validité. Hogan (2012), définit ces éléments ainsi :

La validité s'intéresse à ce qu'un test mesure en déterminant s'il mesure effectivement ce qu'il est censé mesurer. La fidélité ne s'intéresse qu'à la constance et à la reproductibilité de la mesure, sans égard à l'objet que celle-ci est censée mesurer. Une mesure peut être fidèle sans être valide (p. 74).

Il est entendu que cette définition est brève et qu'elle ne représente pas l'ensemble de ces deux critères. Ils seront donc maintenant développés plus en détail.

2.1 La fidélité

Un test fidèle peut donner des résultats similaires pour un même individu, ces résultats peuvent être reproduits et évite les erreurs de mesure systématiques, qui influencent les résultats d'un individu de façon systématique. Il existe d'autres erreurs,

aléatoires celles-là, qui n'affectent pas la fidélité d'un instrument. Les causes peuvent être le type de correction du test, le contenu du test, les conditions d'administration du test ou bien des circonstances personnelles propres à l'individu (Hogan, 2012).

Pour déterminer la fidélité d'un instrument, il est possible d'utiliser plusieurs méthodes, soit 1) la fidélité test-retest, 2) la fidélité interjuges, 3) la méthode des versions parallèles et 4) la cohérence interne.

La fidélité test-retest se mesure par l'administration du même instrument, aux mêmes personnes à deux occasions, dans un laps de temps se situant entre un jour et un mois. En comparant les résultats obtenus entre la première et la deuxième passation grâce à une corrélation, on obtient le coefficient de fidélité.

La fidélité interjuges s'assure que les résultats ne diffèrent pas selon l'individu qui corrige l'instrument. Afin de l'évaluer, on fait corriger deux fois les copies d'un groupe de participants par deux correcteurs différents. Le coefficient de fidélité est alors la corrélation entre les scores attribués au même instrument par les deux correcteurs.

La méthode des versions parallèles consiste à administrer deux versions équivalentes, ou semblables au niveau du nombre d'items, du temps alloué et au contenu, d'un même instrument. Les mêmes participants remplissent les deux questionnaires et les résultats obtenus font l'objet d'une corrélation.

La dernière méthode, la cohérence interne, vérifie l'homogénéité des items de l'instrument (*Ibid.*). Il s'agit d'une des méthodes les plus utilisées afin de déterminer la fidélité d'un instrument. Il existe trois façons de calculer la cohérence interne, soit 1) la bissection, 2) les formules de Kuder-Richardson et 3) l'alpha de Cronbach. La bissection se calcule en faisant compléter deux versions parallèles d'un même instrument, au même moment. Ensuite, on les divise en deux et corrige une moitié de chaque instrument. On effectue alors une corrélation des deux moitiés de l'instrument

(*Ibid.*). Les formules de Kuder-Richardson sont utilisées pour évaluer la cohérence interne de instruments avec des items dichotomiques. Il existe alors une série de formules permettant de vérifier l'homogénéité des items (*Ibid.*). Finalement, la méthode de l'alpha de Cronbach s'intéresse aux instruments avec des items cotés selon une échelle continue. Selon Hogan (2012), cette méthode permet de considérer « chaque item comme une version réduite de l'instrument. On est alors tenté de voir la façon dont chacune de ces miniformes (items) est cohérente avec toutes les autres miniformes du test » (p.91). L'alpha indique le degré auquel les items du questionnaire mesurent la même chose. L'alpha est par contre grandement influencé par le nombre d'items compris dans un instrument. De fait, plus les items sont nombreux, plus l'alpha de Cronbach aura tendance à être élevé (*Ibid.*). La valeur de l'alpha varie entre 0 et 1. Plus la cohérence interne de l'instrument est élevée, plus la valeur de l'alpha sera élevée.

Il est difficile de trouver un consensus concernant la valeur que devrait avoir l'alpha pour considérer qu'un instrument présente une fidélité satisfaisante. Kaplan et Saccuzzo (dans Hogan, 2012) considèrent que la fidélité d'un instrument servant à la prise de décision devrait être supérieure à 0,95, alors que Groth-Marnat (dans Hogan, 2012), considère que 0,90 est un indice suffisant. De leur côté, Portney et Watkins (dans Fortin, 2010) ont établi des balises en se basant sur plusieurs ouvrages. Ils arrivent à la conclusion qu'un coefficient alpha se situant entre 0 et 0,50 équivaut à une faible fidélité. Un coefficient alpha entre 0,50 et 0,75 suggère une fidélité modérée, alors qu'un coefficient alpha supérieur à 0,75 indique une bonne fidélité. Ces balises sont utilisées dans la suite du texte, pour évaluer la fidélité des différents instruments de mesure présentés.

2.2 La validité

La validité est considérée comme la qualité psychométrique la plus fondamentale, selon certains auteurs (Anastasi et Urbina, 1997; Guédon *et al.*, 2011). Un instrument

valide s'assure qu'il mesure bien ce qu'il est censé mesurer. Il est important de souligner qu'il s'agit d'un degré de validité, car aucun instrument ne peut être parfaitement valide. Ainsi, tous les instruments présentent une certaine validité, qu'elle soit faible, modérée ou élevée. L'objectif est généralement d'obtenir un degré de validité le plus élevé possible (Hogan, 2012). Selon les ouvrages et les domaines, les types de validité varient. La typologie retenue ici est celle présentée par Hogan (2012). Selon cet auteur, il existe trois principaux types de validité dans le modèle traditionnel, soit la validité de contenu, la validité de critère et la validité concomitante. La validité d'apparence sera également abordée.

2.2.1 La validité de contenu

La validité de contenu fait le lien entre le contenu d'un instrument et certains domaines de la connaissance et du comportement (Fortin, 2010). Ce type de validité est particulièrement utilisé pour les tests de rendement et les tests d'aptitudes, dont le rôle est de déterminer l'étendue des connaissances des participants, par rapport à une partie de la matière. Ce type de validité vise donc à déterminer si le contenu de ces instruments évalue bien les connaissances ou aptitudes qu'ils sont supposés mesurer (*Ibid.*). La validité de contenu implique généralement la notion d'échantillon. En effet, selon Hogan (2012), l'instrument devrait « couvrir un échantillon représentatif de tous les éléments possibles du domaine » (p.106). La première étape consiste donc par une définition rigoureuse du contenu qui doit se retrouver dans l'instrument. On doit ensuite, à l'aide de ces définitions, créer un tableau de spécifications, puis vérifier si les items de l'instrument correspondent bien aux éléments présents dans le tableau de spécifications (*Ibid.*).

2.2.1 La validité de critère

La validité de critère vérifie l'efficacité d'un instrument à prédire le comportement humain dans diverses situations (Vallerand et Hess, 2000). Elle peut être évaluée de trois façons.

La première façon est le critère réaliste externe. Il s'agit en fait du sujet sur lequel on souhaite recueillir de l'information avec l'instrument. L'idéal est donc de pouvoir comparer l'instrument avec le critère réaliste externe, mais cela est plus complexe, car il peut être difficile d'obtenir de l'information sur le critère (Hogan, 2012).

La seconde façon est l'utilisation de groupes contrastés. Un instrument valide devrait fournir des résultats différents lorsque complété par deux groupes très différents, par exemple un instrument sur les croyances complété par des délinquants juvéniles et des étudiants universitaires. Plus la différence entre les deux groupes est élevée, plus l'instrument devrait être valide (*Ibid.*).

La dernière façon est l'utilisation de corrélations avec d'autres instruments. Il s'agit de « démontrer la corrélation entre le test à valider et un autre test dont la validité de la mesure est établie ou présumée pour le construit à l'étude » (*Ibid.*, p.115). L'instrument à valider devient alors le « nouvel instrument », alors que l'autre se nomme l' « instrument critère ». Plusieurs raisons peuvent justifier le développement d'un nouvel instrument, entre autres la diminution du nombre d'items, l'amélioration des normes ou la mise à jour du contenu. On appelle « validité de convergence », le fait de chercher à déterminer les similitudes entre les construits mesurés par les deux instruments. Plus les corrélations entre les deux instruments sont élevées, plus la validité de convergence est élevée. En fait, la méthode pour déterminer la validité de convergence est similaire à celle utilisée pour le critère réaliste externe, le critère étant ici l'instrument critère (*Ibid.*). Selon Hogan et Agnello (2004, dans Hogan, 2012), la validité de convergence est « une méthode très simple et très utilisée » (p.115).

2.2.3 La validité concomitante

La validité concomitante comprend deux types de validité, soit la validité prédictive et la validité de construit.

Selon Fortin (2010), « la validité prédictive évalue le degré de capacité d'un instrument à prévoir une situation future à partir d'un résultat actuel » (p.417). Il s'agit de faire passer l'instrument une première fois, puis une seconde lorsque le résultat anticipé devrait s'être accompli. On effectue alors une corrélation entre les deux résultats, ce qui permet de déterminer si le résultat attendu s'est produit (*Ibid.*).

La validité de construit, de son côté, est plus difficile à définir (Hogan, 2012). À la base, la création d'un instrument se base sur un postulat, qui suppose que l'instrument vise à mesurer un construit spécifique. Or, il arrive que ce construit ne possède pas de point de référence évident, comme un critère externe ou un contenu bien défini. On a alors recours à la validité de construit, qui se veut un type de preuve qui appuie la supposition que l'instrument mesure le construit qu'il est supposé mesurer (*Ibid.*).

Il existe cinq façons principales de la mesurer, soit 1) la structure interne, 2) l'analyse factorielle, 3) le processus de réponse, 4) l'effet des variables expérimentales et 5) les changements développementaux. La structure interne correspond à la notion de cohérence interne. Alors que l'alpha de Cronbach est utile afin de déterminer la fidélité d'un instrument, il ne fournit qu'un indice faible en termes de validité. Il s'agit davantage d'une mesure préalable à la validité qu'une preuve formelle (*Ibid.*). De son côté, l'analyse factorielle est, selon Hogan (2012), « une famille de techniques statistiques qui aident à déterminer les dimensions communes sous-jacentes aux résultats de nombreuses mesures différentes » (p.128). Cette technique aide à comprendre la structure d'un instrument en extrayant le nombre de

facteurs présents dans celui-ci. Par la suite, il peut être facile de déterminer quels sont ces facteurs (*Ibid.*). Ensuite, le processus de réponse constitue une analyse de la façon dont les sujets répondent à un instrument. Cette méthode est peu utilisée pour démontrer la validité, mais peut donner une idée de ce que l'instrument peut mesurer (*Ibid.*). L'effet des variables expérimentales est une autre façon de contribuer à établir la validité de construit. Il s'agit de faire passer un instrument, par exemple, sur la créativité. Par la suite, les répondants suivent une formation sur ce sujet, avant de passer l'instrument de nouveau. Théoriquement, les résultats devraient avoir augmenté, appuyant ainsi ce type de validité (*Ibid.*). La dernière méthode s'intéresse aux changements développementaux. Cela se base sur le postulat que les aptitudes mentales des enfants et des adolescents se développent avec l'âge. Ainsi, si un instrument de rendement montre bien cette évolution, ce constituerait un appui à la validité de construit (*Ibid.*).

2.2.4 La validité d'apparence

La validité d'apparence suppose que l'instrument semble mesurer ce qu'il devrait mesurer (Hogan, 2012). Ce type de validité est souvent évalué durant l'élaboration d'un instrument, mais il peut également l'être lorsque l'instrument est déjà construit. Afin de l'évaluer, il est nécessaire de bien définir le concept à l'étude, ainsi que toutes ses dimensions. Il est alors possible de vérifier si les items couvrent l'ensemble du concept et si certains d'entre eux ne sont pas pertinents à l'évaluation du concept à l'étude (Vallerand et Hess, 2000). Il s'agit avant tout d'un processus objectif. De fait, l'établissement de ce type de validité requière une vérification rigoureuse de l'ensemble des items par de experts dans le domaine concerné (Fortin, 2010).

Tout comme pour la fidélité, il est difficile de poser des balises claires concernant le niveau de validité atteinte. Fortin (2010) cite Nunally et Bernstein, qui ont établi certaines limites concernant le degré de validité. Ces auteurs considèrent qu'un degré de validité supérieur à 0,60 est satisfaisant. De son côté, Hogan (2012) suggère que le

degré de validité est relatif. Il considère qu'un instrument est valide s'il possède une meilleure validité qu'un autre test mesurant le même concept. Il s'agit de choisir l'instrument présentant la meilleure validité.

3. SYNTHÈSE

Le concept de maturité vocationnelle, tel que présenté par Super, est donc une façon d'apprécier le niveau de développement des individus et leur degré de préparation en vue d'effectuer des choix scolaires et professionnels. Il est corrélé avec plusieurs variables, dont l'âge, le programme académique, le lieu de contrôle et l'expérience de travail. Il est également souligné que bien que différente, la maturité vocationnelle est apparentée à l'adaptabilité à la carrière et à l'indécision vocationnelle.

Ces éléments, bien qu'utiles, ne répondaient par contre qu'à une seule partie de l'objectif. En effet, la connaissance de la maturité vocationnelle est essentielle à la bonne compréhension de la présente étude, mais ne répond pas directement à l'objectif général de la recherche, qui vise la vérification des propriétés psychométriques d'un nouvel outil. Le chapitre s'est donc conclu sur la présentation des deux éléments centraux à l'évaluation d'un instrument psychométrique, soit la fidélité et la validité, cette dernière étant centrale à cette recherche. La prochaine section présente différents instruments de mesure basés sur la maturité vocationnelle, ainsi que leurs propriétés psychométriques.

TROISIÈME CHAPITRE – LA MESURE DE LA MATURITÉ VOCATIONNELLE

L'objectif général de la recherche étant d'établir les propriétés psychométriques d'un nouvel instrument psychométrique mesurant la maturité vocationnelle, il peut être pertinent de se demander pour quelles raisons il a été nécessaire d'élaborer ce nouvel outil. En effet, il existe plusieurs questionnaires, présentés dans ce chapitre, qui mesurent la maturité vocationnelle ou les concepts liés, comme l'indécision vocationnelle ou l'adaptabilité à la carrière. Dans leur synthèse, Bujold et Gingras (2000), font état de certains d'entre eux, mais cette recherche s'intéresse particulièrement à quatre instruments. Le premier est le *Career Development Inventory* (CDI), élaboré par Super, Thompson, Lindeman, Jordaan et Myers (1988). Le *Career Maturity Inventory Revised* (CMI), par Crites et Savickas (1995) est aussi un instrument important dans ce domaine. L'Échelle de Maturité Vocationnelle pour Adolescents (EMVA), de Forner *et al.* (2005) est un instrument francophone évaluant le concept, il sera donc lui aussi examiné plus en détails. Le *Student Career Construction Inventory* (SCCI), de Savickas et Porfeli (2011), sera également pris en considération. Le nouvel instrument développé par une équipe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke, le Questionnaire de maturité vocationnelle (QMV), sera présenté dans la section suivante portant sur la méthodologie.

