

Université de Sherbrooke



31156008426812

LB
1065
.C43
2000
G
Thèse

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

« La motivation au regard de la carrière d'élèves
inscrits au programme des cheminements particuliers de formation »

par

Danièle Chagnon

I-491

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
Orientation professionnelle

BIBLIOTHÈQUE
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Avril, 2000

© Danièle Chagnon, 2000

*La motivation au regard de la carrière d'élèves
inscrits au programme des cheminements particuliers de formation*

Danièle Chagnon,
Maître ès Arts (M.A.)
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Ce mémoire traite de la motivation professionnelle d'élèves âgés entre 16 et 18 ans en difficulté d'adaptation et d'apprentissage inscrits au programme des cheminements particuliers de formation en vue de l'Insertion sociale et professionnelle. Dans le cadre de cette recherche, deux principaux objectifs ont été poursuivis: 1) identifier les facteurs de motivation ou de démotivation au regard de la carrière de ces élèves; 2) vérifier s'il existait des différences significatives sur ces facteurs compte tenu de leur sexe et de leur type de difficultés d'apprentissage.

L'instrument de mesure qui a été appliqué à ces 55 sujets est le *Questionnaire de motivation* développé par Dupont et Gingras en 1995. Cet outil comprend les quatre dimensions suivantes: signification du travail, concept de soi professionnel, préparation à la carrière et aspirations professionnelles. L'analyse et l'interprétation des résultats ont permis de tracer un portrait de ces élèves par rapport à ces différentes dimensions en plus de relever certaines distinctions en fonction des variables identifiées.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout particulièrement à exprimer ma reconnaissance à Madame Marcelle Gingras, directrice de recherche, pour toute la contribution apportée lors de la rédaction de ce mémoire, de même que tout le support et la persévérance, à poursuivre cette démarche scolaire et professionnelle avec moi. Sa grande disponibilité, sa rigueur professionnelle, de même que son soutien moral ont suscité chez moi une profonde admiration et lui mérite une incommensurable reconnaissance. J'aimerais également partager ces quelques mots de remerciements avec celui qui a su, non seulement participer au plan technologique, mais également m'encourager tout au long de ce projet : Dave, mon partenaire de vie.

TABLE DES MATIÈRES

L'INTRODUCTION	7
PREMIER CHAPITRE - La Problématique	10
1.1 La préparation à la vie de travail chez les jeunes adultes «à risque»	11
1.1.1 Leur situation d'emploi et leurs besoins en matière de préparation à la vie de travail.....	12
1.1.2 Les caractéristiques personnelles et vocationnelles de cette clientèle.....	19
1.2 La motivation et le développement de carrière	24
1.2.1 Des facteurs déterminant l'attitude motivée	24
1.2.2 Des facteurs déterminant le comportement vocationnel	27
1.3 Des études et des programmes liés à la problématique.....	32
1.3.1 Des études comparables.....	33
1.3.2 Des programmes de préparation à la vie de travail pour une clientèle «à risque»	37
1.4 La pertinence et les objectifs de recherche	45
DEUXIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE	47
2.1 L'instrument de mesure.....	48
2.2 Le déroulement de l'expérimentation.....	51
2.3 La description des sujets.....	52
TROISIÈME CHAPITRE - L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	59
3.1 Les facteurs de motivation et de démotivation au regard de la carrière....	61
3.1.1 La signification du travail	61
3.1.2 Le concept de soi professionnel	64
3.1.3 La préparation à la carrière	67
3.1.4 Les aspirations professionnelles	70

3.2	La comparaison des résultats obtenus au Questionnaire de motivation en fonction du genre des répondants	72
3.2.1	La signification du travail	72
3.2.2	Le concept de soi professionnel	74
3.2.3	La préparation à la carrière	75
3.2.4	Les aspirations professionnelles	77
3.3	La comparaison des résultats obtenus au Questionnaire de motivation en fonction du type de difficultés des répondants	79
3.3.1	La signification du travail	79
3.3.2	Le concept de soi professionnel	81
3.3.3	La préparation à la carrière	82
3.3.4	Les aspirations professionnelles	84
LA CONCLUSION		86
LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		91
Annexe A - « Attestation de capacités »		96
Annexe B - « Évaluation du stagiaire »		98
Annexe C - « Questionnaire de motivation »		103
Annexe D - « Dimensions du Questionnaire de Motivation »		106

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Caractéristiques des sujets selon différentes variables retenues	54
Tableau 2	Répartition des stages effectués selon les secteurs du monde du travail compte tenu du sexe.....	57
Tableau 3	Réponses (N,%) des élèves inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Signification du travail (N = 55).....	62
Tableau 4	Réponses (N,%) des élèves inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Concept de soi professionnel (N = 55).....	65
Tableau 5	Réponses (N,%) des élèves inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension préparation à la carrière (N = 55).....	68
Tableau 6	Réponses (N,%) des élèves inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Aspirations professionnelles (N = 55).....	71
Tableau 7	Comparaison des résultats obtenus entre les filles (N = 17) et les garçons (N = 38) inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Signification du travail.....	73
Tableau 8	Comparaison des résultats obtenus entre les filles (N = 17) et les garçons (N = 38) inscrits au programmes des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Concept de soi professionnel.....	74
Tableau 9	Comparaison des résultats obtenus entre les filles (N = 17) et les garçons (N = 38) inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Préparation à la carrière.....	76
Tableau 10	Comparaison des résultats obtenus entre les filles (N =17) et les garçons (N = 38) inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Aspirations professionnelles	78

Tableau 11 Comparaison des résultats obtenus par les élèves en difficulté d'adaptation (N = 25) et d'apprentissage (N = 30) inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Signification du travail.....	80
Tableau 12 Comparaison des résultats obtenus par les élèves en difficulté d'adaptation (N = 25) et d'apprentissage (N = 30) inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Concept de soi professionnel	81
Tableau 13 Comparaison des résultats obtenus par les élèves en difficulté d'adaptation (N = 25) et d'apprentissage (N = 30) inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Préparation à la carrière.....	83
Tableau 14 Comparaison des résultats obtenus par les élèves en difficulté d'adaptation (N =25) et d'apprentissage (N = 30) inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Aspirations professionnelles	84

L'INTRODUCTION

De nos jours, le terme «changement» est certainement le mot clé le plus fréquemment utilisé lorsqu'il est question du marché du travail. En outre, à l'heure actuelle, c'est probablement la fréquence des changements opérés qui demeure le seul élément de stabilité. La conjoncture économique, les progrès technologiques, les bouleversements démographiques et la mondialisation des marchés constituent les principaux aspects de ces transformations. Tant sur le plan local qu'international, la façon de travailler évolue très rapidement, en raison du développement de l'informatique et des télécommunications. On note également qu'il y a un courant marqué vers une économie fondée sur les services. De plus, l'internationalisation constante des emplois contribue au rétrécissement des frontières entre les divers pays. Nul doute que l'ensemble de ces phénomènes a une incidence profonde sur le marché du travail québécois et par ricochet, sur l'éducation et la formation de nos jeunes.

D'une façon toute particulière, les changements d'ordre économique obligent nos entreprises à accroître leur compétitivité et à se doter d'une main-d'oeuvre davantage qualifiée, afin de produire des biens et services de haute qualité. Ceci a pour conséquence d'augmenter les exigences de réussite à l'égard de l'école et de la formation qui y est offerte. Par contre, il ne faudrait surtout pas oublier que, les chances de réussite scolaire ainsi que les probabilités d'obtention d'un diplôme d'études secondaires ne sont pas équivalentes pour tous les jeunes. Est-ce que cela veut nécessairement dire que ceux qui font exception à la règle ne peuvent accéder à l'emploi?