1. LE CAREER DEVELOPMENT INVENTORY

Le *Career Development Inventory* (CDI), construit par Super et ses collègues en 1988, contient 120 items. Cet instrument est divisé en deux parties : 1) orientation de la carrière (*career orientation*) et 2) connaissance des occupations préférées (*knowledge of preferred occupation*). Alors que la seconde partie n'est composée que d'une seule échelle, connaissance des groupes occupationnels préférés (*knowledge of*

preferred occupational group), la première partie se divise en quatre échelles, planification professionnelle (*career planning*), exploration professionnelle (*career exploration*), prise de décision professionnelle (*career decision making*) et connaissance du monde du travail (*world-of-work information*) (Levinson, Ohler, Caswell et Kiewra, 1998). Les deux premières échelles se combinent afin de former une échelle attitudinale, tandis que les deux autres forment une échelle sur l'aspect cognitif de la maturité vocationnelle. Les quatre échelles réunies donnent un score global de maturité vocationnelle (Bujold et Gingras, 2000). Le questionnaire utilise des choix multiples comme format de réponse. Un score élevé représente une attitude mature par rapport à une prise de décision vocationnelle. Les normes du CDI ont été établies à partir d'un échantillon de plus de 5 000 élèves du secondaire et 1 800 élèves de niveau collégial, aux États-Unis. Cet échantillon est suffisant en termes de taille, mais n'est pas représentatif de l'origine ethnique, selon Levinson *et al.* (1998).

Au niveau de ses propriétés psychométriques, la cohérence interne des échelles varie selon les études, mais selon la synthèse de Savickas et Hartung (1996), les coefficients alpha obtenus varient entre 0,55 et 0,91 pour chacune des échelles. Cela correspond à une fidélité entre modérée et élevée, ce qui est satisfaisant. Pour ce qui est de la fidélité test-retest, ces auteurs mentionnent qu'elle varie entre 0,75 et 0,90 pour l'échelle attitudinale et ses sous-échelles et entre 0,53 et 0,87 pour l'échelle cognitive et ses sous-échelles. Ces coefficients sont situés entre « modérés » et « élevés », selon les balises de Portney et Watkins (dans Fortin, 2010), ce qui appuie la fidélité satisfaisante de cet instrument de mesure. Pour ce qui est de la validité, le portrait est également plutôt positif. Savickas et Hartung (1996) rapportent qu'une étude chez les élèves du secondaire montre que les scores de maturité vocationnelle obtenus avec cet instrument sont en mesure de prédire la persévérance au niveau du choix vocationnel. Cela appuierait donc la validité prédictive du CDI. Pour ce qui est de la validité de concept, les études rapportées par ces auteurs appuient la validité de construit à l'aide d'analyses factorielles. Levinson *et al.* (1998) corroborent également

les données rapportées par Savickas et Hartung (1996), en mentionnant que le CDI présente une bonne validité de construit.

Un des aspects particulièrement intéressant du CDI est l'existence d'une version québécoise, appelée l'Inventaire de développement professionnel (IDP; Dupont, 1972, dans Bujold et Gingras, 2000). L'IDP comprend sept échelles, pour un total de 110 items. Les quatre premières échelles correspondent aux dimensions attitudinales et cognitives de la maturité vocationnelle et se nomment : Planification de la carrière (25 items), Exploration (25 items), Prise de décision (20 items) et Information professionnelle (40 items). Les trois dernières échelles sont une combinaison des quatre premières. L'échelle « Développement de la carrière – attitudes » comprend les échelles « Planification de la carrière » et « Exploration », afin de regrouper la dimension attitudinale. L'échelle « Développement de la carrière – connaissances et habiletés », comprend les échelles « Prise de décision » et « Information professionnelle », afin de regrouper la dimension cognitive. Finalement la septième et dernière échelle comprend l'ensemble des quatre premières échelles, afin de fournir une mesure globale de la maturité vocationnelle de l'adolescent. Les normes de cet instrument ont été constituées à partir d'un échantillon mixte de 1 408 adolescents québécois, de 3^e ou 5^e secondaire.

Selon la synthèse de Bujold et Gingras (2000), la fidélité et la validité de l'IDP ont été établies. Les coefficients de fidélité varient entre 0,81 et 0,89 pour les différentes échelles, ce qui appuie un niveau de fidélité élevé (Dupont, 1992). Pour ce qui est de la validité, l'étude de Dupont (1992) a vérifié la validité prédictive de l'instrument au niveau de la persévérance scolaire chez les élèves à la fin de leurs études secondaires et les résultats obtenus ont appuyé la validité prédictive de l'IDP. Cette même étude a cherché à vérifier la validité de convergence, à l'aide du Questionnaire sur l'éducation à la carrière et les coefficients de corrélation obtenus ont été significatifs et se situent entre 0,55 et 0,65, ce qui correspond à une relation modérée à élevée entre les valeurs.

2. LE CAREER MATURITY INVENTORY REVISED

Le *Career Maturity Inventory* (CMI) (Crites et Savickas, 1995) a été utilisé dès 1961, sous l'appellation *Vocational Development Inventory*. Ce questionnaire se basait sur la *Career Pattern Study* (CPS), étude menée par Super et des collaborateurs, et contenait 50 items à propos de l'attitude des individus face à un choix de carrière. Il a été révisé en 1973, puis en 1978 où 25 items ont été ajoutés, afin de former cinq nouvelles sous-échelles : orientation face au choix de carrière (*orientation to career choice*), implication dans le choix de carrière (*involvement in career choice*), indépendance dans le choix professionnel (*independance in career choice*), compromis dans le choix professionnel (*compromise in career choice*) et certitude dans le choix de carrière (*decisiveness in career choice*). Le CMI a de nouveau été révisé en 1995 et c'est cette version qui est encore utilisée de nos jours. Les changements apportés lors de cette révision ont été basés sur les principales critiques exprimées par les utilisateurs du CMI : un temps d'administration trop long, une application restreinte aux individus faisant des études post-secondaires, une utilisation limitée de certaines sous-échelles, une possibilité limitée d'utiliser les réponses obtenues dans le cadre du counseling de carrière et une incomplétude dans les options de cotation (Crites et Savickas, 1996). Malgré ces critiques, le CMI, puis sa révision (CMI-R), ont été utilisés dans un grand nombre d'études et il s'agit d'un incontournable lorsqu'on parle de la mesure de la maturité vocationnelle.

Le *Career Maturity Inventory Revised* (CMI-R) vise à mesurer le degré de préparation des adolescents et jeunes adultes à prendre une décision vocationnelle. Il contient 50 items provenant de la version précédente, divisés en deux échelles, l'une portant sur les attitudes des individus et l'autre davantage sur l'aspect cognitif du choix. L'échelle attitudinale comprend des énoncés portant sur le niveau de décision, d'engagement, d'autonomie, d'orientation et de compromis. La seconde échelle, appelée « compétence » par Crites et Savickas (1996), porte sur la connaissance de soi, les habiletés de résolution de problèmes, le choix d'un but et la connaissance des

professions. Chacune des échelles comporte 25 items, auxquels l'individu répond selon s'il est en accord ou en désaccord. Un score élevé représente, un niveau élevé de maturité vocationnelle. En plus de diminuer la longueur, les auteurs ont aussi tenu compte des autres critiques des utilisateurs du CMI et ont proposé une interprétation plus complète des scores obtenus. En effet, selon le score obtenu par l'individu, les auteurs formulent des recommandations sur les interventions les plus appropriées à faire avec l'individu.

Pour ce qui est des propriétés psychométriques, le CMI présente une fidélité et une validité satisfaisante. La cohérence interne des échelles varie entre 0,50 et 0,90, ce qui correspond à une fidélité entre modérée et élevée selon Portney et Watkins (Fortin, 2010). La fidélité test-rest se situe dans un intervalle de 0,64 et 0,66, et présente donc un niveau modéré (*Ibid.*). Au niveau de la validité, plusieurs études tendent à la supporter, même si elle a été mise en doute par certains auteurs (Levinson *et al.*, 1998). Crites et Savickas (1996) ont considéré que ces propriétés s'appliquaient également au CMI-R, puisque les items utilisés sont les mêmes. Levinson *et al.* (1998) considèrent par contre qu'il est nécessaire d'utiliser le CMI-R avec prudence, puisque sa fidélité et sa validité n'ont pas été étudiées spécifiquement. Ils ajoutent que la prudence est encore plus importante pour les praticiens qui souhaiteraient utiliser le CMI-R auprès d'une population qui n'était pas visée par le CMI, soit les individus ayant complété leurs études secondaires. Dans le même sens, Busacca et Taber (2002) ont souhaité vérifier les propriétés psychométriques du CMI-R. Au niveau de la fidélité, les auteurs rapportent que la cohérence interne de l'ensemble de l'instrument est de 0,61, alors que celle de l'échelle attitudinale est de 0,54 et celle de l'échelle de compétence est de 0,52. Il semble donc que la fidélité du CMI-R soit moindre que celle du CMI, ce qui est cohérent avec la diminution du nombre d'items. Pour ce qui est de la validité, les auteurs rapportent une corrélation positive entre les résultats obtenus au CMI-R et ceux obtenus à un questionnaire mesurant la prise de décision vocationnelle. Cela appuierait donc une validité de critère concomitante, mais les auteurs suggèrent tout de même aux utilisateurs du CMI-R de se montrer prudents dans l'interprétation des résultats

obtenus, puisque cet instrument ne semble pas posséder les mêmes caractéristiques psychométriques que son prédécesseur.

3. L'ÉCHELLE DE MATURITÉ VOCATIONNELLE POUR ADOLESCENTS

L'Échelle de maturité vocationnelle pour adolescents (EMVA), a été élaborée par Forner et ses collaborateurs en 2005. Ce questionnaire est basé sur le concept de maturité vocationnelle tel qu'élaboré par Super, mais Forner *et al.* (2005) considèrent que les instruments existants évaluant le concept ne sont pas appropriés à la situation des adolescents français à la fin de leurs études secondaires. Les auteurs estiment en outre qu'aucun des instruments n'accorde une importance suffisante à la représentation de soi, qu'ils jugent centrale en orientation professionnelle.

Il a donc été décidé de construire l'EMVA, qui contient 108 items évaluant la maturité vocationnelle, répartis en trois dimensions : 1) représentation de soi, 2) connaissance du monde vocationnel et 3) maîtrise des processus. La dimension de représentation de soi (1) contient 36 items, répartis en trois échelles, soit l'expérience, les capacités perçues et les résultats scolaires. La dimension de connaissance du monde vocationnel (2) correspond à la dimension cognitive de la maturité vocationnelle. Elle contient 36 items, répartis en trois échelles, soit la connaissance des formations, la connaissance des professions et la connaissance du monde du travail. La dimension de maîtrise des processus (3) correspond à la dimension attitudinale de la maturité vocationnelle. Elle contient elle aussi 36 items, répartis en trois échelles, soit l'exploration, la décision et la planification (Forner *et al.*, 2005).

Au niveau des propriétés psychométriques de l'EMVA, une seule étude s'y attarde, soit celle de Forner *et al.* (2005), qui sont les concepteurs de l'instrument. Pour ce qui est de la fidélité, les auteurs rapportent une cohérence interne supérieure à 0,80 pour chacune des dimensions (0,81 à 0,88), ce qui est élevé selon Portney et Watkins (dans Fortin, 2010). Par contre, aucune information n'a été fournie concernant la fidélité des

échelles constituant chaque dimension. Pour ce qui est de la validité, les auteurs ont utilisé une analyse factorielle qui a fait état de trois facteurs dont la structure correspond presque exactement aux trois dimensions mesurées par l'EMVA, ce qui tend à appuyer la validité de l'instrument.

4. LE *STUDENT CAREER CONSTRUCTION INVENTORY*

Le *Student Career Construction Inventory* (SCCI; Savickas et Porfeli, 2011) a été élaboré en se basant sur le concept d'adaptabilité à la carrière, présenté plus tôt, qui explore les processus interprétatifs et interpersonnels par lesquels un individu donne un sens à son comportement vocationnel (Savickas, 2005). L'instrument vise donc l'évaluation de la perception et des comportements que les jeunes ont par rapport à leur future carrière.

L'instrument comporte deux échelles (Rocha et Guimaraes, 2012), soit *Career adaptability scale* (échelle d'adaptabilité à la carrière) et *Vocational development scale* (échelle de développement vocationnel). La première échelle (adaptabilité à la carrière) comporte 35 items et évalue les ressources de la personne par rapport à sa carrière. Elle contient cinq sous-échelles : *Career concern* (inquiétude), *Career control* (contrôle), *Career curiosity* (curiosité), *Career cooperation* (coopération) et *Career confidence* (confiance). Le format de réponse est une échelle de Likert en six points, qui va de « Définitivement pas comme moi » à « Tout à fait comme moi ». Un score élevé à cette échelle représente une bonne capacité d'adaptation face à la carrière. La seconde échelle (développement vocationnel) comporte 25 items et s'intéresse aux tâches développementales propres au stade d'exploration. Il s'agit donc de mesurer les comportements posés par les répondants en termes d'adaptabilité à la carrière. Elle contient cinq sous-échelles : *Self-concept crystallization* (cristallisation du concept de soi), *Occupational exploration* (exploration), *Career decision making* (prise de décision), *Skilling or Instrumentation* (acquisition des aptitudes) et *Transition from school to work* (transition de l'école au travail). Le format de réponse est une échelle

de Likert en cinq points, qui va de « Je n'ai pas encore beaucoup pensé à cela » à « J'ai déjà fait cela ». Un score élevé à cette échelle représente une bonne réalisation des tâches développementales (*Ibid.*).

Le SCCI a été utilisé dans peu d'études jusqu'à présent, mais une étude portugaise fait état de ses propriétés psychométriques auprès de 356 étudiants universitaires (Rocha et Guimaraes, 2012). Selon ces auteures, la consistance interne de l'instrument est satisfaisante, sauf dans le cas de la sous-échelle *Career concern* (inquiétude), où l'alpha de Cronbach est moins élevé. Cette étude a également mené une analyse factorielle confirmatoire sur l'instrument. Pour les deux échelles du SCCI et leurs sous-échelles respectives, les analyses effectuées semblent confirmer le modèle soumis par les auteurs, soit la présence de cinq facteurs dans chacune des échelles de mesure (*Ibid.*).

5. SYNTHÈSE

Les instruments présentés précédemment ont tous des points positifs et des limites. Le CDI, basé sur la théorie de Super, possède des propriétés psychométriques satisfaisantes et est traduit en français. Par contre, il n'est pas adapté à la réalité actuelle des adolescents québécois puisqu'il se base sur le système scolaire des États-Unis et a été créé il y a plus de 30 ans. De son côté, le CMI-R est aussi basé sur la théorie de Super et il comprend peu d'items (50). Toutefois, il ne comprend pas de section cognitive, il n'existe pas de version québécoise et les propriétés psychométriques de la version révisée sont moins bonnes que celles de la version originale. L'EMVA est également basé sur la théorie de Super et possède des propriétés psychométriques satisfaisantes. Par contre, il n'existe pas de version québécoise et le système scolaire français est très différent de celui du Québec. Finalement, le SCCI a peu d'items et semble présenter des propriétés psychométriques satisfaisantes, mais il n'est pas basé directement sur la théorie de Super.

Ainsi, aucun des instruments de mesure présentés précédemment ne semble convenir parfaitement à l'évaluation adaptée au contexte et rapide de la maturité vocationnelle chez les élèves du secondaire, au Québec. C'est pour répondre à ce besoin de façon durable qu'une équipe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke a créé le Questionnaire de maturité vocationnelle (QMV). Cet instrument est basé sur la théorie de Super et a été construit en tenant compte des caractéristiques du système scolaire québécois actuel. Des études préliminaires ont déjà exploré la fidélité de l'instrument, qui sera formellement évaluée avec les données de cette étude, mais sa validité n'a jamais fait l'objet d'une étude.

6. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

L'objectif général du projet de recherche est donc d'étudier les propriétés psychométriques de l'échelle affective (ou attitudinale) du QMV, qui représente une première étape intéressante dans la validation de l'instrument. Plus spécifiquement, la fidélité de l'échelle affective du QMV sera vérifiée à l'aide de deux méthodes, soit la fidélité test-retest et la cohérence interne. Pour ce qui est de la validité de l'échelle affective du QMV, deux questionnaires évaluant des concepts apparentés seront mis en relation, afin de vérifier la validité de convergence. Les deux instruments sont l'échelle affective du QMV, évaluant la maturité vocationnelle, et l'échelle de développement vocationnel de l'Inventaire relatif à la construction de la carrière (IRCC), version francophone du SCCI. En plus de vérifier les propriétés psychométriques de l'échelle affective du QMV sur l'ensemble de l'échantillon, elles seront également évaluées selon le régime d'étude et le niveau scolaire des élèves.

Afin d'atteindre cet objectif principal, des objectifs et des hypothèses de recherche ont été élaborées. Les objectifs sont utilisés dans une perspective exploration, puisqu'il n'existe pas d'éléments théoriques nous permettant de supposer le résultat qui sera obtenu. Dans le cas de la validité, des hypothèses de recherche sont utilisées, puisque qu'il existe un certain bagage théorique nous permettant de supposer d'un résultat. De

fait, les similitudes conceptuelles entre l'échelle affective du QMV et l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC suggèrent un résultat particulier.

Pour vérifier la fidélité de l'échelle affective du QMV et de ses sous-échelles, deux objectifs ont été formulés :

- O1) Vérifier la cohérence interne des échelles affectives du QMV ;
- O2) Vérifier la fidélité test-retest des échelles affectives du QMV.

Pour ce qui est de la validité, trois hypothèses ont été élaborées :

- H1) Le score obtenu à l'échelle affective du QMV corrélera de façon positive avec le score obtenu à l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC ;
- H2) Le score obtenu à la sous-échelle planification du QMV corrélera de façon positive avec le score obtenu à la sous-échelle prise de décision de l'IRCC ;
- H3) Le score obtenu à la sous-échelle exploration du QMV corrélera de façon positive avec le score obtenu à la sous-échelle exploration de l'IRCC ;

Les hypothèses relatives à la validité ont été conçues selon les similitudes conceptuelles entre les différentes échelles, qui sont présentées dans le tableau 1 (page suivante).

Tableau 1
Explication des hypothèses de validité

Hypothèse	QMV	IRCC
H1) Le score obtenu à l'échelle affective du QMV corrélera de façon positive avec le score obtenu à l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC	Échelle affective Comportements et attitudes mis en place par les élèves en matière d'orientation scolaire et professionnelle (Fangeaux <i>et al.</i> , 2014).	Échelle de développement vocationnel Comportements mis en place par les élèves pour construire et mettre en place un plan de carrière (Rocha et Guimaraes, 2012).
H2) Le score obtenu à la sous-échelle planification du QMV corrélera de façon positive avec le score obtenu à la sous-échelle prise de décision de l'IRCC	Sous-échelle planification Planification des tâches à effectuer afin de faire un choix professionnel. Cette échelle vérifie entre autres si l'élève a conscience des répercussions de ses choix actuels et s'il s'investit dans son processus d'orientation (Bujold et Gingras, 2000).	Sous-échelle prise de décision Acquisition des informations préalables à une prise de décision réfléchie (<i>Ibid.</i>).
H3) Le score obtenu à la sous-échelle exploration du QMV corrélera de façon positive avec le score obtenu à la sous-échelle exploration de l'IRCC	Sous-échelle exploration Interrogations que l'élève a par rapport à lui-même et au monde du travail et s'il utilise les ressources à sa disposition pour répondre à ses interrogations (Bujold et Gingras, 2000)	Sous-échelle exploration Expérimentation et acquisition d'information par rapport à différentes professions (Savickas et Porfeli, 2011)

QUATRIÈME CHAPITRE – MÉTHODE

Comme mentionné précédemment, cette étude porte sur le QMV, un nouvel instrument élaboré par des chercheurs de l'Université de Sherbrooke en collaboration avec des intervenants en milieu scolaire. La conception de l'instrument sera expliquée plus en détail au cours de ce chapitre, de même que les étapes de validation réalisées jusqu'à présent en vue de l'utilisation du QMV dans les écoles du Québec. C'est dans ce contexte que se situe cette étude, qui vise à documenter les propriétés psychométriques de la composante affective de l'instrument.

Cette section présente les éléments en rapport avec l'atteinte des objectifs de l'étude, soit la vérification des propriétés psychométriques du QMV. Plus précisément, l'atteinte des objectifs de fidélité et la vérification des hypothèses de fidélité et de validité. Le chapitre présente donc le devis de recherche, les participants de l'étude, de même que les procédures qui doivent être appliquées. Ensuite, il sera également question des instruments de mesure utilisés, des variables à l'étude et du plan d'analyse prévu. Finalement, les considérations éthiques en lien avec l'étude seront abordées.

1. DEVIS DE RECHERCHE

L'objectif de cette étude est l'étude des propriétés psychométriques de l'échelle affective (ou attitudinale) du QMV. Selon Fortin (2010), cela correspond à une recherche méthodologique, qui « vise à établir et à vérifier la fidélité et la validité des nouveaux instruments de mesure, permettant ainsi aux chercheurs de les utiliser en toute confiance » (p.307). Ce type de recherche s'inscrit dans un devis de recherche de type descriptif et corrélationnel, qui a pour but l'exploration des relations entre des variables dans l'intention de les décrire (*Ibid.*).

2. PARTICIPANTS ET PROCÉDURES

Les participants de l'étude sont 1 164 adolescentes et adolescents québécois âgés entre 14 et 18 ans (moyenne : 15,30 ans), provenant de 14 écoles secondaires. L'échantillon comporte 615 filles (52,8 %) et 549 garçons (47,2 %). Il contient 968 participants (83,2 %) qui sont inscrits dans un régime d'études régulier, alors que 196 participants (16,8 %) sont inscrits dans un régime d'études considéré comme particulier ou « autre ». Cet autre régime d'étude comprend des élèves provenant d'écoles à vocation alternative, dont des élèves en difficulté et des jeunes effectuant un retour à l'école. Pour ce qui est du niveau scolaire des participants, 511 (43,9 %) sont en 3^e secondaire, 303 (26 %) sont en 4^e secondaire et 350 (30,1 %) sont en 5^e secondaire. L'échantillon est plutôt représentatif de la population, présentant sensiblement le même nombre de filles que de garçons. De plus, un effort a été fait afin d'avoir des participants provenant de différentes écoles, différents régimes d'études et différents niveaux scolaires.

Pour les deux temps de mesure de l'étude, c'est le c.o. de l'école qui a supervisé l'administration des questionnaires informatisés. Un membre de l'équipe a observé le déroulement de quelques passations, dans le but de relever des problèmes potentiels et de constater le respect des consignes fournies. Dans un premier temps, les élèves sont emmenés dans un local informatique de l'établissement, le c.o. leur lit les consignes, puis les dirige vers l'adresse Internet appropriée. Les participants arrivent alors au formulaire de consentement présentant les questionnaires et les buts poursuivis par l'étude, de même que les éléments concernant les inconvénients possibles de leur participation et la confidentialité des renseignements fournis. Ils complètent ensuite les questionnaires de façon individuelle. Le temps de passation se situe généralement entre 15 et 30 minutes (moyenne de 21,45 minutes)

La première passation du questionnaire a eu lieu à l'automne 2014 et a été accompagnée de la passation de l'Échelle de développement vocationnel (EDV ;

Osipow, Carney, Winer et Koschier, 1976). La seconde passation a eu lieu au printemps 2015 et a été accompagnée de l'IRCC (Savickas et Porfeli, 2011). Le changement de questionnaire a été effectué compte tenu du meilleur degré de similarité conceptuelle avec le QMV. En effet, après analyse, le concept évalué par l'IRCC, soit l'adaptabilité à la carrière (la dimension du développement vocationnel), est plus proche de la maturité vocationnelle que le concept d'indécision vocationnelle évalué par l'EDV.

3. INSTRUMENTS DE MESURE

En plus d'un court questionnaire sociodémographique maison (Annexe C), deux questionnaires ont été utilisés dans le cadre de cette étude. Le premier est le QMV (Annexe D), et le second l'IRCC (Annexe E), qui sera présenté plus loin.

3.1 Questionnaire sociodémographique

Ce questionnaire demande quelques informations nominatives aux participants, dont leur code permanent, ainsi que leur nom. Ces éléments sont demandés uniquement dans l'optique d'une seconde passation, qui devra être jumelée aux réponses obtenues lors de cette passation. Les autres informations demandées sont l'âge, le nom de l'établissement scolaire, le niveau scolaire, les résultats scolaires par rapport à la moyenne et la présence d'un choix vocationnel (oui/non).

3.2 Le Questionnaire de maturité vocationnelle

Le QMV a été brièvement mentionné lorsqu'il a été question des instruments mesurant la maturité vocationnelle. Cet outil a été élaboré par une équipe composée de professionnels du milieu de l'éducation et de professeurs de l'Université de Sherbrooke, suite à la demande d'un milieu scolaire. Une école de la région de Montréal offre des services adaptés aux élèves ayant connu un parcours scolaire difficile. Leurs élèves manquent d'organisation, ont une faible connaissance d'eux-

mêmes et n'ont généralement pas d'objectif professionnel réaliste. Un des moyens retenus afin d'aider les jeunes à former un projet professionnel réaliste est l'approche orientante.

Or, une fois que cette approche a été bien implantée, la direction de l'école a souhaité évaluer la pertinence des efforts mis en place. Ils ont alors contacté le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et l'Université de Sherbrooke afin d'être en mesure d'évaluer l'efficacité de l'approche orientante auprès de leurs élèves. Le concept choisi pour répondre à cette demande est la maturité vocationnelle, telle que décrite par Donald E. Super (Fangeaux, Yergeau, Bolduc, Gingras, Yergeau et Thériault, 2013). Après une exploration des questionnaires existants sur le sujet, il a été décidé de construire un nouvel instrument, compte tenu des lacunes présentées par ces questionnaires. Cette décision avait pour objectif la création d'un instrument spécifique à la réalité actuelle du Québec, qui pourrait être utilisé facilement et longtemps par les c.o. en milieu scolaire.

En premier lieu, l'équipe de recherche a pris la décision d'évaluer la maturité vocationnelle selon une approche normative, afin de pouvoir comparer les élèves entre eux. Ensuite, pour élaborer les items qui feraient partie de cet instrument, l'équipe de chercheurs s'est intéressée au concept de maturité vocationnelle pour s'assurer de bien cerner sa définition et ses dimensions. Lorsque cela a été fait, ils ont consulté différents questionnaires de maturité vocationnelle (p. ex. EMVA, CMI-R, IDP) et sélectionné les items qui leur semblaient pertinents. Après avoir fait une sélection et une adaptation de certains items, ils les ont soumis à des professionnels du monde de l'éducation, afin de s'assurer de leur validité apparente et de contenu (Gingras, 2015). La première version a donc vu le jour à l'hiver 2012. Elle a été présentée à 12 élèves, qui ont pu faire des commentaires sur le questionnaire. En juin, l'instrument a été administré en version papier à 25 élèves. Certaines corrections ont été apportées, puis le QMV a été mis en ligne en septembre 2012. Une passation plus élargie (n=271) a été réalisée au début de l'année 2013, ce qui a permis de calculer quelques propriétés

psychométriques. Des corrections ont de nouveau été apportées, et à l'été 2013, la seconde et actuelle version du QMV a été élaborée (Fangeaux, Yergeau, Bolduc, Gingras, Yergeau et Thériault, 2014).

3.2.1 Description du QMV

Le QMV comprend 125 items, divisés en deux parties, soit la partie affective (ou attitudinale) et la partie cognitive. Les concepteurs de l'instrument ont pris la décision d'élaborer leur propre définition de la maturité vocationnelle, basée sur celle de Super. Ils considèrent qu'il s'agit de

la capacité qu'un individu a de faire des choix éclairés, c'est-à-dire de prendre en considération les bons éléments ainsi que les moyens d'exploration appropriés au regard d'une bonne connaissance de soi et du monde du travail, en fonction de son âge et du stade où il est supposé se trouver (Fangeaux *et al.*, 2013, p.12)

Les échelles et sous-échelles du QMV correspondent aux dimensions de la maturité vocationnelle telle qu'élaborée par Super, bien que les concepteurs du QMV aient également établi leur propre définition à ce niveau.

L'échelle affective du QMV (53 items) mesure les éléments internalisés associés à la maturité vocationnelle, dont l'aptitude à planifier et l'exploration vocationnelle (CRIEVAT, s.d). Le but principal de cette échelle est d'obtenir des informations concernant la situation de l'élève en matière d'orientation scolaire et professionnelle (Fangeaux *et al.*, 2014). Le contenu des items se concentre sur les attitudes et les comportements mis en place par les élèves dans leur processus de choix de carrière. Le format de réponse des items de l'échelle affective est une échelle de type Likert en quatre points ; « Pas du tout », « Un peu », « Moyennement » et « Beaucoup ». Le résultat obtenu est la moyenne des réponses données, soit un score continu allant de « 1 » à « 4 ». Un score près de « 1 » révèle une maturité vocationnelle faible, alors qu'un score élevé indique une maturité vocationnelle plus présente. « Je pense souvent

à ce que je voudrais faire comme travail » est un exemple d'item compris dans cette échelle.

L'échelle affective comprend deux sous-échelles : Planification (23 items) et Exploration (30 items). Selon la définition de Super (1983), la planification mesure la quantité d'efforts qu'un individu est prêt à investir dans sa réflexion vocationnelle et dans l'exploration du monde du travail. Les auteurs de l'instrument considèrent que cette échelle a pour but de vérifier si l'élève sait ce qu'il faut faire par rapport à son orientation. Plus précisément, cette échelle vérifie si l'élève a conscience des répercussions de ses choix actuels sur son processus vocationnel, tient compte des facteurs à considérer dans le choix d'une profession et s'investit dans son processus d'orientation (Bujold et Gingras, 2000).

De son côté, l'exploration mesure la nature et l'intensité des questionnements de l'individu par rapport à lui-même et au monde du travail, ainsi que les efforts qu'il est prêt à fournir afin de répondre à ces interrogations (Super, 1983). Cette échelle a donc pour but de vérifier ce que l'élève a fait par rapport à son orientation ou quelles démarches il a effectuées à cet effet. Plus précisément, cette échelle mesure les interrogations que l'élève a par rapport à lui-même et au monde du travail et s'il utilise les ressources à sa disposition pour répondre à ses interrogations (Bujold et Gingras, 2000). Le format de réponse des items de ces deux sous-échelles est le même que celui de l'échelle affective du QMV.