Malgré le fait que la concurrence économique mondiale s'intensifie de jour en jour, ce qui amène le besoin pressant d'une main-d'œuvre de plus en plus spécialisée, il demeure que plusieurs jeunes quittent prématurément le système d'enseignement avant l'obtention de leur diplôme secondaire alors que d'autres éprouvent à l'intérieur même de l'école, certaines difficultés d'adaptation et d'apprentissage. En ce sens, le nombre de jeunes qui ne possèdent pas les qualifications requises par de plus en plus d'employeurs (ex : un cinquième secondaire au minimum) est donc une réalité incontournable que nous devons prendre en considération au sein de notre société.

Outre les problèmes de manque d'emploi, de formation ou de compétences qui influencent directement l'accès de ces jeunes au marché du travail, il faut se demander s'il n'existe pas d'autres facteurs d'ordre personnel qui peuvent également déterminer le comportement au regard de la carrière de cette clientèle particulière et qui relèveraient notamment du domaine de la motivation. Il nous paraît urgent d'accentuer les efforts en vue d'aider ces jeunes à mieux se préparer à leur vie de travail, compte tenu de leur nombre considérable et des coûts engendrés auprès de la société.

Ce mémoire se divise en trois parties. La première partie vise à exposer la problématique de notre recherche. Nous identifions d'abord notre problème de recherche en dressant un portrait général de la situation actuelle des jeunes adultes en matière de préparation à la vie de travail. Nous accordons une attention toute spéciale aux élèves de 16 à 18 ans qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, et qui sont inscrits au programme des cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle. À cela s'ajoute principalement l'examen de divers aspects relatifs à leurs caractéristiques personnelles, à leur situation d'emploi et à leurs besoins concernant leur développement de carrière. Pour ce faire, nous apportons différentes données et études qui mettent en relief leurs difficultés, puis nous exposons quelques écrits

théoriques qui peuvent contribuer à les résoudre. Nous complétons cette partie par le cadre théorique de notre recherche en analysant certaines études scientifiques et programmes existants qui font état des travaux réalisés par rapport à cette problématique auprès de cette clientèle particulière. Enfin, nous démontrons la pertinence de notre recherche avant d'identifier les objectifs suivis.

En ce qui a trait à la deuxième partie de notre étude, elle concerne la méthodologie. Nous présentons dans cette section les principales démarches utilisées afin de rencontrer nos objectifs de recherche. Il s'agit entre autres de l'instrument de mesure retenu, le déroulement de l'expérience, la description des sujets selon les variables considérées ainsi que les limites de notre recherche et les techniques statistiques employées pour analyser et interpréter les résultats obtenus.

Quant à la troisième partie, elle comprend deux sections. Dans un premier temps, nous tentons de répondre à notre premier objectif de recherche, soit celui d'identifier les facteurs de motivation ou de démotivation au regard de la carrière des élèves inscrits au programme des cheminements particulier de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle. Puis dans un deuxième temps, il est question de notre deuxième objectif de recherche, qui consiste plus spécifiquement à comparer les résultats obtenus, par ces sujets compte tenu de leur sexe et de leur type de difficultés. Enfin quelques implications possibles de nos résultats pour la pratique de l'orientation professionnelle font l'objet de la conclusion de ce mémoire.

PREMIER CHAPITRE

La Problématique

Dans ce premier chapitre nous décrivons plus spécifiquement le problème des jeunes adultes en matière de préparation à la vie de travail. Nous accordons une attention toute spéciale aux élèves de 16 à 18 ans qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, et qui sont inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) en vue de l'insertion sociale et professionnelle (ISP). Au cours de cette analyse, nous considérons principalement divers aspects relatifs à leurs caractéristiques personnelles, à leur situation d'emploi et à leurs besoins concernant leur développement de carrière. Pour ce faire, nous apporterons différentes données et études qui mettent en relief leurs difficultés, puis nous exposerons quelques écrits théoriques qui peuvent contribuer à les résoudre. Nous profiterons également de cette occasion pour décrire certaines études scientifiques et programmes éducatifs existants qui font état des travaux réalisés par rapport à cette problématique auprès de cette clientèle particulière. Enfin, à partir de l'ensemble de ces éléments, nous présenterons la pertinence et les objectifs visés par notre recherche.

1.1. La préparation à la vie de travail chez les jeunes adultes «à risque»

Cette partie sert principalement à tracer les grandes lignes de notre recherche de même qu'à dresser un portrait de la clientèle dite «à risque». Après avoir rappelé brièvement la situation actuelle des jeunes sur le marché de l'emploi et leurs besoins en matière de préparation à la vie de travail, nous décrivons les principales caractéristiques personnelles et vocationnelles des jeunes adultes âgés entre 16 et 18 ans qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et qui sont inscrits au programme des cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle.

1.1.1. Leur situation d'emploi et leurs besoins en matière de préparation à la vie de travail

Selon Statistique Canada (1997), le taux de chômage chez les jeunes de 15-29 ans se situe à 10,0 % pour l'ensemble du pays y compris le Québec. Toujours selon cette source de renseignements, il y aurait officiellement 151 000 jeunes de cet âge qui n'avaient pas de travail en 1996. Cette proportion pourrait toutefois être majorée, puisque leurs données ne tiennent pas compte des personnes qui se retrouvent dépendantes de la sécurité du revenu ou qui ne sont pas recensées dans notre système. Ainsi, d'après les chiffres du Ministère de la sécurité du revenu (1995), les jeunes prestataires de l'aide sociale se répartissent comme suit: moins de 21 ans, 23 365 bénéficiaires; 21-24 ans 43 284 bénéficiaires; 25-29 ans 61 710 bénéficiaires. Dans l'ensemble, ces trois catégories d'âges regroupent 27,6% des jeunes Québécoises et Québécois, ce qui est assez élevé. Une première difficulté est donc identifiée pour la clientèle jeune, soit une intégration ardue au marché du travail. De plus, même si à l'heure actuelle les perspectives d'emploi sont peu encourageantes, il demeure que celles des jeunes adultes dits à risque sont encore plus désastreuses car, bien souvent cette clientèle ne peut entrevoir d'endroits de travail leur permettant de réaliser leurs objectifs professionnels.

Selon Landry (1995), présidente de l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OPCCOQ), l'un des éléments d'explication de cette situation concerne la formation de base des jeunes adultes à risque. À cet égard, elle fait remarquer qu'afin de s'adapter le plus rapidement possible aux exigences des entreprises, il devient primordial d'acquérir une solide formation de base et que de plus en plus d'emplois nécessitent au moins un diplôme d'études secondaires. De même que d'après elle, les années à venir, verront une montée en flèche de la demande de travailleuses et travailleurs spécialisés dans les domaines relatifs aux sciences, à l'informatique, aux télécommunications et aux soins de la santé.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1990) souligne aussi, qu'il est important de posséder un diplôme d'études professionnelles, afin d'accéder plus facilement à un emploi spécialisé, à temps plein et dans la mesure du possible de le conserver. Également, Emploi et Immigration Canada (1993), prévoit la création d'environ 1,5 million de nouveaux emplois d'ici l'an 2000, auxquels s'ajouteront les quelques deux millions d'emplois qui devraient se libérer à mesure que les gens prendront leur retraite ou décéderont. Toutefois, cet organisme ajoute que plus de la moitié de ces nouveaux emplois exigeront au moins 16 années de formation.

Par ailleurs, les données de la Direction générale de la recherche et du développement du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1987a), indiquent que 28% des jeunes de l'école secondaire n'obtiennent pas de diplôme de fin d'études. Il est donc clair que l'élève qui abandonne le milieu scolaire ne possède malheureusement pas toujours toutes les compétences de base nécessaires pour fonctionner adéquatement en tant que travailleur dans notre société contemporaine. Le contenu de ce document précise même que dans une telle situation, le jeune se présente sur le marché du travail comme un: «consommateur non préparé à faire des choix éclairés, et comme un être éprouvant des difficultés à remplir son rôle de citoyen dans son milieu immédiat et dans la société en général » (p. 36-37).

Dans ce même rapport, le ministère donne également les traits dominants qui peuvent caractériser ces jeunes et qui rendent leur préparation au travail si difficile. Il s'agit entre autres des caractéristiques suivantes: retard scolaire important, échecs répétés, faible niveau de qualification et de formation de base, incapacité d'entreprendre ou de poursuivre les cours menant à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou un diplôme d'études secondaires (DES).

De même, il s'agit de jeunes parfois issus d'un milieu familial en difficulté ou leur apportant peu de soutien et pouvant présenter en plus des problèmes d'adaptation et manifester des comportements agressifs, une démotivation ou un taux d'absentéisme assez élevé.

D'après l'article de Henry Egretaud sur le décrochage scolaire publié en 1993, quelque 30 000 jeunes Québécois quittent l'école sans avoir obtenu un diplôme d'études secondaires, la plupart du temps à l'âge de 16 ou 17 ans. Par rapport à ce phénomène, Landry (1995) constate que le taux d'abandon des études est d'environ 35% au secondaire et que cette problématique sans compter celles du désistement en formation professionnelle et des échecs scolaires, est souvent liée à des difficultés d'apprentissage ou à des difficultés personnelles. Selon cette auteure, il y a aussi des carences au niveau de l'orientation des jeunes qui peuvent aider à expliquer le phénomène du décrochage. Elle souligne ce fait de la façon suivante : «Un nombre important est relié à une mauvaise orientation scolaire et professionnelle ou à une absence sérieuse d'orientation, occasionnant ainsi une insuffisance de motivation pour faire face aux difficultés ». (p. 1)

Plusieurs avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), se préoccupent également de la clientèle « jeunes » en considérant leur réalité actuelle et leur avenir professionnel. Même si les difficultés énoncées concernent les jeunes en général, plusieurs d'entre elles peuvent aussi s'adresser à la clientèle déclarée « à risque ». Ainsi, en plus des taux de chômage élevés qui compliquent l'obtention d'un emploi, le CSE (1989) révèle également que l'abandon scolaire est un autre problème signalé comme très préoccupant et lourd de conséquences, tant pour les jeunes décrocheuses et décrocheurs que pour la société.

À ce sujet, le Conseil permanent de la jeunesse (CPJ) souligne dans un rapport (1992a) que, d'un côté, l'absence de diplôme cause les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes, et d'un autre côté, que la société devra à plus ou moins long terme les prendre en charge. Cette conclusion est appuyée par les résultats d'une enquête du groupe «Decima», effectuée pour le compte d'Emploi et Immigration Canada (1993) à la demande du Ministère d'État, auprès de 1 500 personnes dans tout le Canada et dont les conclusions démontrent ce qui suit:

généralement le décrochage avait une incidence négative sur les chances de trouver un emploi sur le marché du travail. D'après 70% des personnes interrogées, contre 53% en 1990, il est plus difficile d'obtenir un emploi intéressant. De même, 69% d'entre elles sont d'avis qu'il est plus dur de trouver un emploi bien rémunéré comparativement à 56% en 1990. (p. 4)

Dans un avis remis au ministère de l'Éducation du Québec, le conseil supérieur de l'Éducation (1994), donne les raisons suivantes pour expliquer le phénomène du décrochage scolaire: une proportion significative d'adolescentes et d'adolescents n'accordent qu'un intérêt mitigé à leurs études, elles ou ils assistent aux cours sans y participer activement et apprécient uniquement l'école pour les copines et les copains ainsi que pour les activités parascolaires. De ce fait, il n'y a qu'un pas à franchir pour parler de la démotivation de ces jeunes adultes face à leurs études, celle-ci étant aussi souvent associée à un mauvais rendement scolaire et à d'autres comportements apparents comme le manque d'intérêt professionnel, la paresse, la délinquance, les difficultés de concentration, le désir moins prononcé pour des études avancées.

Parmi les autres raisons qui permettent d'expliquer l'abandon scolaire, une enquête effectuée par Statistique Canada pour le compte d'Emploi et Immigration Canada (1992) auprès de quelque 10 000 jeunes, mentionne que 20% d'entre elles ou d'entre eux préfèrent travailler au lieu d'aller à l'école. Le rapport soulève également un manque d'adéquation entre la formation reçue à l'école et les exigences du marché du travail. De plus, on y indique qu'environ 20% des répondantes et répondants éprouvent de la difficulté à suivre les cours par ennui ou vivent une situation financière difficile. Enfin, une enquête du conseil permanent de la jeunesse (CPJ) (1992b), reprend trois principales raisons soulevées par les jeunes pour justifier cette problématique dont, l'absence d'objectifs clairs de formation, un manque d'orientation et un manque de motivation.

Concernant cette dernière observation, le contenu d'autres documents est assez révélateur. Celui du CPJ (1993) mentionne que les critiques des élèves sont nombreuses concernant le cours d'éducation au choix de carrière; ce cours étant particulièrement important, d'après cet organisme, au niveau de l'influence qu'il peut exercer sur la signification des études, de même que sur la motivation à les poursuivre.

À la lecture de ce rapport, il est clair que le système d'éducation ne répond pas aux attentes ni aux besoins des jeunes adultes en matière de préparation à la carrière. Par exemple, il est dit que les jeunes en général veulent voir le contenu des matières rattaché à des réalités concrètes afin d'établir des liens significatifs entre le milieu scolaire et le monde du travail. Un autre de leur grand besoin, est d'être aidés dans leur démarche d'orientation scolaire, notamment d'être informés, conseillés et d'avoir la possibilité d'explorer avant même de fixer leur choix scolaire et professionnel.

Quant au rapport du conseil supérieur de l'Éducation (1989), il révèle lui aussi que les jeunes trouvent le cours d'éducation au choix de carrière sans vie, trop axé sur

la connaissance de soi au lieu d'être orienté vers la connaissance du marché du travail et que les exercices prescrits ne permettent pas de faire des liens avec ce qu'ils vivent. Le conseil supérieur de l'Éducation (1992) déplore également le manque de préparation des jeunes à la carrière et leur difficulté de pouvoir rencontrer les spécialistes de l'orientation même si de tels services sont considérés comme la pierre angulaire de toute démarche de formation scolaire et de qualifications professionnelles. Ainsi, seulement 20% à 40% des élèves utilisent les services d'orientation bien qu'un plus grand nombre d'entre eux ressentent le besoin de consulter. Parmi les motifs qui retiennent les jeunes, ce sont surtout les délais trop longs pour obtenir une période de consultation et la durée limitée des rencontres. Plusieurs élèves se retrouvent donc peu renseignés et mal préparés face à leur cheminement de carrière.