La seconde échelle de mesure du QMV, l'échelle cognitive, n'est pas utilisée dans le cadre de cette étude, mais sera tout de même présentée. L'échelle cognitive (72 items) s'intéresse à l'acquisition autonome, par l'élève, de connaissances par rapport au monde scolaire, aux professions et au monde du travail en général (CRIEVAT, s.d.). Plus précisément, elle permet de vérifier tes connaissances en matière d'orientation scolaire et professionnelle de l'élève (Fangeaux *et al.*, 2014). Cette échelle comprend

trois sous-échelles : Monde scolaire (19 items), Métiers et professions (41 items) et Monde du travail (12 items), qui posent des questions portant sur ces différentes dimensions. Cette échelle se répond à l'aide de trois choix de réponse, soit « Vrai », « Faux » ou « Je ne sais pas ». « Pour obtenir son diplôme d'études secondaires, il faut compléter 52 unités au total » est un exemple d'item tiré de cette échelle. Le score global de l'échelle cognitive et de ses sous-échelles est le taux de bonne réponse donnée. Un score faible révèle une faible connaissance, alors qu'un score élevé indique une bonne connaissance.

3.3 L'Inventaire relatif à la construction de la carrière

Le second questionnaire est l'IRCC, la version francophone du SCCI, développé par Savickas et Porfeli (2011). Une seule des deux échelles a été utilisée dans le cadre de cette étude, soit l'échelle de développement vocationnel. Après analyse du contenu, il appert que cette échelle présente plus de similitudes avec la maturité vocationnelle. Cette échelle mesure le degré de préparation et les ressources d'un adolescent face aux tâches associées à son stade de développement, soit l'exploration. Elle comporte 25 items et s'intéresse aux tâches développementales propres au stade d'exploration. Il s'agit donc de mesurer les comportements posés par les répondants en termes de développement vocationnel. Elle contient cinq sous-échelles : cristallisation du concept de soi (5 items), exploration (8 items), prise de décision (6 items), acquisition des aptitudes (2 items) et transition de l'école au travail (4 items). Le format de réponse est une échelle de type Likert en cinq points, qui va de « Je n'ai pas encore beaucoup pensé à cela » à « J'ai déjà fait cela ». Le résultat obtenu est la moyenne des réponses données, soit un score continu allant de « 1 » à « 5 ». Un score élevé à cette échelle représente une bonne réalisation des tâches développementales (Rocha et Guimaraes, 2012). Un exemple d'item de ce questionnaire est « Explorer des professions qui peuvent me convenir » (Savickas et Porfeli, 2011).

Les propriétés psychométriques ont été établies à partir d'une étude de Rocha et Guimaraes (2012) auprès de 356 étudiants universitaires. Selon ces auteures, la consistance interne de l'instrument est satisfaisante, sauf dans le cas de la sous-échelle *Career concern* (inquiétude). Cette étude a également mené une analyse factorielle confirmatoire sur l'instrument, qui semble confirmer le modèle soumis par les auteurs, soit la présence de cinq facteurs dans chacune des échelles de mesure (*Ibid.*).

La traduction francophone a été effectuée par la professeure Marcelle Gingras de l'Université de Sherbrooke, membre de l'équipe de chercheurs ayant élaboré le QMV.

4. VARIABLES À L'ÉTUDE

Les variables comprises dans les analyses sont celles recueillies à l'aide du QMV et de l'IRCC. Cela comprend les trois scores fournis par le QMV, soit le score de l'échelle affective et le score de ses deux sous-échelles (exploration et planification). Pour ce qui est de l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC, elle fournit trois scores continus à analyser, soit le score total, et le score de deux de ses sous-échelles (exploration et prise de décision).

5. PLAN D'ANALYSE

En premier lieu, des analyses descriptives seront effectuées sur les trois échelles affectives du QMV, afin d'obtenir un portrait de la distribution des scores de maturité vocationnelle des élèves ayant participé à l'étude.

Ensuite, la cohérence interne des trois échelles affectives du QMV sera évaluée. La méthode utilisée sera celle de l'alpha de Cronbach. La bissection exige deux versions parallèles d'un même instrument, ce qui n'est pas le cas du QMV, elle ne peut donc pas être utilisée. Pour ce qui est des formules de Kuder-Richardson, cette méthode ne convient pas non plus, puisqu'elle s'applique aux items dichotomiques, ce qui n'est

pas le cas du QMV. L'alpha de Cronbach est donc la méthode retenue. De plus, la fidélité test-retest des trois échelles affectives du QMV sera vérifiée, afin d'approfondir davantage les résultats relatifs à la cohérence interne de l'instrument. Dans le but de s'assurer de la constance de la mesure, les indices de cohérence interne et de fidélité test-retest seront comparés selon le régime d'étude et le niveau académique des participants. Les résultats utilisés sont ceux ayant été recueillis lors de la seconde passation du test.

Afin de répondre aux hypothèses de recherche, les trois échelles affectives du QMV seront mises en relation avec les trois échelles de l'IRCC, dans le but de vérifier la validité de convergence. Comme il s'agit du croisement de deux variables continues, la corrélation de Pearson sera utilisée. Les scores obtenus aux échelles et aux sous-échelles pertinentes des deux instruments de mesure seront croisés dans une matrice corrélationnelle, ce qui permettra d'évaluer leur degré de covariance. Dans le but de s'assurer de la constance de la mesure, les indices de convergence seront comparés selon le régime d'étude et le niveau académique des participants. Les résultats utilisés sont ceux ayant été recueillis lors de la seconde passation, autant pour les échelles affectives du QMV que les échelles de l'IRCC.

6. ÉTHIQUE

Le fait de travailler avec des êtres humains exige l'obtention de leur consentement libre et éclairé. Les participants sont des adolescents, mais ils sont tous âgés de 14 ans ou plus, donc ils peuvent donner leur consentement eux-mêmes (Trois Conseils, 2010). Ce consentement leur est demandé avant de commencer à remplir le questionnaire. Le formulaire leur explique les avantages et inconvénients qu'il y a à participer à cette étude, de même que les éléments concernant la confidentialité des renseignements recueillis.

Par rapport aux avantages et inconvénients, les deux sont minimes pour les participants. Au niveau des avantages, ils ont la chance de participer à l'avancement des connaissances concernant le QMV. Il se peut aussi que la passation leur permette de mieux se connaître, de même que le monde du travail. Ils pourraient aussi être amenés à se poser davantage de questions concernant leur avenir professionnel, ou certaines professions, ce qui ne peut qu'être positif dans leur cheminement. Pour ce qui est des inconvénients, la participation à cette étude leur demande un certain temps, variant entre 15 et 30 minutes. Il est également possible que certains énoncés, leur demandant de se situer quant à leur développement vocationnel, les incitent à se remettre en question à ce niveau. Or, bien que cette remise en question puisse être déstabilisante dans un premier temps, il est possible que cela les aide à plus long terme.

La confidentialité des données recueillies est également un élément important à considérer. Le code permanent des élèves leur sera demandé, simplement dans l'optique d'une seconde passation. Après cette seconde passation, une fois les résultats fusionnés, cette information sera effacée de la base de données, rendant impossible l'identification individuelle des participants. Les données seront sauvegardées sur le serveur de l'Université de Sherbrooke, garantissant ainsi leur sécurité. Elles seront aussi transférées vers des bases de données SPSS, sécurisées par mot de passe. Les seules personnes ayant accès à ces données seront les chercheurs directement impliqués dans les analyses statistiques. Des rapports seront transmis aux responsables de chaque école, mais la confidentialité des résultats n'en sera pas affectée. De fait, les rapports porteront sur les résultats globaux, divisés par niveau scolaire, ce qui rendra impossible l'identification individuelle des répondants.

Le projet global en lien avec le QMV a été soumis et approuvé par le comité d'éthique de la recherche - éducation et sciences sociales en 2013 (Annexe F).

CINQUIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette section présente les résultats obtenus à l'aide des données recueillies dans le cadre de cette étude. Dans un premier temps, des statistiques descriptives de l'échantillon seront présentées. Ensuite, les résultats aux hypothèses de fidélité et de validité seront présentés.

1. STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Les scores obtenus à l'échelle affective du QMV et à ses deux sous échelles (exploration et planification) ont fait l'objet d'analyses descriptives, dans le but de fournir des données sur la maturité vocationnelle des élèves ayant participé à cette étude. Toutefois, avant d'effectuer ces analyses, la normalité des distributions a été vérifiée. Les résultats sont présentés dans le tableau 2.

Le Tableau 2 montre que la majorité des distributions peuvent être considérées comme normales. Certaines d'entre elles montrent une asymétrie négative (4) ou un aplatissement platycurtique (1), mais il s'agit d'un nombre marginal lorsque comparé à l'ensemble des distributions. Conséquemment, il ne devrait pas y avoir d'influence au niveau des résultats.

Tableau 2
Normalité des distributions des scores du QMV en fonction du niveau scolaire et
du régime d'études des participants (n=1164)

Échelle	Indice	Asymétrie		Indice	Aplatissement	
		Erreur type	Intervalle		Erreur type	Intervalle
Secondaire 3						
Régulier (n = 475)						
Total Affectif	-0,073	0,112	[-0,297 ; 0,151]	-0,135	0,224	[-0,583 ; 0,313]
Planification	-0,344	0,112	[-0,568 ; -0,120]*	0,001	0,224	[-0,447 ; 0,449]
Exploration	0,220	0,112	[-0,004 ; 0,444]	-0,172	0,224	[-0,620 ; 0,276]
Autre (n = 35)						
Total Affectif	-0,099	0,398	[-0,895 ; 0,697]	-0,747	0,778	[-2,303 ; 0,809]
Planification	-0,627	0,398	[-1,423 ; 0,169]	-0,557	0,778	[-2,113 ; 0,999]
Exploration	0,279	0,398	[-0,517 ; 1,075]	-0,577	0,778	[-2,133 ; 0,979]
Secondaire 4						
Régulier (n = 213)						
Total Affectif	-0,140	0,167	[-0,474 ; 0,194]	-0,518	0,332	[-1,182 ; 0,146]
Planification	-0,302	0,167	[-0,636 ; 0,032]	-0,560	0,332	[-1,224 ; 0,104]
Exploration	0,057	0,167	[-0,277 ; 0,391]	-0,203	0,332	[-0,867 ; 0,461]
Autre (n = 90)						
Total Affectif	-0,170	0,254	[-0,678 ; 0,338]	-0,989	0,503	[-1,995 ; 0,017]
Planification	-0,449	0,254	[-0,957 ; 0,059]	-0,518	0,503	[-1,524 ; 0,488]
Exploration	-0,136	0,254	[-0,644 ; 0,372]	-0,701	0,503	[-1,707 ; 0,305]
Secondaire 5						
Régulier (n = 279)						
Total Affectif	-0,216	0,146	[-0,508 ; 0,076]	0,106	0,291	[-0,476 ; 0,688]
Planification	-0,362	0,146	[-0,654 ; -0,070]*	-0,146	0,291	[-0,728 ; 0,436]
Exploration	-0,022	0,146	[-0,314 ; 0,270]	0,007	0,291	[-0,575 ; 0,589]
Autre (n = 71)						
Total Affectif	-0,244	0,285	[-0,814 ; 0,326]	-0,525	0,563	[-1,651 ; 0,601]
Planification	-0,703	0,285	[-1,273 ; -0,133]*	-0,079	0,563	[-1,205 ; 1,047]
Exploration	0,155	0,285	[-0,415 ; 0,725]	-0,845	0,563	[-1,971 ; 0,281]
Total (n = 1164)						
Total Affectif	-0,123	0,072	[-0,267 ; 0,021]	-0,285	0,143	[-0,571 ; 0,001]
Planification	-0,376	0,072	[-0,520 ; -0,232]*	-0,234	0,143	[-0,520 ; 0,052]
Exploration	0,116	0,072	[-0,028 ; 0,260]	-0,301	0,143	[-0,587 ; -0,015]**

* Asymétrie négative

** Aplatissement platycurtique

Une fois que la normalité des distributions a été évaluée, des statistiques descriptives ont été obtenues à l'aide des scores des participants à l'échelle affective du QMV, de même qu'à ses deux sous-échelles (exploration et planification). Le tableau suivant présente les statistiques descriptives des participants, séparés selon leur régime d'étude et leur niveau scolaire (Tableau 3).

Tableau 3
Statistiques descriptives de l'échantillon en fonction du niveau scolaire et du régime d'études des participants (n=1164)

	Secondaire 3		Secondaire 4		Secondaire 5		Total (n=1164)
	Régulier (n=475)	Autre (n=35)	Régulier (n=213)	Autre (n=90)	Régulier (n=279)	Autre (n=71)	
Total affectif							
Moyenne	2,66	2,75	2,67	2,79	2,81	2,80	2,72
Écart-type	0,45	0,46	0,43	0,46	0,43	0,51	0,45
Minimum	1,21	1,79	1,74	1,89	1,36	1,68	1,21
Maximum	3,98	3,58	3,72	3,68	3,81	3,94	3,98
Planification							
Moyenne	2,93	3,03	2,92	3,05	3,02	3,06	2,98
Écart-type	0,48	0,53	0,48	0,46	0,46	0,52	0,48
Minimum	1,30	1,83	1,74	2,00	1,65	1,83	1,30
Maximum	3,96	3,70	3,87	4,00	4,00	4,00	4,00
Exploration							
Moyenne	2,45	2,55	2,48	2,60	2,64	2,95	2,52
Écart-type	0,48	0,49	0,45	0,52	0,47	0,66	0,49
Minimum	1,13	1,53	1,47	1,37	1,10	1,43	1,10
Maximum	4,00	3,60	3,73	3,67	3,73	3,97	4,00

Quelques constatations ressortent à l'observation de ce tableau. Bien que les résultats demeurent similaires au sein du même niveau scolaire, les élèves du régime d'études « Autre » ont généralement des moyennes supérieures aux élèves du régime « Régulier ». La dispersion des moyennes est assez faible. De fait, les moyennes varient peu selon le niveau scolaire des participants, bien qu'une légère hausse puisse être observée chez les participants de 5^e secondaire. De plus, les élèves inscrits dans le

régime « Autre » présentent généralement une moyenne plus élevée que ceux du régime régulier, bien que la différence demeure faible.

2. FIDÉLITÉ

2.1 Premier objectif

Le premier objectif vise à vérifier la cohérence interne des échelles affectives du QMV. Afin d'obtenir la cohérence interne, l'alpha de Cronbach a été utilisé. L'échelle affective du QMV présente une cohérence interne de 0,94. La sous-échelle exploration montre un alpha de Cronbach de 0,91 et la sous-échelle planification un alpha de Cronbach de 0,89. Ces résultats indiquent une cohérence interne très élevée entre les items de l'échelle affective du QMV.

Étant donné la nature diversifiée de notre échantillon, qui contient des participants de différents niveaux de scolarité (3^e, 4^e et 5^e secondaire) et de différents régimes d'études (régulier et autre), il a été décidé de vérifier l'impact de ces caractéristiques sur les résultats obtenus. Comme le montre le tableau 4, l'échelle affective du QMV conserve un coefficient alpha stable, indépendamment du niveau de scolarité et du régime d'études. De fait, les résultats obtenus en tenant compte des deux caractéristiques sont très similaires.

Tableau 4

Indices de cohérence interne obtenus aux échelles affectives du QMV en fonction du niveau scolaire et du régime d'études des participants (n = 1164)

	Secondaire 3		Secondaire 4		Secondaire 5		Total
	Régulier	Autre	Régulier	Autre	Régulier	Autre	
Échelles QMV							
Total Affectif	0,94	0,94	0,94	0,94	0,94	0,95	0,94
Planification	0,89	0,91	0,89	0,89	0,89	0,90	0,89
Exploration	0,91	0,91	0,90	0,92	0,95	0,92	0,91

2.2 Deuxième objectif

Le deuxième objectif vise à vérifier la fidélité test-retest des échelles affectives du QMV. Afin de mesurer la fidélité test-retest, les élèves ayant participé aux deux passations ont été identifiés, puis leurs scores à l'échelle affective et aux sous-échelles du QMV ont été mis en relation. La fidélité test-retest de l'échelle affective est de 0,60. Celle de la sous-échelle planification est de 0,54, tandis que celle de la sous-échelle exploration est de 0,58. Cela correspond à une fidélité test-retest plutôt modérée.

Comme pour la cohérence interne, la fidélité test-retest est examinée en fonction du niveau scolaire et du régime d'étude des participants (Tableau 5). Malgré quelques différences entre certains indices, les résultats demeurent similaires. La différence principale concerne les élèves de 5^e secondaire inscrits dans un régime régulier. Ces participants semblent obtenir des indices de fidélité test-retest plus élevés que les autres participants, bien que cela ne soit pas une différence majeure. Il semble donc que la fidélité test-retest ne varie pas énormément en fonction du niveau scolaire et du régime d'études des participants.

Tableau 5

Indices de fidélité test-retest obtenus aux échelles affectives du QMV en fonction du niveau scolaire et du régime d'étude des participants (n = 1164)

	Total Affectif T1		Planification T1		Exploration T1	
	Régulier	Autre	Régulier	Autre	Régulier	Autre
Total Affectif T2						
Secondaire 3	0,56	0,73	0,53	0,68	0,52	0,66
Secondaire 4	0,53	0,53	0,53	0,46	0,47	0,51
Secondaire 5	0,69	0,55	0,67	0,48	0,63	0,53
Total	0,60		0,56		0,56	
Planification T2						
Secondaire 3	0,49	0,65	0,51	0,67	0,41	0,53
Secondaire 4	0,47	0,47	0,52	0,46	0,37	0,42
Secondaire 5	0,62	0,42	0,67	0,42	0,51	0,39
Total	0,52		0,54		0,44	
Exploration T2						
Secondaire 3	0,56	0,74	0,48	0,63	0,55	0,72
Secondaire 4	0,51	0,50	0,45	0,40	0,49	0,50
Secondaire 5	0,68	0,58	0,60	0,48	0,66	0,58
Total	0,59		0,50		0,58	

3. VALIDITÉ

3.1 Première hypothèse

La première hypothèse suppose que le score obtenu à l'échelle affective du QMV corrélera de façon positive avec le score obtenu à l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC. Les résultats obtenus indiquent une corrélation significative positive de taille moyenne entre les deux scores ($r = 0,67$; $p = 0,01$).

3.2 Deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse suppose que le score obtenu à la sous-échelle planification du QMV corrélera de façon positive avec le score obtenu à la sous-échelle

prise de décision de l'IRCC. Les résultats obtenus indiquent un lien significatif positif de taille moyenne entre les scores aux deux sous-échelles ($r = 0,60$; $p = 0,01$).

3.3 Troisième hypothèse

La troisième hypothèse suppose que le score obtenu à la sous-échelle exploration du QMV corrélera de façon positive avec le score obtenu à la sous-échelle exploration de l'IRCC. Les résultats obtenus indiquent un lien significatif positif de taille moyenne entre les scores aux deux sous-échelles ($r = 0,63$; $p = 0,01$).

Les résultats des trois hypothèses présentées ci-dessus ont été obtenus en utilisant l'ensemble des participants. Toutefois, comme cela a été mentionné plus tôt, l'échantillon est composé de participants présentant différents niveaux de scolarité (3^e, 4^e et 5^e secondaire) et différents régimes d'études (régulier et autre). Comme pour la fidélité, il a été décidé de vérifier la possibilité que ces caractéristiques aient un impact sur les résultats de validité. Les résultats montrent que bien qu'il soit possible d'observer quelques différences selon le niveau de scolarité et le régime d'étude des participants, les résultats demeurent similaires (Tableau 6). Ce tableau comprend les résultats aux trois hypothèses de validité (H1, H2 et H3).

Tableau 6

Indices de validité convergente obtenus entre les échelles affectives du QMV et les échelles de l'IRCC en fonction du niveau scolaire et du régime d'études des participants (n = 1164)

	QMV Affectif		Planification		Exploration	
	Régulier	Autre	Régulier	Autre	Régulier	Autre
Échelles IRCC						
Score total						
Secondaire 3	0,67	0,60	0,66	0,50	0,59	0,58
Secondaire 4	0,65	0,55	0,61	0,54	0,59	0,45
Secondaire 5	0,68	0,79	0,66	0,76	0,62	0,72
Total	0,67		0,65		0,61	
Exploration						
Secondaire 3	0,63	0,52	0,55	0,36	0,61	0,56
Secondaire 4	0,64	0,65	0,57	0,57	0,63	0,54
Secondaire 5	0,65	0,70	0,56	0,66	0,64	0,65
Total	0,65		0,56		0,63	
Prise de décision						
Secondaire 3	0,54	0,60	0,58	0,55	0,44	0,55
Secondaire 4	0,53	0,48	0,58	0,50	0,43	0,38
Secondaire 5	0,59	0,61	0,65	0,64	0,48	0,52
Total	0,56		0,60		0,46	

4. SYNTHÈSE

Les résultats obtenus suggèrent l'atteinte des deux objectifs de fidélité et la confirmation des trois hypothèses de validité. Le premier objectif visait la vérification de la cohérence interne des échelles affectives du QMV, qui a présenté une forte homogénéité des items des échelles. Le second objectif visait la vérification de la fidélité test-retest des échelles affectives du QMV, qui a présenté une constance modérée entre les deux temps de mesure. Pour ce qui est de la validité, la première hypothèse montre un lien significatif positif de taille moyenne entre les scores à l'échelle affective du QMV et l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC. La deuxième hypothèse montre un lien significatif positif de taille moyenne entre les scores à la sous-échelle planification du QMV et la sous-échelle prise de décision de

l'IRCC. La troisième hypothèse montre un lien significatif positif de taille moyenne entre les scores à la sous-échelle exploration du QMV et la sous-échelle exploration de l'IRCC. Les résultats ont été présentés de façon objective dans cette section. La discussion permettra de les analyser plus en profondeur, afin de mieux comprendre leur signification et leur portée.

SIXIÈME CHAPITRE – DISCUSSION

Cette section a pour objectif d'effectuer un retour sur les résultats présentés à la section précédente. Dans un premier temps, des pistes d'explication aux résultats obtenus seront proposées. Ensuite, certaines retombées potentielles sur la pratique seront présentées, de même que les forces et limites de l'étude. La section se terminera sur la présentation de pistes prometteuses pour des recherches ultérieures.

1. FIDÉLITÉ

1.1 Premier objectif

Le premier objectif vise à vérifier la cohérence interne des échelles affectives du QMV. Les résultats obtenus indiquent que l'échelle affective du QMV, de même que ses deux sous-échelles présentent une excellente cohérence interne. En effet, selon Kaplan et Saccuzzo (dans Hogan, 2012), dans un « test servant à la prise de décision concernant l'avenir des personnes, les évaluateurs devraient s'employer à trouver un test dont la fidélité est supérieure à 0,95 » (p.99). L'échelle affective du QMV s'en approche (0,94), tout comme la sous-échelle exploration (0,91). La cohérence interne de la sous-échelle planification est légèrement inférieure à ce coefficient (0,89), mais demeure élevée. De son côté, Groth-Marnat (dans Hogan, 2012), considère que 0,90 est un indice suffisant, deux des échelles affectives du QMV atteignent ce seuil, alors que la troisième s'en approche. De leur côté, Portney et Watkins (dans Fortin, 2010) ont établi des balises en se basant sur plusieurs ouvrages. Ils arrivent à la conclusion qu'un coefficient alpha se situant entre 0 et 0,50 équivaut à une faible fidélité. Un coefficient alpha entre 0,50 et 0,75 suggère une fidélité modérée, alors qu'un coefficient alpha supérieur à 0,75 indique une bonne fidélité. L'ensemble des échelles affectives du QMV se situent dans la balise supérieure. Cela appuie la fidélité de ces

échelles et est cohérent avec les résultats obtenus dans des études précédentes. En effet, Fangeaux *et al.* (2013) avaient obtenu des résultats similaires avec la version précédente du QMV.

Lorsqu'on s'intéresse à la cohérence interne d'autres tests mesurant la maturité vocationnelle, les résultats obtenus pour le QMV se comparent très favorablement aux autres instruments. De fait, le CDI (Super *et al.*, 1988) présente une cohérence interne variant entre 0,55 et 0,91 selon les échelles (Savickas et Hartung, 1996). Le CMI (Crites et Savickas, 1995) présente une cohérence interne entre 0,50 et 0,90 selon les échelles et l'EMVA (Forner *et al.*, 2005) présente une cohérence interne variant entre 0,81 et 0,88 selon les échelles. Ainsi, bien que ces indices de cohérence soient satisfaisants, les résultats obtenus pour le QMV sont supérieurs à ceux des autres instruments recensés.

Plusieurs facteurs peuvent influencer les résultats obtenus au niveau de la cohérence interne d'un instrument de mesure. Il est admis que plus un instrument comporte d'items, plus sa cohérence interne aura tendance à être élevée (Hogan, 2012). L'échelle affective totale du QMV compte 53 items, ce qui peut en partie expliquer sa cohérence interne élevée. Toutefois, puisque les sous-échelles comptent moins d'items (respectivement 23 et 30), cette explication a moins de poids. Il est donc possible de conclure que les items contenus dans ces sous-échelles se ressemblent suffisamment pour avoir une cohérence interne élevée. De plus, comme Hogan (2012) le mentionne, lorsqu'un instrument de mesure compte un nombre important d'items, « la fidélité est respectable, même lorsque les corrélations interitems sont relativement faibles » (p.91). Or, les indices de cohérence interne obtenus font état d'une fidélité plus que satisfaisante.

1.2 Deuxième objectif

Le deuxième objectif vise à vérifier la fidélité test-retest des échelles affectives du QMV. Les résultats obtenus pour l'échelle affective du QMV, de même que pour ses sous-échelles indiquent une fidélité test-retest modérée (entre 0,54 et 0,60), selon les limites établies par Portney et Watkins (dans Fortin, 2010). Cela appuie donc également la fidélité de l'instrument, même si les résultats sont moins élevés que ceux obtenus pour la cohérence interne de l'instrument.

Lorsqu'on s'intéresse à la fidélité test-retest d'autres instruments mesurant la maturité vocationnelle, les résultats obtenus pour le QMV sont relativement similaires aux autres instruments. De fait, le CDI (Super *et al.*, 1988) présente une fidélité test-retest entre 0,75 et 0,90 selon les échelles (Savickas et Hartung, 1996), alors que le CMI (Crites et Savickas, 1995) présente une fidélité test-retest entre 0,64 et 0,66 selon les échelles. Ainsi, bien que la fidélité test-retest ne soit que modérée pour l'échelle affective du QMV et ses sous-échelles, cela est également le cas du CMI. Le CDI affiche des indices légèrement plus élevés, mais se situe majoritairement dans les limites d'une fidélité considérée comme modérée (Portney et Watkins, dans Fortin, 2010) et a donc peu à envier au QMV.

Plusieurs facteurs peuvent influencer les résultats obtenus au niveau de la fidélité test-retest d'un instrument de mesure. Fortin (2010) souligne que ce type de fidélité est principalement utilisé lorsque l'instrument mesure un élément relativement stable dans le temps. Or, la maturité vocationnelle, particulièrement chez les adolescents pour qui la fin du secondaire approche, peut évoluer rapidement. De fait, ils se posent généralement de nombreuses questions par rapport à leur avenir et il est possible que leur niveau d'exploration ou de planification ait changé entre le début de l'année scolaire et la fin de cette dernière. Plusieurs événements ont pu se produire durant l'année scolaire, qui les aura fait réfléchir davantage à leur avenir, que ce soit la passation d'un instrument psychométrique, la participation à une journée carrière, la

réalisation d'un choix de cours, etc. Bref, il est probable que le niveau de maturité vocationnelle des participants ait changé de manière variable dans l'échantillon au cours du laps de temps entre les deux passations, expliquant en partie le niveau modéré de la fidélité test-retest.

Un autre élément pouvant influencer les résultats obtenus au niveau de la fidélité test-retest du QMV est la durée du laps de temps entre les deux passations. Hogan (2012) mentionne qu'en pratique, l'intervalle entre les deux passations varie de quelques jours à quelques semaines. Or, dans le cas présent, la première passation a été effectuée à l'automne, alors que la secondaire l'a été au printemps. On parle alors que d'environ huit mois d'intervalle entre les deux passations. Bien entendu, cela a pour effet de réduire grandement l'effet de pratique. De fait, lorsque les deux passations sont rapprochées, la personne peut décider de donner la même réponse lors de la seconde passation, par souci de cohérence, augmentant ainsi que le coefficient de corrélation. Ce phénomène est peu probable dans le cas présent. Par contre, cela a également un effet négatif, puisque si l'intervalle « est trop long, le trait mesuré risque d'avoir vraiment changé entre les deux tests » (Hogan, 2012, p.86). Ainsi, il est probable que le niveau de maturité vocationnelle ait évolué de façon variable selon les élèves au cours de ce laps de temps, influençant négativement le coefficient de fidélité test-retest. Il est donc possible de penser qu'un intervalle de temps plus habituel aurait donné des résultats plus encourageants au niveau de la fidélité test-retest du QMV.

2. VALIDITÉ

Les résultats obtenus confirment les trois hypothèses posées plus tôt. Des éléments de discussion seront proposés pour chacune des hypothèses, mais certains éléments peuvent apporter des éclaircissements pour l'ensemble des hypothèses. Tout d'abord, il importe de mentionner qu'il est difficile d'établir des normes concernant le degré de validité d'un instrument de mesure (Hogan, 2012; Fortin, 2010). Hogan (2012) insiste sur le fait que dans le cas où un concept est difficile à évaluer sans l'apport d'un

instrument, il est préférable d'en utiliser un même s'il existe des doutes quant à sa validité. Il mentionne aussi qu'en cas d'hésitation entre deux instruments, il est préférable d'utiliser celui qui présente la meilleure validité. Ainsi, la version francophone du CDI par exemple, montre une validité de convergence variant entre 0,55 et 0,65 selon les échelles (Dupont, 1992), ce qui est inférieur aux résultats obtenus par l'échelle affective du QMV et ses sous-échelles (entre 0,60 et 0,67). En ce sens, la validité de l'échelle affective du QMV serait meilleure que celle de la version francophone du CDI. De leur côté, Nunally et Bernstein (dans Fortin, 2010), ont établi certaines limites concernant le degré de validité. Ces auteurs considèrent qu'un degré de validité supérieur à 0,60 est satisfaisant, appuyant ainsi la validité de l'échelle affective du QMV et de ses sous-échelles. Hogan (2012), quant à lui, considère qu'un instrument peut être considéré comme valide lorsqu'il présente une meilleure validité qu'un instrument mesurant le même concept, ce qui est le cas du QMV lorsque comparé au CDI.