Dupont et Gingras (1990) confirment ces propos en soulignant que la plupart des finissantes et des finissants du secondaire doivent accroître leurs connaissances des professions et du marché du travail en plus de développer leurs attitudes de planification et d'exploration en vue de la carrière. Dans la même optique, les participantes et les participants de la Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions catholiques du Québec (TREAQ, 1989), stipulent dans un avis sur la formation professionnelle que pour les jeunes et les adultes au secondaire, il est important de recourir à une aide personnalisée pour surmonter leurs appréhensions et bien choisir leur formation; ceci ayant pour résultat de mieux les préparer et de faciliter leur accès au marché du travail.

Un autre avis du Conseil supérieur de l'éducation (1991) mentionne précisément que les jeunes ne peuvent être en mesure de maintenir un intérêt ou une motivation face à certains contenus, si ceux-ci ne peuvent se raccrocher à leur vie intellectuelle ou sociale. Dans ce cas, il en découle souvent une démotivation chez les jeunes qui se traduit, selon Vallerand (1994), par l'incapacité de satisfaire ses

besoins comme le fait d'avoir des objectifs, de se connaître, de se percevoir positivement et d'être en lien avec son environnement. À ce propos, le conseil supérieur de l'Éducation (1993) ajoute que les jeunes et particulièrement ceux « à risque » vivent beaucoup d'inquiétude quant à leur insertion professionnelle. Par exemple, ces jeunes éprouvent de la difficulté à se projeter dans un avenir considéré incertain et ils semblent attirés par les emplois à temps partiel pour tenter de se valoriser, puisqu'ils ont peu confiance en leurs aptitudes professionnelles.

Mais qui sont ces jeunes au juste ou quelles sont leurs principales caractéristiques personnelles ou vocationnelles telles que nous les connaissons à l'heure actuelle ?

1.1.2. Les caractéristiques personnelles et vocationnelles de cette clientèle

Afin de présenter les principales caractéristiques personnelles et vocationnelles de ces jeunes adultes considérés à risque, nous avons analysé différents documents d'information. La majorité des sources consultées proviennent du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui a mis sur pied le programme de formation leur étant destiné et des travaux de divers auteurs qui se préoccupent de cette clientèle.

D'un point de vue purement scolaire, le MEQ a rendu obligatoire depuis septembre 1990, le programme des cheminements particuliers de formation de base. Ce programme constitue un aspect important de l'adaptation scolaire et il a été conçu pour répondre aux besoins particuliers des élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et qui ne peuvent se réaliser pleinement dans la classe ordinaire. Selon l'importance du retard scolaire de l'élève et la nature de ses besoins, il est possible d'emprunter un CPF de type temporaire ou de type continu. Voici brièvement ce qui distingue ces deux cheminements ainsi que les principaux indicateurs qui y sont associés.

L'organisation de type temporaire permet de répondre aux besoins de l'élève en difficulté dès son entrée à l'école secondaire. Il s'agit d'une mesure transitoire, axée principalement sur le rattrapage dans les matières de base, dans le but d'intégrer l'élève dans la classe ordinaire en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou d'un diplôme d'études professionnelles (DEP). Même si ce type de CPF s'adresse davantage à l'élève de 1er cycle (âgé de 12 à 16 ans) qui a un retard de un à deux ans en langue maternelle et en mathématique, il est aussi disponible à l'élève de 2e cycle qui est en mesure d'atteindre un DES ou DEP à brève échéance.

L'organisation de type continu vise surtout l'élève dont le retard scolaire est trop important (généralement plus de deux ans en langue maternelle et en mathématique) pour être réintégré dans la classe ordinaire. Pour l'élève de 1er cycle, cette mesure vise l'atteinte des objectifs de formation générale, tel qu'il est prévu pour tous les élèves. Elle peut aussi lui permettre de consolider les acquis du primaire. Au 2e cycle du secondaire, cette formation est conçue pour permettre l'insertion sociale et professionnelle (ISP) de l'élève âgé de 16 ans ou exceptionnellement de 15 ans. De façon particulière, le Cheminement Particulier de Formation (CPF) en vue de l'ISP: comprend un bloc de formation générale et un bloc de formation axée sur l'insertion professionnelle. Le bloc de formation générale inclut les apprentissages dans les matières de base obligatoires: le programme d'insertion sociale favorise l'acquisition d'habiletés et de comportements essentiels à l'exercice de l'autonomie, le programme de préparation au marché du travail favorise l'acquisition d'habiletés et de comportements aidant à la recherche, à l'exercice et à la conservation d'un emploi. Quant au bloc de formation axée sur l'insertion professionnelle, elle comporte une partie théorique sur l'exercice des fonctions de travail (habituellement au nombre de trois) que comprennent les stages qui constituent la partie pratique.

Il est plausible de croire que cette dernière clientèle, soit celle du CPF en vue de l'ISP est susceptible d'être la plus touchée par des problèmes d'accès au marché du travail, puisque la formation offerte aux jeunes adultes se distingue clairement de la formation professionnelle menant à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) ou à un diplôme d'études professionnelles (DEP).

En ce sens, la préparation envisagée pour l'insertion professionnelle ne vise pas l'exercice d'un métier exigeant une formation, mais elle a surtout pour objectif de sensibiliser les jeunes aux exigences du monde du travail, de leur faire développer de bonnes habitudes de travail, de leur faire acquérir les connaissances requises pour

aborder de façon autonome le marché de l'emploi et la vie adulte et enfin, de leur faire maîtriser les habiletés les rendant aptes à effectuer des fonctions de travail simples.

Par conséquent, au terme de cette formation, l'élève obtient une «attestation de capacités» ainsi qu'une «évaluation du stagiaire» (ces documents sont reproduits aux annexes A et B) constituant un profil détaillé et un résumé de son potentiel professionnel à offrir à l'employeur. Considérant ces lacunes au niveau de la diplomation et même s'il y a encore bon nombre d'emplois qui ne nécessitent pas de formation professionnelle, il reste que la plupart des jeunes qui exercent ces emplois connaissent un fort taux de roulement et des conditions de travail difficiles. De même, le nombre de cette clientèle est sans cesse croissant. Ainsi, d'après une source officielle du ministère, en 1987-1988, 13 721 élèves profitaient du programme des cheminements particuliers de formation. Les données de 1988-1989 révélaient que ce nombre avait augmenté à 17 281 élèves alors qu'en 1995-1996, il y avait 20 921 et en 1977-1998, il y avait 25 716 jeunes inscrits à ce programme.

Plusieurs difficultés ou déficiences caractérisent la clientèle qui emprunte un cheminement particulier de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle. Même si chaque institution et Commission scolaire doit composer avec les structures académiques, le nombre d'élèves inscrits et les ressources disponibles pour permettre leur distinction, nous retrouvons habituellement les catégories suivantes. Tout d'abord, il y a les catégories de jeunes qui éprouvent des troubles d'apprentissage. Ces élèves sont parfois inscrits sous les dénominations TGA (troubles graves d'apprentissage), DGA (difficultés graves d'apprentissage) ou encore TLA (troubles légers d'apprentissage). Ensuite, il y a les catégories de jeunes qui ont des troubles de comportements comme les MSA (mésadaptation socio-affective) ou les TCC (troubles de comportements en classe). Finalement, il y a les catégories d'élèves aux

prises avec des troubles de déficience, tels que la DML (déficience mentale légère) ou la DIL (déficience intellectuelle lente).