Le degré de validité de convergence obtenu est satisfaisant, mais pas très élevé. Un élément de discussion à ce sujet concerne la nature des concepts mis en relation. De fait, comme mentionné précédemment, les deux instruments utilisés (QMV et IRCC) mesurent respectivement la maturité vocationnelle et le développement vocationnel. Or, bien que les deux concepts partagent des similitudes, le développement de carrière étant dérivé de la maturité vocationnelle, ils présentent tout de même plusieurs différences (Savickas, 2005). Les deux concepts accordent de l'importance à l'exploration et la planification vocationnelle et sont influencés par l'évolution développementale de l'adolescent telle qu'élaborée par Super. Toutefois, la maturité vocationnelle considère que le développement de l'individu suit un ordre logique et normatif. Il s'agit alors d'un processus interne et le concept est évalué par la réalisation des tâches développementales. La théorie de Savickas, de son côté, tient davantage compte de l'influence de l'environnement sur le développement vocationnel. En effet, Savickas (2005) considère que la société est loin d'être uniforme, ce qui entraîne des différences en termes d'opportunités pour les individus. Les

différences entre les deux concepts expliquent en partie la taille d'effet des coefficients. On peut penser que le croisement avec l'IRCC sous-entend la validité de construit des échelles affectives du QMV.

2.1 Première hypothèse

Concernant la première hypothèse, les résultats ont montré un lien positif de force moyenne entre l'échelle affective du QMV et l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC. Comme mentionné plus tôt, l'échelle affective du QMV a pour but principal d'obtenir des informations concernant la situation de l'élève en matière d'orientation scolaire et professionnelle (Fangeaux *et al.*, 2014). Le contenu des items se concentre sur les attitudes et les comportements mis en place par les élèves dans leur processus de choix de carrière. De son côté, l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC mesure les comportements que les élèves mettent en place pour construire et réaliser un plan de carrière (Rocha et Guimaraes, 2012). Ainsi, il est possible de constater que les deux échelles présentent des similitudes, mais qu'elles ne mesurent pas tout à fait les mêmes éléments. De fait, l'échelle du QMV accorde davantage d'importance aux attitudes, alors que l'échelle de l'IRCC se centre sur les comportements. Le lien positif de force moyenne entre les échelles appuie donc le lien qui semble être de force moyenne entre les deux concepts mesurés.

2.2 Deuxième hypothèse

Pour la deuxième hypothèse, les résultats ont montré un lien positif de force moyenne entre la sous-échelle planification du QMV et la sous-échelle prise de décision de l'IRCC. La sous-échelle planification du QMV a pour but de vérifier si l'élève sait ce qu'il faut faire par rapport à son orientation. Plus précisément, cette échelle vérifie si l'élève a conscience des répercussions de ses choix actuels sur son processus vocationnel, tient compte des facteurs à considérer dans le choix d'une profession et s'investit dans son processus d'orientation (Bujold et Gingras, 2000). De

son côté, la sous-échelle prise de décision de l'IRCC mesure l'acquisition des informations préalables à une prise de décision réfléchie par l'adolescent (Savickas et Porfeli, 2011). Les deux sous-échelles s'intéressent à la capacité de l'adolescent de prendre une décision réfléchie par rapport à son cheminement vocationnel, mais certains éléments diffèrent. La sous-échelle planification du QMV accorde de l'importance à la présence d'un plan afin de faire un choix de carrière éclairé et aux répercussions de la situation actuelle par rapport au futur professionnel de l'élève. De son côté, la sous-échelle prise de décision de l'IRCC s'intéresse davantage à l'acquisition d'information. Cela étant, le lien positif de force moyenne observé entre les deux sous-échelles représente bien le lien entre les concepts mesurés par le QMV et l'IRCC, qui semblent présenter plusieurs similitudes, mais également plusieurs différences.

2.3 Troisième hypothèse

Pour la troisième hypothèse, les résultats ont montré un lien positif de force moyenne entre la sous-échelle exploration du QMV et la sous-échelle exploration de l'IRCC. Les définitions des échelles ont été présentées plus tôt, mais elles seront définies de nouveau. La sous-échelle exploration du QMV a pour but de vérifier ce que l'élève a fait par rapport à son orientation ou quelles démarches il a effectuées à cet effet. Plus précisément, cette échelle mesure les interrogations que l'élève a par rapport à lui-même et au monde du travail et s'il utilise les ressources à sa disposition pour répondre à ses interrogations (Bujold et Gingras, 2000). De son côté, la sous-échelle exploration de l'IRCC mesure l'expérimentation et l'acquisition d'information par rapport à différentes professions (Savickas et Porfeli, 2011). Ainsi, alors que le QMV s'intéresse principalement aux interrogations de l'adolescent et aux ressources utilisées pour répondre à ses questions, l'IRCC s'intéresse en plus à l'expérimentation effectuée par l'adolescent. Les sous-échelles exploration des deux questionnaires s'intéressent à l'exploration, mais selon deux points de vue qui présentent certaines différences. Ce faisant, le lien positif de force moyenne observé entre les deux échelles représente bien

le lien entre les concepts mesurés par le QMV et l'IRCC, qui présentent plusieurs similitudes, mais également plusieurs différences.

2.4 Synthèse

Les deux objectifs de fidélité ont été atteints. En effet, la cohérence interne de l'instrument est élevée et la fidélité test-retest est modérée. Considérant ces résultats, il est possible de dire que la fidélité de l'échelle affective du QMV et de ses sous-échelles varie de modérée à élevée. Comme cela a été mentionné plus tôt, la fidélité test-retest a possiblement souffert d'un intervalle de temps important entre les deux passations. Conséquemment, dans le cadre de ce mémoire, la cohérence interne de l'instrument est considérée comme plus certaine.

Les trois hypothèses de validité ont également été appuyées. La validité de convergence entre l'échelle affective du QMV et l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC, ainsi qu'entre les sous-échelles des instruments est positive et de force moyenne. Il semble donc que les résultats obtenus en mettant les différentes échelles et sous-échelles en relation soient logiques, compte tenu de la nature des concepts mis en relation, qui bien que similaire, présentent également plusieurs différences. Ce faisant, il est supposé que le QMV possède une validité de convergence de force modérée.

Maintenant la fidélité de l'instrument a été établie comme variant entre modérée et élevée et la validité de convergence comme modérée, il est possible de penser qu'il pourrait être utilisé par les professionnels. La section suivante présente des retombées potentielles sur le plan de la pratique.

3. RETOMBÉES SUR LE PLAN DE LA PRATIQUE

Cet aspect a brièvement été abordé dans le contexte théorique, mais il sera détaillé plus abondamment dans cette section. En effet, l'utilisation du QMV pourrait avoir plusieurs avantages pour les c.o. en milieu scolaire, maintenant que les propriétés psychométriques de la partie affective sont appuyées. Les propriétés psychométriques de la partie cognitive restent à être vérifiées, mais il semble tout de même pertinent de se pencher sur les utilisations potentielles sur le plan de la pratique. Comme nous l'avons vu, il semble que les c.o. en milieu scolaire éprouvent des difficultés à remplir leur rôle auprès des élèves, considérant difficile de maintenir leur pratique du counseling, de jouer leur rôle de c.o. au sein de l'approche orientante (Matte, 2012). Ils soulignent également qu'ils ont de plus en plus de tâches connexes à accomplir et qu'il existe dans plusieurs écoles des problèmes d'accès aux services d'orientation (*Ibid.*). Considérant la nature de ces problèmes, il est possible que la psychométrie puisse apporter une solution partielle, autant lors de rencontres individuelles, en groupe restreint et en groupe-classe. En effet, la psychométrie vise trois objectifs, soit 1) la connaissance et la compréhension de soi, 2) la communication et l'expression de soi et 3) la connaissance du client par le c.o. (Guédon *et al.*, 2011). Toutes ces dimensions peuvent être des pistes intéressantes concernant l'utilisation du QMV dans les écoles du Québec.

Dans un premier temps, la connaissance et la compréhension de soi pourrait être d'une aide précieuse pour les élèves. En effet, l'un des principaux arguments soulignant l'inefficacité du programme précédant l'approche orientante est le fait que les élèves considéraient avoir peu de connaissance d'eux-mêmes (Gouvernement du Québec, 2002). Or, selon l'étude de Cournoyer et Lachance (2014), cette situation ne s'est pas forcément améliorée depuis, puisque ces auteurs mentionnent qu'entre 17,7 % et 27,3 % des élèves considèrent manquer d'information à propos d'eux-mêmes. Le QMV serait alors une occasion d'améliorer cette connaissance de soi, ou du moins de faire réaliser aux élèves le peu de connaissances qu'ils ont à propos d'eux-mêmes. En ce

sens, des données supplémentaires en lien avec cette étude révèlent certains constats effectués par les élèves suite à la passation du QMV (Gingras, Yergeau et Dupuis, 2015). Lorsqu'ils ont été interrogés par rapport à ce qu'ils retiennent de la passation du QMV, 16 % des élèves ont indiqué réaliser avoir besoin de préciser leur choix d'orientation et 14 % ont indiqué manquer d'information à propos du monde scolaire et du monde du travail. Ces données indiquent que la passation du QMV peut faire réaliser aux élèves leur degré de connaissance et l'importance de préciser leur choix de carrière, ce qui représente un bon début pour un processus d'orientation.

Le deuxième objectif, soit la communication et l'expression de soi peut également s'appliquer à l'utilisation du QMV. En effet, Guédon et ses collaborateurs (2011) mentionnent que cet objectif est aidant puisque le fait d'avoir des données auxquelles réagir peut amener le client à s'exprimer davantage, entre autres au sujet de ses préoccupations et de sa perception de lui-même. Or, le fait de constater son score de maturité vocationnelle ou de constater le nombre de bonnes réponses qu'il a obtenu dans le QMV peut donner un point de départ à l'élève pour exprimer ses questionnements et ses doutes par rapport à son choix de carrière.

Finalement, le troisième objectif, la connaissance du client par le c.o., est possiblement le plus pertinent pour la pratique des c.o. en milieu scolaire. En effet, le fait de connaître le niveau de maturité vocationnelle de l'élève peut grandement aider le c.o. au cours du processus d'orientation. Dans un premier temps, le fait de connaître le niveau de maturité vocationnelle de l'élève peut aider le c.o. à se faire une idée des besoins de l'élève. De fait, Matte (2010), rapporte que les besoins des élèves de niveau secondaire varient d'une demande d'information scolaire et professionnelle à une démarche d'orientation complète. Connaître les besoins de l'élève pourrait permettre au c.o. en milieu scolaire de mieux se préparer en vue d'une rencontre individuelle. De plus, le QMV pourrait permettre au c.o. de vérifier l'évolution de l'élève au sein du stade développemental d'exploration au fil des rencontres. Cela serait une occasion de constater les progrès accomplis, ou l'absence de progrès, ce qui indiquerait que les

techniques utilisées jusqu'à présent sont, ou ne sont pas forcément appropriées pour l'élève. La connaissance du niveau de maturité vocationnelle pourrait permettre au c.o. d'adapter les activités réalisées en counseling selon l'élève. De fait, un élève qui n'est pas prêt à faire un choix devra être accompagné plus étroitement, afin de l'aider à atteindre un niveau de préparation suffisant à la réalisation d'un choix professionnel. Par contre, un élève plus mature pourra avoir plus de liberté au niveau de l'exploration et de la planification, tout en consultant son c.o. au besoin. Ainsi, cela pourrait permettre aux c.o. d'adapter leurs interventions aux besoins de l'élève et ainsi, leur faire gagner du temps, ce qui serait particulièrement utile dans le contexte québécois actuel.

Le QMV peut également être une ressource pour d'autres intervenants de l'approche orientante, comme les enseignants, les directions d'établissements d'enseignement, les parents, les élèves, de même que les représentants du monde du travail (Fangeaux *et al.*, 2014). Pour les parents, le QMV pourrait leur permettre de les faire réfléchir par rapport à leur rôle dans le processus d'orientation de leur enfant ou servir d'amorce à une discussion avec leur enfant en lien avec le choix vocationnel qu'il devra effectuer (*Ibid.*). De leur côté, les directions pourraient utiliser le QMV pour favoriser l'échange d'information entre les divers acteurs de l'approche orientante ou constater l'évolution de la maturité vocationnelle au cours de l'année scolaire (*Ibid.*).

4. FORCES ET LIMITES DE L'ÉTUDE

La présente étude comporte plusieurs forces qui sont pertinentes à relever. En premier lieu, le nombre de participants est important. Le sexe des participants est également bien réparti. Il y a un peu plus de filles que de garçons dans l'échantillon, mais la différence ne dépasse pas 5 %. Les filles représentent 52,8 % de l'échantillon et les garçons 47,2 %. Dans la population québécoise, les élèves inscrits en 3^e, 4^e et 5^e secondaire sont divisés de façon égale selon le sexe, les filles et les garçons représentant respectivement 50 % des élèves (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012).

L'échantillon n'est donc pas parfaitement représentatif, mais s'approche de la population à l'étude. Toujours au niveau de l'échantillon, les participants proviennent autant du régime régulier que d'un régime particulier, ce qui permet d'avoir un échantillon plus diversifié. Bien qu'il soit difficile de quantifier les élèves faisant partie d'un régime « Autre » dans l'ensemble du système scolaire québécois, cette caractéristique ajoute de la diversité à l'échantillon et suggère que le QMV possède de bonnes propriétés psychométriques, peu importe les particularités de la clientèle.

Pour ce qui est des limites, elles doivent également être soulignées. Comme l'étude a été réalisée dans plusieurs écoles du Québec, certaines plutôt éloignées de la région de Sherbrooke, l'équipe de recherche n'a pas été en mesure de mener en personne l'ensemble des passations. C'est le c.o. des écoles concernées qui a eu pour tâche de superviser l'administration du questionnaire. Or, malgré l'envoi d'une feuille de consignes claires, il n'est pas certain que les questionnaires ont tous été administrés de la même façon, ce qui doit être tenu en compte dans l'analyse des résultats. Ensuite, le choix de l'IRCC comme second instrument de mesure peut être discutable. En effet, malgré son élaboration par un chercheur renommé dans le domaine, il existe peu d'études le concernant, et encore moins concernant les propriétés psychométriques de la version francophone. Les études à ce niveau étaient encourageantes et les résultats obtenus à l'aide des données de cette étude tendent à appuyer les propriétés de l'instrument, mais elles n'ont pas encore été complètement établies.

5. PISTES POUR DES RECHERCHES ULTÉRIEURES

Le travail effectué dans le cadre de ce mémoire est un avancement significatif en vue de l'utilisation du QMV dans les écoles secondaires de la province, mais il reste beaucoup de travail à effectuer avant que cela ne se produise. Cette étude a évalué les propriétés psychométriques de base du QMV, établissant sa cohérence interne et la validité de convergence de l'échelle affective. Or, en premier lieu, il serait également nécessaire d'établir la validité de l'échelle cognitive et de l'ensemble de l'instrument.

Ensuite, il pourrait être pertinent de s'intéresser aux autres types de fidélité et de validité, afin d'apporter plus de poids à la qualité de l'instrument de mesure. La vérification de la structure factorielle à l'aide d'une analyse factorielle serait un moyen supplémentaire d'établir la validité du QMV.