Dans un rapport présenté à la Direction générale des programmes en mai 1987, le ministère de l'Éducation du Québec relève certaines caractéristiques bien précises des jeunes concernés par cette réalité des cheminements particuliers de formation (CPF). Il note que l'image négative que ces élèves développent au fil des ans les porte à se replier sur eux-mêmes ou à s'opposer ouvertement aux structures de l'école, voire à la société en entier. Cet organisme mentionne aussi pour les désigner, ce qui suit: « On a tout essayé... », « Ils sont incapables d'apprendre... ». (p. 3-10) Pourtant, dans une enquête récente menée auprès d'enseignantes et d'enseignants et de responsables d'élèves inscrits au CPF en vue de l'insertion sociale et professionnelle (ISP) (MEQ, 1994), on admettra paradoxalement et spontanément, que ces jeunes s'intéressent davantage aux activités concrètes et qu'elles ou qu'ils apprécient grandement les activités de type ateliers ainsi que les stages en entreprises (93,3% des sujets interrogés sont de cet avis).

Dans leur étude, Marceau et St-Louis (1990), confirment à leur tour, que les élèves de 16 ans et plus qui ont des difficultés d'adaptation et d'apprentissage présentent habituellement un retard d'au moins deux ans dans les matières de base, comme le français et les mathématiques, et ont peu de chances d'obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES), leur diplôme d'études professionnelles (DEP) ou encore leur attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Ces auteurs précisent également que ces élèves en sont à la dernière année de fréquentation scolaire obligatoire, ce qui confirme l'importance de les préparer à leur ISP dans un court laps de temps.

Selon Dupont et Bourassa (1994), quelques-uns de ces jeunes adultes sont affectés soit sur le plan personnel d'une déficience sensorielle, soit physique ou intellectuelle, ou encore ceux-ci ne maîtrisent pas bien la langue ou proviennent d'une autre culture. De plus, une proportion plus considérable d'entre eux vivent des difficultés psychoaffectives qui s'expliquent par des dysfonctionnements familiaux, scolaires ou sociaux de toutes sortes. Dans leur étude, ces auteurs indiquent aussi que ces jeunes semblent avoir des difficultés à intégrer le marché du travail.

En effet, même si les jeunes interrogés disent connaître des techniques de recherche d'emploi et de préparation à la vie de travail, les conclusions de Dupont et Bourassa montrent clairement qu'ils n'ont pu vérifier leur possibilité d'application. Ces auteurs ajoutent que ces jeunes cultivent trop souvent des ambitions irréalistes en raison d'un manque de maturité professionnelle. Par ailleurs, ils précisent que les activités mises en place dans le programme de formation actuel sont très peu nombreuses ou n'insistent pas suffisamment pour aider le jeune à se découvrir avec réalisme comme futur travailleur.

D'après Biller (1985), les jeunes en difficulté éprouvent des problèmes à acquérir de l'information et leurs connaissances du monde du travail sont limitées et incorrectes. Pour Rosenthal (1989), ce sont surtout leur difficulté d'assimilation de l'information et le peu d'engagement dans les activités d'exploration en vue de la carrière qui peuvent expliquer le manque de maturité vocationnelle de ces jeunes.

Compte tenu de tous les problèmes relatifs aux mondes de l'éducation et du travail vécus par les jeunes adultes, et notamment par la clientèle qui éprouve davantage de difficultés au sein de notre société, ne serait-il pas important de connaître leurs principaux facteurs principaux de motivation ou de démotivation au regard de la carrière afin de mieux les aider lors de leur insertion professionnelle?

Mais auparavant, il serait opportun de comprendre davantage les concepts à la base de notre étude en analysant quelques écrits scientifiques.

1.2. La motivation et le développement de carrière

Jusqu'à maintenant, nous avons décrit la situation des jeunes adultes et les principales difficultés éprouvées en matière de préparation à la vie de travail en mettant l'accent sur la clientèle des cheminements particuliers de formation. En lien avec l'énoncé de ce problème, il convient maintenant d'étudier des écrits scientifiques tels que les théories de la motivation et du développement de carrière afin de mieux circonscrire ces concepts et d'identifier divers éléments qui peuvent être considérés comme des facteurs d'influence au plan de la motivation professionnelle.

1.2.1. Des facteurs déterminant l'attitude motivée

La motivation est un concept très important en psychologie. Nous la décrivons d'abord de façon générale pour ensuite la définir d'un point de vue scolaire, en l'associant aux conditions d'apprentissage et enfin, nous la présentons en lien avec le développement de carrière.

Prise dans son sens global, la motivation est ce qui pousse à agir (Nuttin, 1984, 1985). Cet auteur amène cependant une distinction au niveau de l'être humain afin de démontrer une différence quant à l'activité cognitive qui joue un rôle primordial dans la concrétisation des besoins. Selon lui, la motivation permet de définir des objets-buts, en plus d'élaborer des projets ou plans d'action qui orientent les conduites de l'individu. D'après Laflamme, Goyette et Mathieu, 1996, le concept de motivation est « un ensemble de forces, mobiles ou préférences qui déterminent le comportement » (p. 68). En accord avec les définitions proposées par d'autres auteurs, Vallerand et Thill (1993) précisent pour leur part que « motivation représente

le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement». (p. 18) En résumé selon ces auteurs, la motivation est un processus distinct chez chaque personne qui aurait tendance à se bâtir à partir de l'interaction des besoins individuels dans un environnement donné.

Pour ce qui est de la motivation en contexte scolaire, elle se décrit selon Viau (1994) de la façon suivante : « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but» (p. 7). D'après lui, la motivation liée au contexte de l'apprentissage devrait apporter diverses conséquences chez les élèves dont : 1) Le choix d'accomplir une tâche ou de réaliser une activité; 2) Le choix d'effectuer un engagement cognitif dans une tâche ou une activité; 3) Le choix de persister dans l'engagement de cette tâche ou de cette activité.

D'après Barbeau (1993), les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement sont aussi les origines de la motivation aux études, car c'est ce qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire. Cette auteure ajoute, que cette manière de définir la motivation scolaire met en évidence d'une part, les conceptions et les perceptions qui sont à la source de la motivation et, d'autre part, qui permettent de reconnaître un élève motivé ou d'évaluer le degré de motivation.

Quelques auteurs se sont également intéressés à la motivation mais en considérant spécifiquement des dimensions liées à la carrière. C'est le cas de Forner (1987) pour qui, «l'attitude motivée» est définie comme «une tendance générale présentant une forte variabilité entre les personnes incitant celles-ci à fonctionner par projet». Pour lui cette attitude est une combinaison de réussite, de contrôle interne et

de perspective temporelle. Il décrit le besoin de réussite comme « un ensemble dans lequel le sujet se donne des buts qui présentent au moins une difficulté minimale, deuxièmement met en place des conduites susceptibles de lui permettre d'atteindre ces buts, et troisièmement persiste suffisamment pour ne pas être arrêté par des échecs non rédhibitoires » (p. 132). Quant au contrôle interne, il précise qu'il s'agit de la perception d'un événement comme résultant de sa propre activité tandis que la perspective temporelle correspondant à l'inscription de l'action motivée dans le temps écoulé entre le moment de la détermination de projet et celui de l'atteinte du but.

De son côté, Lens (1993) voit la perspective future comme une caractéristique de la personnalité qui s'enracine dans le processus de motivation et dans le développement de buts et d'aspirations au niveau de la représentation de soi. En fonction de sa conception, les gens ont la possibilité de se donner une perspective future plus large dont les buts ne peuvent être atteints que dans un avenir distant ou alors, une perspective future courte dont les buts se réalisent dans un avenir plus rapproché. De façon particulière, il semblerait que les jeunes ayant une perspective future plus large verront le travail scolaire comme utile dans la poursuite de ces mêmes buts éloignés. En ce sens, Van Calster et al. (1987; voir Lens, 1993) ont utilisé dans le cadre de leur étude le Time Attitude Scale de Nuttin et de Lens, et ils ont trouvé un effet d'interaction entre l'attitude affective à l'endroit du futur et la nécessité perçue de faire son possible à l'école en vue de réussir plus tard dans la vie. Pour ces auteurs, cette attitude positive envers l'avenir augmente la motivation et les résultats scolaires.

Volder et Lens (1982; voir Lens, 1993), affirment aussi suite aux résultats d'une recherche menée à l'aide de ce concept, qu'il est possible que les gens voudront bien travailler à la poursuite de buts éloignés seulement si ces buts sont plus importants que ceux pouvant être atteints dans un avenir immédiat. D'après l'ensemble de ces définitions et comme le soulignent St-Louis et Vigneault (1983),

c'est donc «à partir de la perception que l'individu a de l'environnement et de lui-même qu'il établira ses besoins, se fixera des buts professionnels, déterminera son projet d'action pour atteindre ces buts, puis prendra les moyens nécessaires pour les réaliser» (p. 5).

Ce sont justement ces notions de buts et de perspective future liées à la théorie de la motivation qui permettent d'établir certains recoupements entre ce concept et celui du développement de carrière. En ce sens, une personne qui manque de motivation sera incapable de satisfaire ses besoins tels que ceux de travailler, de se connaître, d'explorer son environnement et d'avoir des objectifs à court, à moyen et à long terme. Autrement dit, comment est-il possible d'être motivé au regard de sa carrière si on ne croit pas en la valeur du travail, si l'on manque de confiance en soi, si l'on demeure passif face à son orientation et si l'on manque de confiance en l'avenir ?

De plus, nous constatons à partir de l'ensemble de ces écrits que les perceptions jouent un rôle primordial et que pour se préparer adéquatement à entrer dans le monde du travail, il faut être motivé au plan scolaire et professionnel. Le concept de motivation se résume donc à des forces qui produisent le comportement sur une base individuelle. Il tente principalement de répondre aux besoins des individus tout en étant formé de perceptions liées aux résultats scolaires, à la conception de soi ainsi qu'aux projets élaborés à court, moyen et à long terme.

1.2.2. Des facteurs déterminant le comportement vocationnel

Super (1979; voir Bujold,1989), a défini la « vocation » comme « une profession exercée avec implication, qui se distingue essentiellement par sa

signification psychologique (par opposition à sa signification économique) impliquant le moi ; comme activité, elle est significative pour l'individu » (p. 86).

Parmi les théoriciens des approches développementales, notamment Super (1963; voir Bujold, 1989), il importe de bien se connaître pour exercer un meilleur contrôle sur sa carrière et pour se fixer des buts bien précis. La conception de Super sur le développement de carrière est la suivante:

... processus continu à partir de l'enfance jusqu'à la vieillesse, dont le déroulement est généralement ordonné et prévisible, et qui est dynamique, en ce sens qu'il résulte de l'interaction entre les connaissances de l'individu et les demandes de la culture, ce qui en fait un processus psychosocial. (Bujold, 1989, p. 168)

Au cours de ce processus, l'individu effectue un certain nombre de tâches que Super a regroupé en cinq stades référant aux divers événements de même qu'aux préoccupations importantes marquant la vie des gens. Il s'agit précisément des stades de croissance (0 à 14 ans), d'exploration (15 à 24 ans), d'établissement (25 à 44 ans), de maintien (45 à 64 ans) et de déclin (65 ans et plus). Particulièrement au stade d'exploration, le jeune adolescent base ses tentatives de choix professionnels sur ses besoins, ses capacités, ses intérêts, ses valeurs et les opportunités qui peuvent s'offrir à lui.

Il formule ainsi ses idées quant au domaine professionnel qui lui convient et il commence à exprimer l'image qu'il a de lui-même et de certaines professions pour en venir à faire des choix provisoires. Par la suite, il prend habituellement de plus en plus en considération les facteurs de réalité, ce qui le conduira à exprimer une préférence spécifique pour un cours, un programme d'étude ou encore un emploi servant de porte d'entrée au marché du travail. Il est à noter que le jeune adolescent qui désire accéder au marché du travail est encore plus sujet à exprimer une préférence spécifique réaliste en fonction de ses capacités et des possibilités offertes.

À cet effet, Bujold (1989) précise qu'il y a des jeunes âgés entre 18 et 21 ans, qui faute peut-être d'avoir été aidés à se connaître et à découvrir les possibilités qui s'offrent à eux, en arrivent à se dire «qu'ils sont nés pour un petit pain et qu'ils devront se contenter de passer d'un emploi à un autre » (p. 172).

Par conséquent, selon la conception de Super, en exprimant un choix de carrière la personne traduit en termes professionnels l'idée qu'elle se fait d'elle-même et c'est pourquoi ce théoricien entrevoit le processus de développement de carrière comme étant essentiellement lié à l'actualisation du concept de soi. Concernant la définition de cette dernière notion, il précise entre autres, qu'il s'agit de faits observables, c'est-à-dire des impressions d'un aspect du soi qui prennent une signification lorsqu'ils sont mis en relation avec d'autres perceptions. Cette association de perceptions de soi se traduit en concepts de soi simples qui sont alors décrits comme l'image que la personne se fait d'elle-même.

Toujours selon Super (1963; voir Bujold, 1989), le concept de soi réfère à trois processus. Il y a d'abord, la formation du concept de soi professionnel qui est essentiellement un processus exploratoire qui se subdivise en cinq phases soit : l'exploration, la différenciation, l'identification, le jeu de rôle et le test de réalité. Puis, la traduction des perceptions de soi en termes professionnels qui peut se faire à partir d'une identification ou encore d'une expérience vécue au hasard. Enfin, l'implantation du concept de soi vocationnel, c'est-à-dire le moment où l'individu développera son identité professionnelle par l'obtention d'un premier emploi ou encore par le choix d'un entraînement professionnel. Il s'agit en quelque sorte de convertir son concept de soi dans la réalité.

Toutefois, si l'élève vit souvent des expériences négatives, il peut devenir difficile pour lui de développer une image de soi positive et de la traduire en réalité. Super (voir Bujold 1989) confirme ainsi que l'élève qui aura eu des échecs à

répétition dans ses études, qui n'a jamais été accepté par son entourage et qui a perdu l'emploi qu'il avait enfin trouvé après un certain nombre de rejets, voit son concept de soi «pas bon» confirmé dans la réalité.

Dans la théorie de Ginzberg et collaborateurs (1951; voir Bujold, 1989) c'est surtout la période des choix provisoires qui caractérise l'adolescence. Cette période est également marquée par un progrès dans la connaissance de soi: le jeune âgé de 11 à 12 ans basera d'abord ses choix sur ses intérêts, puis vers 13 à 14 ans, elle ou il envisagera à la fois ses intérêts et ses aptitudes. Ensuite, de 15 à 16 ans, elle ou il se préoccupera aussi de clarifier ses valeurs et au terme de cette période de tentative, les facteurs de réalité seront de plus en plus considérés lors des choix.

Pour Tiedeman et O'Hara (1963, voir Bujold, 1989), le développement de carrière implique le développement d'une orientation vers le travail, celle-ci se situant à l'intérieur du processus psychosocial au cours duquel se forme l'identité du moi. Selon ces auteurs, l'individu en vient à dégager des significations à partir de ses tentatives réussies ou infructueuses d'identification à diverses personnes dans différents contextes sociaux. Ils précisent que l'identité du moi évolue non seulement comme un processus de différenciation (par exemple, l'individu se perçoit différent des autres par ses pensées, ses actions) mais également comme un processus d'intégration (l'individu réorganise alors les éléments qui ont été différenciés dans un tout). Ensuite, d'après leur conception, la personne en vient à développer des attitudes envers elle-même et envers son environnement et ainsi à s'accepter telle qu'elle est. Donc, pour eux, le développement de carrière se caractérise également par cette évolution de l'identité de soi.