Ensuite, l'objectif ultime étant de distribuer le QMV afin qu'il puisse être utilisé par les c.o. dans les écoles secondaires de la province, il serait nécessaire d'élaborer des outils d'interprétation. En effet, le test permet d'obtenir des résultats bruts qui indiquent un niveau de maturité vocationnelle, mais il serait pertinent d'établir des barèmes permettant de mieux saisir ce que ces scores représentent concrètement. De fait, les c.o. participants à cette étude ont mentionné avoir de la difficulté à bien saisir l'implication des résultats bruts du QMV et auraient apprécié avoir une interprétation plus complète, ou bien des pistes d'intervention à mettre en place selon le degré de maturité vocationnelle de leurs élèves.

6. SYNTHÈSE

Les résultats pour la fidélité sont sans équivoque et indiquent un niveau entre moyen (test-retest) et élevé (cohérence interne). Pour ce qui est de la validité entre les échelles et sous-échelles du QMV et de l'IRCC, elle est de force moyenne, mais cela est explicable par le fait que les deux concepts ne sont pas totalement similaires. Il est donc logique que la force du lien ne soit pas plus élevée. Les propriétés psychométriques des échelles affectives du QMV ont été établies, et bien que celles des échelles cognitives restent à vérifier, on approche d'une utilisation par des c.o. en milieu scolaire lors d'interventions individuelles, en groupe restreint ou en groupe-classe, afin d'améliorer les services offerts en orientation.

Malgré cela, il reste du travail à réaliser afin de perfectionner le QMV, entre autres compte tenu des limites de l'étude, mais aussi de certaines pistes de recherche. En effet, les propriétés psychométriques pourraient être renforcées en s'intéressant aux autres

types de fidélité et de validité. Ensuite, l'interprétation actuellement effectuée est limitée et les demandes des c.o. participants à l'études amènent des pistes intéressantes par rapport aux améliorations qui pourraient être apportées.

CONCLUSION

Cette étude avait pour objectif l'évaluation des propriétés psychométriques des échelles affectives du QMV. Cela a été réalisé de façon positive, la fidélité de l'instrument variant entre un niveau moyen et élevé selon les méthodes et le degré de validité de convergence étant établi. Les propriétés psychométriques des échelles cognitives restent à être vérifiées, mais cette étude ouvre la porte à une future utilisation dans les écoles secondaires de la province, aidant à la fois les c.o. et les élèves au niveau de la connaissance de soi et du monde du travail. En effet, la psychométrie en tant que telle est un outil utile dans le cadre d'un processus d'orientation et il semble que le QMV pourrait être une addition intéressante aux moyens utilisés par les c.o. en milieu scolaire pour accompagner les élèves. De fait, il pourrait aider les c.o. à bien cerner les besoins de l'élève, de même que leur évolution, afin de mieux l'accompagner.

Bien entendu, comme seulement l'échelle affective du QMV a été considérée dans le cadre de cette étude, il importe avant tout d'évaluer les propriétés psychométriques de l'échelle cognitive, de même que de l'ensemble de l'instrument avant qu'il soit possible de l'utiliser dans les écoles. Toutefois, cette étude se voulait un premier pas dans l'établissement des propriétés psychométriques du QMV et cela a été réussi.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Anastasi, A. et Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall. (1^{re} éd. 1954).
- Beaucher, C. (2006). Souffler sur les « étincelles d'intérêt » des adolescents pour que le feu de la passion prenne... *Vie pédagogique*, 139, 47-51.
- Boivin, M.-D. (2004). Les jeunes adultes québécois décrocheurs. Le non-recours à l'école : mode d'adaptation ou troubles de l'adaptation? *Enfances & Psy*, 24, 131-138.
- Bouchard, J. (2015). Retour à la case départ. *Fédération des commissions scolaires du Québec*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.fcsq.qc.ca/blogue-de-la-fcsq/tags/compressions%20budg%C3%A9taires/>>.
- Brochu, D. et Gagnon, B. (2010). *L'approche orientante au primaire et au secondaire : Un pont entre la pédagogie et l'orientation*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Busacca, L.A. et Taber, B.J. (2002). The Career Maturity Inventory – Revised : A preliminary psychometric investigation. *Journal of Career Assessment*, 10(4), 441-455.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport Parent – Deuxième partie ou tome II : Les programmes d'études et les services éducatifs*. Québec : Les publications du Québec.
- Cournoyer, L. (2008). *L'évolution de la construction du projet professionnel chez des collégiennes et des collégiens lors des 18 premiers mois d'études : le rôle des relations sociales*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 399 p.
- Cournoyer, L. et Lachance, L. (2014). *Le processus de prise de décision lié à la carrière chez les élèves de 4^e et 5^e secondaire de la Commission scolaire de Laval*. Rapport de recherche : UQÀM.

- CRIEVAT (s.d.). Marcelle Gingras. *Membres du CRIEVAT*. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.crievat.fse.ulaval.ca/membres/reguliers/gingras_marcelle/ >.
- Crites, J.O. et Savickas, M.L. (1995). *Career Maturity Inventory*. Monterey, CA : McGraw Hill/CTB.
- Crites, J.O. et Savickas, M.L. (1996). Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 131-138.
- Dupont, P. (1992). Concurrent and predictive validity of Career Development Inventory. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 15(3), 163-173.
- Dupont, P. (2001). Impact des travaux de Super sur l'éducation à la carrière : recherches et pratiques au Québec (Canada). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 85-98.
- Dupont, P., Gingras, M. et Marceau, D. (2002a). *Implantation d'une approche orientante: les conditions idéales*. Sherbrooke : Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Dupont, P., Gingras, M. et Marceau, D. (2002b). *Guide pour l'information et l'orientation scolaires et professionnelles*. Sherbrooke : Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Dykeman, B.F. (2001). Correlation of vocational maturity and components of vocational maturity with rated work effectiveness. *Education*, 104(1), 80-84.
- Fangeaux, P., Yergeau, H., Bolduc, G., Gingras, M., Yergeau, É. et Thériault, B. (2013). La maturité vocationnelle : un concept utile à l'évaluation de l'AO. *Résumé des ateliers du Colloque sur l'approche orientante 2013*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.aqisep.qc.ca/index.html> >.
- Fangeaux, P., Yergeau, H., Bolduc, G., Gingras, M., Yergeau, É. et Thériault, B. (2014). Une démarche d'évaluation de l'approche orientante (AO). *Résumé des*

ateliers du Colloque sur l'approche orientante 2014. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.aqisep.qc.ca/index.html>>.

- Forner, Y., Gasqueres, L., Nafati, S. et Tintillier-Pauwels, C. (2005). La maturité de carrière à la fin du collège : construction et validation d'un instrument d'évaluation. *Questions d'orientation*, 2, 59-67.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gagnon, H.V. et Leduc, P. (dir.) (1999). *Parfaire le savoir et la formation : Rapport du chantier*. Québec : Bureau du Sommet du Québec et de la jeunesse.
- Gati, I., Amir, T. et Landman, S. (2010). Career consellers' perceptions of the severity of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counseling*, 38(4), 510-526.
- Gingras, M. (2015). Entrevue menée par Audrey Dupuis, le 14 octobre 2015 à l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gingras, M., Yergeau, É. et Dupuis, A. (2015). *Coup d'œil sur la maturité vocationnelle d'élèves du secondaire*. Communication présentée au 47^e congrès annuel de l'AQISEP, Shawinigan, QC, 17 juin.
- Gouvernement du Québec (1981). *Éducation au choix de carrière*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : L'approche orientante*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Guédon, M.-C., Savard, R., Le Corff, Y. et Yergeau, É. (2011). *Tests à l'appui : Pour une intervention intégrée de la psychométrie en counseling de carrière*. Québec : Septembre éditeur.
- Herr, E.L., Cramer S.H. et Niles S.G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan — Systematic approaches* (6^e éd.). Boston : Pearson (1^{re} éd. 1975).
- Hogan, T.P. (2012). *Introduction à la psychométrie* (Trad. par R. Stephenson et N. Parent) (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2002).

- Jordaan, J.P. (1963). Exploratory behavior : The formation of self and occupational concepts. In D.E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin et J.P. Jordan, *Career development : Self-Concept theory* (p. 42-78). New York: Teachers College Press.
- Jordaan, J.P. et Heyde, M.B. (1979). *Vocational maturity during the high school years*. New York : Teachers College Press.
- Khan, S.B. et Alvi, S.A. (1983). Educational, social and psychological correlates of vocational maturity. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 357-364.
- Labelle, N. (s.d.). *Parcours et séquences mathématiques*. Site téléaccessible à l'adresse <http://racicot.e.csdhr.qc.ca/public/6132af25-1f02-494a-a687-3e267c11f541/mes_documents/presentation_choix_de_cours-_parents.pdf>. Consulté le 18 juillet 2015.
- Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 527-544.
- Le Corff, Y., Yergeau, É. et Savard, R. (2011). Évaluation psychométrique : Enquête sur les pratiques des conseillers d'orientation. *L'orientation*, 1(1), 18-20.
- Lee, K.H. (2001). A cross-cultural study of the career maturity of Korean and United States high school students. *Journal of Career Development*, 28(1), 43-57.
- Levinson, E.M., Ohler, D.L., Caswell, S. et Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counseling and Development*, 76, 475-482.
- Matte, L. (2010). *L'orientation : répondre ou non aux besoins des élèves*. [Document d'information aux membres]. Montréal : Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec.
- Matte, L. (2012). Une stratégie scolaire pour la profession, *L'Orientation*, 1(2), 7-8.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_2012.pdf>. Consulté le 26 août 2016.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (s.d.). *Taux de décrochage annuel*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/references/statistiques/indicateurs-de-education/taux-de-decrochage/>>. Consulté le 17 septembre 2014.

OCCOQ (s.d.). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://orientation.qc.ca/files/Profil-de-comp%C3%A9tences-des-conseillers-et-conseill%C3%A8res-d%E2%80%99orientation-du-Qu%C3%A9bec.pdf>>. Consulté le 26 juin 2015.

OCCOQ (2010). *Guide d'évaluation en orientation*. Montréal : Services d'Édition Guy Connolly.

OCCOQ (2010). *Code de déontologie des membres de l'OCCOQ*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://orientation.qc.ca/files/Code-de-d%C3%A9ontologie.pdf>>. Consulté le 18 juillet 2015.

OCCOQ (2013). *Guide de pratique – Orientation en formation générale des jeunes*. Document téléaccessible à l'adresse <http://orientation.qc.ca/files/Guide_OCCOQ_OFGJ_250214.pdf>. Consulté le 18 juillet 2015.

Osipow, S.H., Carney, C.G., Winer, J., Yanico, B. et Koschier, M. (1976). *Career Decision Scale*. Lutz, FL : Psychological Assessment Resources.

Patton, W. et Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal for Educational and Vocational guidance*, 1, 31-48.

Perron, J., Vondracek, F.W., Skorikov, V.B., Tremblay, C. et Corbières, M. (1998). A longitudinal study of vocational maturity and ethnic identity development. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 409-424.

- Poirier, P. et Gagné, E. (1984). La maturité vocationnelle de l'adolescent et de l'adolescente du niveau collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(1), 85-99.
- Raskin, P.M. (1998). Career maturity : the construct's validity, vitality and viability. *The Career Development Quarterly*, 47, 32-35.
- Rocha, M. et Guimaraes, M. I. (2012). Adaptation and psychometric properties of the Student Career Construction Inventory for a Portuguese sample : Formative and reflective constructs. *Psychological Reports : Measures & Statistics*, 111(3), 845-869.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In R.W. Lent et S.D. Brown (dir.), *Career development and counseling : putting theory and research to work* (p. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M.L. et Hartung, P.J. (1996). The Career Development Inventory in review : Psychometric and research findings. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 171-188.
- Savickas, M.L. et Porfeli, E.J. (2011). *Student Career Construction Inventory*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.vocopher.com/ms/scci/SCCI_Master.pdf>. Consulté le 15 octobre 2015.
- Super, D.E. (1957). *Vocational development : A framework for research*. New York : Teachers College, Columbia University.
- Super, D.E. (1983). Assessment in career guidance : Toward truly developmental counseling. *Personnel & Guidance Journal*, 61(9), 555-562.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development : Applying contemporary theories to practice* (2^e éd., p.197-261). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Super, D.E., Thompson, A.S., Lindeman, R.H., Jordaan, J.P. et Myers, R.A. (1988). *Career Development Inventory*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.

Trois Conseils (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG), Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.pre.ethics.gc.ca/>>. Consulté le 18 juillet 2015.

Vallerand, R.J. et Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal : Chenelière Éducation.

ANNEXE A

**L'APPROCHE ORIENTANTE, CADRE DE RÉFÉRENCE (GPSAO, dans
Fangeaux *et al.*, 2014)**

	Exploration (3 ^e secondaire)	Précision (4 ^e secondaire)	Validation (5 ^e secondaire)
Connaissance de soi	Identifier ses principaux intérêts professionnels, ses goûts, ses aptitudes, son type de personnalité dominant.	Préciser son profil. Exprimer son opinion sur l'avenir. Hiérarchiser ses goûts. Identifier ses compétences. Identifier ses forces et ses faiblesses.	Identifier son évolution, éléments constants et changements. Faire un bilan personnel orienté vers le bilan de compétences et la rédaction d'un CV.
Connaissance du milieu scolaire	Identifier les moments clés dans une scolarité. Regrouper les professions par niveau d'études requis. Identifier les avantages et les inconvénients des différentes formations.	Identifier les différents parcours possibles. Identifier les choix possibles au CEGEP et les prérequis pour accéder à certains programmes.	Connaître des programmes de formation. Obtenir de la documentation sur les établissements et leurs services. Identifier les changements du passage de l'école secondaire au CEGEP.
Connaissance du monde du travail	Regrouper les professions autour de caractéristiques : goûts, aptitudes, conditions de travail, etc. Analyser les exigences des employeurs. Explorer des professions.	Hiérarchiser des professions selon ses critères personnels. Tester ses habiletés et intérêts pour des tâches. Obtenir des informations scolaires et professionnelles détaillées.	Argumenter sur ce qui lui convient le mieux. Obtenir des documents sur la profession envisagée. Connaître des démarches de recherche d'emploi. Prendre des informations sur les conditions de travail, les ordres professionnels
Prise de décision et transition	Choix d'un parcours en mathématiques et en sciences pour le 4 ^e secondaire. Identifier des secteurs de formation professionnelle accessibles après le 3 ^e secondaire qui conviennent à ses intérêts, ses habiletés, ses capacités.	Préciser les implications et les conséquences des décisions antérieures concernant des choix scolaires et professionnels. Choix des options en mathématiques et en sciences pour le 5 ^e secondaire.	Identifier les étapes à franchir pour se préparer au marché du travail. Mesurer l'impact de certaines contraintes sur ses projets de formation. Formuler d'autres choix professionnels dans le cas d'un refus.

ANNEXE B

STADES DE DÉVELOPPEMENT DE SUPER (BUJOLD ET GINGRAS, 2000)

Croissance

- Se préoccuper de l'avenir.
- Acquérir davantage de maîtrise sur sa vie.
- Se motiver pour réussir à l'école et au travail.
- Acquérir des habitudes et des attitudes positives à l'égard du travail.