Les théoriciens des approches développementales se sont également arrêtés aux diverses démarches amenant l'individu à bien se préparer en vue de sa carrière.

Dans leur formulation, ils réfèrent souvent au comportement exploratoire qui se décrit comme étant :

... les activités mentales ou physiques entreprises avec le but ou l'espoir plus ou moins conscient d'obtenir l'information sur soi ou sur son environnement ou de vérifier ou d'en arriver à fonder une conclusion ou une hypothèse pour aider quelqu'un à choisir une occupation, à s'y préparer, et à y entrer, à s'y adapter ou à y progresser . (Bujold, 1989, p. 183)

Outre ces théoriciens, d'autres auteurs ont tenté d'expliquer le développement de carrière d'un individu à l'aide de ces diverses variables référant à la conception du travail, à l'image de soi, au degré de préparation à la carrière et au niveau d'aspirations professionnelles. Hendrick (voir Bujold, 1989) s'est attardé à la signification du travail en lien avec la motivation au travail. Il prétend que l'énergie déployée par l'individu à l'actualisation du principe de travail trouve sa source dans l'instinct de maîtrise, et que le plaisir de retrouver du travail provient de la satisfaction de cet instinct de l'homme qui veut dominer son milieu.

Comme le mentionne Croizier (1993) «Tout individu porte en lui non seulement l'image de ce qu'il est dans l'instant, mais aussi une série d'images de lui-même tel qu'il désire être dans le futur» (p. 47). Les aspirations professionnelles sont par le fait même les buts que fournies l'image future. Toujours selon cet auteur, plus le jeune détient d'images, d'informations, de représentations ou d'exemples sur ce qu'est la vie et sur les possibilités offertes, plus il a de chances de concrétiser ses buts et d'amener à terme son projet professionnel.

D'après Rotter (voir Bujold, 1989), c'est dans le degré de contrôle que l'individu croit avoir sur la situation (locus de contrôle interne ou externe) qu'il trouvera la motivation nécessaire à ses démarches. Il s'agit là, selon lui, de voir à quel point le jeune détermine ce qui lui arrive comme un événement qui est de son

propre ressort ou qui provient de l'extérieur, soit de l'environnement. Également, il est mentionné par Hinton (cité dans Bujold, 1989), que c'est dans le but de diminuer l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée, que l'individu pourra trouver la motivation nécessaire pour se mettre en action et bâtir, le cas échéant, une confiance et une assurance à cheminer dans la concrétisation de ses aspirations professionnelles.

À partir des conclusions de théoriciens et d'auteurs dans le domaine de la motivation et du développement de carrière, nous sommes en mesure de mieux cerner plusieurs éléments du concept de motivation au regard de la carrière. Il s'agit particulièrement chez l'individu, de sa conception du travail, de son image de soi ou de son concept de soi professionnel, de son degré de préparation à la carrière ainsi que de ses aspirations professionnelles.

Certaines études et programmes réalisés auprès de diverses clientèles jeunes, notamment celles qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, et qui avaient pour but de vérifier leur degré de préparation à la vie de travail ou de les préparer à cet effet; seront possiblement en mesure de nous apporter d'autres informations sur les éléments à considérer lorsqu'il est question de motivation professionnelle.

1.3. Des études et des programmes liés à la problématique

À notre connaissance, il existe peu de travaux qui ont traité de la motivation scolaire des jeunes adultes en lien avec leur projet professionnel. Plusieurs études ont été effectuées sur la motivation en fonction de diverses variables, mais peu d'entre elles traitent spécifiquement du développement de carrière de l'individu. Compte tenu de cette situation, nous exposerons les résultats d'expériences qui se rapportent à

la motivation dans un contexte de développement de carrière et qui ont été réalisées auprès de diverses clientèles, y compris des jeunes adultes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Par la suite, nous ferons état de certains programmes de développement de carrière destinés spécifiquement à cette clientèle particulière.

1.3.1. Des études comparables

Type de programme universitaire et sexe des étudiants : effets sur la perception du climat et sur la motivation

Cette recherche effectuée par Sénécal, Vallerand et Pelletier (1992) avait pour but d'étudier l'impact de deux différents programmes d'études universitaires (Psychologie et Administration) sur la perception du climat en classe et la motivation des étudiantes et étudiants. En fonction de l'orientation donnée, les auteurs croient que «la nature du programme auquel sont inscrits les étudiants est une variable qui devrait influencer la motivation des étudiants (p. 377). »

Leur recherche s'est effectuée auprès de 744 jeunes anglophones de niveau universitaire dont la moyenne d'âge était de 21 ans. Le questionnaire utilisé comprenait trois sections. La première section était destinée à mesurer leur motivation scolaire à l'aide de l'échelle de motivation en éducation (E.M.E) de Vallerand et al. (1989). Dans cet instrument la motivation est définie en fonction d'une taxonomie tripartite (intrinsèque, extrinsèque, et amotivée). Quant à la deuxième section du questionnaire, elle était formée de l'échelle de Pelletier, Brière, Blais et Vallerand (voir Sénécal, Vallerand et Pelletier, 1992), mesurant les perceptions du climat créé par le milieu. Finalement, la troisième section du questionnaire visait à recueillir des informations générales sur les étudiantes et étudiants (sexe, programme d'études, etc.).

Les résultats concernant le profil motivationnel des sujets démontrent des effets significatifs autant en fonction du programme d'études que du sexe des élèves. D'abord, les sujets en psychologie semblent posséder une motivation intrinsèque plus forte alors que c'est la motivation extrinsèque qui domine chez les sujets inscrits en administration et qu'on ne constate pas d'effet significatif par rapport à l'amotivation. Ensuite, au niveau du sexe, les étudiantes sont généralement plus motivées extrinsèquement que les étudiants.

Les auteurs de cette étude, soutiennent également qu'un individu percevant le climat comme étant contrôlant et impersonnel ne retirera aucune source de plaisir ou de conviction personnelle à effectuer des activités puisque c'est dans des sources extérieures à lui, qu'il trouvera sa motivation. Pour Sénécal, Vallerand et Pelletier, cette recherche devait informer les administrateurs sur le fait que des programmes d'études qui sont de nature trop contrôlante n'apportent pas de conséquences positives chez l'élève. Ainsi, un programme d'études qui ne favorise pas la participation, l'implication des élèves et le choix des différents cours à suivre semble avoir un impact dans le sens qu'il fait surgir des perceptions contrôlantes, de même qu'un profil motivationnel moins auto-déterminé.

Bien que nous constatons que cette étude ne traite pas spécialement d'une clientèle dite à risque, nous lui accordons tout de même un intérêt particulier, puisque la variable sexe a été prise en considération dans un contexte de motivation. Aussi, le questionnaire utilisé pourra nous inspirer sur le plan de la méthodologie à envisager.

La motivation des lycéens de classe terminale : effets sur la réussite au baccalauréat et la réalisation de projets

Dans sa définition d'un modèle permettant d'évaluer ce qu'il a nommé «l'attitude motivée», Forner (1989) indique que les différences des individus en

fonction du moment où débutent la construction et la réalisation du projet professionnel, se situent au niveau du besoin de réussite et du contrôle interne scolaire. Selon les données de sa recherche, la précocité avec laquelle le jeune adulte construit et débute la réalisation de son projet semble être un gage d'une plus forte attitude motivée et éventuellement d'une meilleure insertion professionnelle.