Exploration

- Cristallisation d'une préférence.
- Spécification d'une préférence.
- Actualisation ou Réalisation.

Établissement

- Stabilisation dans une profession.
- Consolidation du statut.
- Avancement dans une profession.

Maintien

- Garder sa position au moyen d'une mise à jour
- Innovation

Désengagement

- Ralentissement
- Planification de la retraite
- Retraite

ANNEXE C
QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

1. Quel est ton nom (prénom et nom)? _____
2. Quel est ton sexe? Féminin
 Masculin
3. Quel âge as-tu présentement? _____
4. Quel est le nom de ton école? _____
5. Quel est ton niveau scolaire? Secondaire 3
 Secondaire 4
 Secondaire 5
 Autre
6. Sais-tu ce que tu veux faire plus tard comme travail?
 Non

 Oui, inscrire ce que tu veux faire plus tard comme travail : _____

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE DE MATURITÉ VOCATIONNELLE

Cette première partie du questionnaire a pour but de recueillir des informations par rapport à ta situation en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Tu dois lire les énoncés et cliquer sur la réponse qui **correspond le mieux à ta perception** parmi les choix suivants :

1. PAS DU TOUT
2. UN PEU
3. MOYENNEMENT
4. BEAUCOUP

Partie affective

	1. PAS DU TOUT	2. UN PEU	3. MOYENNEMENT	4. BEAUCOUP
1. Je pense souvent à ce que je voudrais faire comme travail	1	2	3	4
2. Je vois un lien entre mon projet scolaire et mon projet professionnel	1	2	3	4
3. Aussi loin que je me souviens, j'ai toujours su quelle sorte de travail je voulais faire	1	2	3	4
4. C'est moi qui décide de ce que je veux faire comme travail	1	2	3	4
5. Je sais ce que je dois faire pour avoir le travail que je désire	1	2	3	4
6. Je connais les particularités des emplois qui m'intéressent	1	2	3	4
7. Il est possible que j'occupe plusieurs emplois au cours de ma vie	1	2	3	4
8. Actuellement, je me préoccupe de ce que je veux faire comme travail	1	2	3	4
9. Je sais ce que je veux faire plus tard comme travail	1	2	3	4
10. Je pense être en mesure d'atteindre mes objectifs scolaires et professionnels	1	2	3	4
11. Je fais des démarches pour m'informer sur le monde du travail	1	2	3	4
12. Je consulte différentes sources d'information afin de prendre des décisions concernant mon futur travail	1	2	3	4
13. Je me renseigne sur les tâches à accomplir dans le travail qui m'intéresse	1	2	3	4
14. Je discute de mes projets d'orientation avec une personne qui me connaît bien	1	2	3	4
15. Je cherche à découvrir mes forces et mes faiblesses afin de m'aider à choisir un travail	1	2	3	4
16. Mes résultats scolaires influencent mes projets d'orientation	1	2	3	4
17. Je tiens compte de mes intérêts et de mes aptitudes dans mes projets d'orientation	1	2	3	4

18. Je connais les raisons qui pourraient m'empêcher d'atteindre mes objectifs scolaires et professionnels	1	2	3	4
19. Je connais des possibilités de réorientation en cas d'imprévu	1	2	3	4
20. Je connais les moyens à utiliser pour surmonter les obstacles que je rencontrerai dans mes projets d'orientation	1	2	3	4
21. Je suis prêt à faire un choix d'orientation scolaire et professionnelle	1	2	3	4
22. Je planifie les différentes actions à poser afin d'atteindre mes objectifs scolaires et professionnels	1	2	3	4
23. Mes projets d'orientation pour après le secondaire sont clairs	1	2	3	4
24. Afin de choisir un travail, j'ai besoin de me connaître	1	2	3	4
25. Je dois considérer plusieurs aspects avant de choisir un travail	1	2	3	4
26. Mes parents ou mes amis peuvent me donner des conseils sur le travail que je peux faire	1	2	3	4
27. Mes expériences de travail vont m'aider à choisir le travail que je veux faire plus tard	1	2	3	4
28. Je fais tout ce qu'il faut pour obtenir le travail que je désire	1	2	3	4
29. J'ai plusieurs intérêts qui vont m'aider à choisir un travail	1	2	3	4
30. Je participe à différentes activités à l'école ou en dehors de l'école afin de mieux me connaître	1	2	3	4
31. Je discute avec mes parents de mes projets d'orientation	1	2	3	4
32. Je discute avec les autres membres de ma famille de mes projets d'orientation	1	2	3	4
33. Je discute avec mes amis de mes projets d'orientation	1	2	3	4
34. Je discute avec le conseiller d'orientation de mon école de mes projets d'orientation	1	2	3	4
35. Je discute avec les membres de la direction de mon école de mes projets d'orientation	1	2	3	4
36. Je discute avec mes enseignants de mes projets d'orientation	1	2	3	4
37. Je fais des recherches sur Internet pour obtenir des informations scolaires et professionnelles	1	2	3	4
38. Je consulte des brochures ou des livres pour obtenir des informations scolaires et professionnelles	1	2	3	4
39. Je regarde la télévision ou autres médias pour obtenir des informations scolaires et professionnelles	1	2	3	4
40. Je participe à des journées portes-ouvertes pour m'aider dans mon orientation	1	2	3	4
41. Les activités de connaissance de soi que je fais à l'école m'aident à préciser mes projets d'orientation	1	2	3	4
42. Les activités de connaissance du monde du travail que je fais à l'école m'aident à préciser mes projets d'orientation	1	2	3	4
43. Je participe à des stages pour m'aider dans mon choix d'orientation	1	2	3	4
44. Je participe à des visites d'écoles ou d'entreprises pour m'aider dans mon choix d'orientation	1	2	3	4

45. Je m'informe sur les professions qui pourraient me plaire	1	2	3	4
46. Je m'informe auprès des personnes qui exercent une profession qui m'intéresse	1	2	3	4
47. Je suis curieux par rapport à mon choix d'orientation	1	2	3	4
48. Je consulte les offres d'emploi dans les journaux et sur Internet	1	2	3	4
49. Je prends rendez-vous avec le conseiller d'orientation de mon école	1	2	3	4
50. Je m'informe auprès de mes amis de leurs projets d'orientation	1	2	3	4
51. Je connais les programmes de formation dans lesquels j'ai plus de chance de réussir	1	2	3	4
52. Je connais les emplois qui me conviennent davantage	1	2	3	4
53. Je sais quelles valeurs sont importantes pour moi dans mon choix d'orientation	1	2	3	4

Partie cognitive

Cette deuxième partie du questionnaire a pour but de vérifier tes connaissances en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Tu dois répondre à chacun des énoncés au meilleur de tes connaissances en cliquant sur **un seul** choix parmi les suivants :

1. **VRAI**, si tu crois que la réponse est bonne
2. **FAUX**, si tu crois que la réponse est fausse
3. **JE NE SAIS PAS**, si tu ne connais pas du tout la réponse

	VRAI	FAUX	JE NE SAIS PAS
54. Pour obtenir son diplôme d'études secondaires, il faut compléter 52 unités au total	1	2	3
55. Pour obtenir son diplôme d'études secondaires, il faut compléter 36 unités de 4 ^e secondaire	1	2	3
56. Pour entrer en formation professionnelle au secondaire, il faut avoir son diplôme d'études secondaires	1	2	3
57. Certains diplômes de formation professionnelle au secondaire donnent un accès direct à des programmes d'études au collégial	1	2	3
58. La formation technique au collégial est d'une durée de 3 ans	1	2	3
59. Tous les programmes d'études du collégial contiennent des cours de formation générale et spécifique	1	2	3
60. Tous les programmes de baccalauréat à l'université sont d'une durée de 3 ans	1	2	3

61. La maîtrise est un programme d'études de 2 ^e cycle universitaire	1	2	3
62. Pour être policier, il faut compléter une formation technique au collégial	1	2	3
63. Pour être bibliothécaire, il faut compléter une formation universitaire	1	2	3
64. Pour être notaire, il faut compléter une formation universitaire	1	2	3
65. Pour être frigoriste, il faut compléter une formation professionnelle au secondaire	1	2	3
66. Pour être opticien d'ordonnances, il faut compléter une formation technique au collégial	1	2	3
67. Pour être optométriste, il faut compléter une formation technique au collégial	1	2	3
68. Pour être psychoéducateur, il faut compléter une formation universitaire	1	2	3
69. Pour être électricien, il faut compléter une formation technique au collégial	1	2	3
70. Pour être ingénieur civil, il faut compléter une formation technique au collégial	1	2	3
71. Pour être pharmacien, il faut compléter une formation universitaire	1	2	3
72. Le psychologue et le psychiatre possèdent le même niveau de formation scolaire	1	2	3
73. L'actuaire travaille avec les chiffres	1	2	3
74. Le pompier travaille le plus souvent en équipe	1	2	3
75. Le comptable agréé travaille le plus souvent seul	1	2	3
76. Le biologiste travaille le plus souvent avec des organismes vivants	1	2	3
77. Le technicien juridique travaille le plus souvent avec des juges	1	2	3
78. L'ébéniste doit connaître la géométrie	1	2	3
79. Le cuisinier doit utiliser les mathématiques	1	2	3
80. L'acériculteur travaille le plus souvent à l'intérieur	1	2	3
81. Le contrôleur de la circulation aérienne travaille à l'extérieur	1	2	3
82. Le technicien du son travaille dans un aéroport	1	2	3
83. L'infirmière peut travailler dans une industrie	1	2	3
84. L'architecte travaille le plus souvent dans un bureau	1	2	3
85. Le technicien en santé animale travaille le plus souvent à l'extérieur	1	2	3
86. Le naturopathe travaille dans la nature	1	2	3
87. Le technicien en tourisme travaille le plus souvent à l'étranger	1	2	3

88. Le physiothérapeute travaille le plus souvent dans un centre sportif	1	2	3
89. Le commis au recouvrement remplace les toitures des maisons	1	2	3
90. Le podiatre soigne les enfants	1	2	3
91. Le pédiatre soigne les pieds	1	2	3
92. La diététiste élabore les menus des patients dans un hôpital	1	2	3
93. Le technicien en éducation spécialisée doit connaître les lois et les règlements	1	2	3
94. Le travail de l'avocat consiste le plus souvent en la lecture de textes de lois	1	2	3
95. Le conseiller en ressources humaines s'occupe de l'embauche des travailleurs	1	2	3
96. L'audioprothésiste répare des prothèses dentaires	1	2	3
97. Le technicien en production animale s'occupe de la transformation des produits laitiers	1	2	3
98. L'huissier exécute les décisions provenant des tribunaux	1	2	3
99. Le chirurgien-dentiste utilise des appareils à fraisage	1	2	3
100. Le briqueteur-maçon utilise un niveau	1	2	3
101. Le mécanicien d'automobiles peut utiliser un ordinateur	1	2	3
102. L'inhalothérapeute manipule des matières radioactives	1	2	3
103. Le boucher travaille avec une scie	1	2	3
104. Le soudeur utilise un arc électrique	1	2	3
105. Le programmeur doit avoir un sens logicomathématique	1	2	3
106. Le grutier doit avoir une bonne coordination de la vue, des mains et des pieds	1	2	3
107. La secrétaire doit avoir un bon sens de l'organisation	1	2	3
108. Une bonne condition physique est nécessaire pour devenir massothérapeute	1	2	3
109. Le technicien en radiologie médicale doit avoir un bon contact avec les gens	1	2	3
110. Le pilote d'avion peut travailler de jour, de soir et de nuit	1	2	3
111. Les heures de travail du technicien ambulancier sont irrégulières	1	2	3
112. Le travail de conducteur de camion exige de la force physique	1	2	3
113. Le coroner doit faire de longues heures de travail	1	2	3
114. Le bénévole travaillant pour une organisation reçoit un salaire	1	2	3
115. Un salarié a droit à quatre semaines de vacances par an	1	2	3
116. La semaine normale de travail est de 40 heures	1	2	3

117.Un jeune peut travailler à partir de 14 ans avec la signature de ses parents	1	2	3
118.Les travailleurs sont obligés d'être syndiqués	1	2	3
119.Si un employeur exige un uniforme particulier pour ses employés, il doit le payer	1	2	3
120.L'employeur a l'obligation de donner un talon de paye indiquant toutes les déductions	1	2	3
121.Le salaire brut correspond au salaire avant le retrait des impôts	1	2	3
122.Le pourboire appartient entièrement au salarié qui a rendu le service	1	2	3
123.Lors des jours fériés, la majorité des salariés a droit à un congé	1	2	3
124.En cas d'accident de travail, la personne continue de recevoir son plein salaire	1	2	3
125.Le principal rôle des syndicats est de défendre les droits des salariés	1	2	3

ANNEXE E

L'Inventaire relatif à la construction de la carrière

	Je n'ai pas encore beaucoup pensé à cela	Je pense à cela, mais je ne sais pas trop quoi faire	Je sais ce que je dois faire à propos de cela	Je suis en train de faire cela	J'ai déjà fait cela
1. Former une image claire de ma personnalité	1	2	3	4	5
2. Reconnaître mes talents et mes habiletés	1	2	3	4	5
3. Déterminer quelles valeurs sont importantes pour moi	1	2	3	4	5
4. Savoir comment les personnes me voient	1	2	3	4	5
5. Identifier quel genre de personne je voudrais être	1	2	3	4	5
6. Trouver quels sont mes intérêts	1	2	3	4	5
7. Me fixer des objectifs professionnels	1	2	3	4	5
8. Interviewer des personnes qui travaillent dans un emploi que j'aime	1	2	3	4	5
9. Discuter de ma carrière avec des professeurs et des conseillers	1	2	3	4	5
10. Apprendre à propos de différents emplois	1	2	3	4	5
11. Lire sur des professions	1	2	3	4	5
12. Explorer des professions qui peuvent me convenir	1	2	3	4	5

13. Travailler à temps partiel dans un emploi relié à mes intérêts	1	2	3	4	5
14. Déterminer la formation nécessaire pour les emplois qui m'intéressent	1	2	3	4	5
15. Décider de ce que je veux réellement dans la vie	1	2	3	4	5
16. Trouver un domaine de travail qui me convient	1	2	3	4	5
17. Choisir une occupation qui pourra me satisfaire	1	2	3	4	5
18. Planifier comment accéder à l'occupation que j'ai choisie	1	2	3	4	5
19. M'assurer que j'ai fait un bon choix professionnel	1	2	3	4	5
20. Développer des connaissances ou des habiletés spéciales qui m'aideront à obtenir l'emploi que je désire	1	2	3	4	5
21. Trouver des opportunités d'obtenir la formation ou l'expérience dont j'ai besoins	1	2	3	4	5
22. Débuter la formation dont j'ai besoin pour mon emploi préféré	1	2	3	4	5
23. Me qualifier pour l'emploi que je préfère davantage	1	2	3	4	5
24. Faire des plans pour ma recherche d'emploi	1	2	3	4	5
25. Obtenir un emploi après avoir complété ma formation	1	2	3	4	5

ANNEXE F



Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Étude des propriétés psychométriques du Questionnaire sur la maturité vocationnelle

Marcelle Gingras

Professeure, Département d'orientation professionnelle, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Suzanne Guillemette, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Julie Myre-Bisaillon, substitut à la présidence, 26 août 2014