Son étude a été menée auprès de 1,145 sujets de classe terminale du lycée selon différents baccalauréats généraux et techniques (12 lycées au total). Différents moments ont été considérés dont l'année où les élèves étaient en classe terminale, un an après leur admission au baccalauréat et deux ans plus tard. Le questionnaire utilisé comportait 36 items relatifs à trois aspects (scolaire, professionnel et relationnel) tandis que les thèmes étaient liés à des renseignements généraux.

Les résultats de la première partie de cette enquête confirment la définition de l'attitude motivée à savoir, le besoin de réussite, le contrôle interne et la perspective future. Ainsi selon Forner, la réalisation des projets lui est associée. Les données révèlent aussi que l'attitude motivée est en lien avec la poursuite des études et la persistance après deux ans dans le secteur choisi initialement. En résumé, les conclusions de cette enquête démontrent un effet facilitant de l'attitude motivée sur la réussite ultérieure au baccalauréat de même qu'un effet facilitant de la motivation sur la réalisation des projets scolaires et professionnels déclarés en classe terminale ainsi que sur la persistance dans les études supérieures entreprises.

En ce qui concerne cette étude, il faut prendre en considération les résultats obtenus puisqu'ils sont en lien avec le cadre théorique considéré dans notre projet de recherche. Par contre, nous sommes en mesure de constater que la clientèle de même que le contexte de recherche sont difficilement applicable dans le cadre d'une étude québécoise.

Compétences et projets : mots vides ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficulté ?

D'après Guichard (1992), plusieurs travaux effectués sur les jeunes sortis en échec de l'école et actuellement en attente d'insertion mettent en relief qu'ils ne se perçoivent pas comme sujets porteurs de compétences et, que par la même occasion, ils ne conçoivent pas les notions de «qualification» ou de «carrière» professionnelles. Pour ces jeunes, l'emploi s'analyse avant tout en termes de places «bonnes» ou «mauvaises». De plus, l'auteur ajoute qu'ils ont de grandes difficultés à se projeter dans le futur et sont particulièrement pessimistes quant à leurs possibilités de trouver un travail.

Les travaux de recherche menés par Guichard et Falbierski (1994) ont donné lieu à des méthodes de groupes d'aide à l'insertion intitulées Découverte des activités professionnelles, projets personnels et insertion (D.A.P.P.I.) et Découverte des activités professionnelles, des projets personnels, de l'enseignement technique et des nouvelles technologies (D.A.P.P.T.). Ces méthodes sont axées sur la découverte ou la construction de soi comme sujet porteur de compétences pouvant s'investir dans les activités professionnelles. Elles consistent en quatre demi-journées d'animation conçues pour des groupes de 12 à 20 personnes. Dans son plan expérimental, Guichard et Falbierski ont utilisé deux groupes de 12 jeunes: a) un groupe expérimental qui complétait un questionnaire, qui participait ensuite à un stage D.A.P.P.I. et qui remplissait de nouveau ce questionnaire cinq à six semaines plus tard; b) un groupe témoin où les sujets complétèrent les deux questionnaires à six semaines d'intervalle sans effectuer de stage.

Les résultats observés mettent en évidence des changements importants chez les élèves qui ont participé au stage. Leurs images de soi se sont nettement

améliorées, en particulier, leurs images sociales. Ils ont même développé des traits renvoyant à des capacités sociales (prévoyance, expérience, persévérance, ouverture aux autres). L'auteur précise aussi que des stratégies pédagogiques d'avenir semblent apporter une aide efficace à ces jeunes adultes particulièrement démunis. C'est du moins ce que montrent les résultats de l'évaluation (avec groupe témoin) d'un stage utilisant la méthode «D.A.P.P.I.». En effet, quelques semaines après cette activité les sujets semblent beaucoup plus dynamiques et ils dégagent des images d'eux-mêmes beaucoup plus positives. Enfin, les résultats de cette expérience démontrent plus précisément quelles professions pourraient convenir à cette clientèle en vue de les amener à faire des choix de carrière plus éclairés.

Cette étude nous semble particulièrement intéressante puisqu'elle traite également d'une clientèle de jeunes en difficulté et pourra ainsi nous permettre d'établir des éléments de comparaison. Toutefois, nous réalisons que les méthodes utilisées dans le cadre de cette expérience ne correspondent pas tout à fait à ce que nous envisageons.

Outre ces écrits scientifiques correspondant à différents travaux liés à nos préoccupations de recherche, il serait intéressant d'analyser le contenu de divers programmes élaborés avec l'objectif de mieux préparer les jeunes adultes « à risque » à l'égard de leur vie de travail et tenant compte du concept de motivation.

1.3.2. Des programmes de préparation à la vie de travail pour une clientèle « à risque »

En 1989, Emploi et Immigration Canada (maintenant appelé Développement des ressources humaines Canada) a subventionné la Fondation Canadienne d'orientation et de consultation (FCOC) afin de mettre en place des actions utilisant des méthodes de counseling, d'éducation sur la carrière et de formation des conseillères et des conseillers. Ce vaste projet a donné lieu à plus d'une trentaine de

programmes, de ressources et de cours de perfectionnement professionnel pour une clientèle variée, dont les jeunes « à risque » âgés entre 15 et 30 ans.

Ces stratégies intitulées « Conception et mobilisation de ressources en counseling pour les jeunes » (CMRCJ) permettent, entre autre chose, d'aider le jeune à franchir les étapes du processus de promotion de la carrière, comme par exemple: la prospection, l'acquisition d'aptitudes à l'emploi, l'adaptation à des environnements nouveaux et enfin l'atteinte de la maturité nécessaire pour prendre des décisions de carrière et comprendre le milieu de travail. Parmi les thèmes abordés auprès des jeunes « à risque », nous retrouvons les suivants: 1) motiver les jeunes pour qu'ils élaborent des plans de carrière; 2) apprendre des comportements qui garantissent la réussite scolaire, professionnelle et sociale; 3) maîtriser les compétences qui permettent de faire face aux périodes de transition; 4) affirmer l'identité de la personne et du travailleur; 5) les aptitudes critiques à l'emploi dans les années 1990 et suivantes; 6) les métiers et les techniques; 7) les apprentissages. Analysons maintenant de façon succincte le contenu de certains programmes destinés à cette clientèle particulière.

« Interagir »

Ce programme issu des travaux de Fournier (1994) est destiné à des jeunes à risque et des jeunes adultes. Il est constitué d'activités individuelles et collectives qui ont pour but de les aider à prendre conscience de leurs convictions défaitistes et à y substituer des idées qui les inciteront à agir intelligemment. Ces activités ont également comme objectif d'aider ces jeunes adultes à augmenter leur maîtrise personnelle et les encourager à élaborer des plans de vie de carrière dynamiques. Elles sont liées à la prise de décision, la connaissance de soi, la conception du travail, la planification de carrière, l'environnement, l'école, le marché du travail et la recherche d'emploi.

D'une durée de six semaines, à raison de cinq heures par jour, ce programme prévoit du travail collectif et du temps de réflexion individuel. Dans l'ensemble, il permet aux participantes et aux participants d'acquérir un sens de leur identité personnelle, de leurs aptitudes et de leurs capacités, de la confiance en eux et un sentiment d'être responsable de leur avenir professionnel et de le maîtriser.

Certains résultats issus principalement de travaux de recherche, démontrent que ces jeunes adultes à risque éprouvent plusieurs difficultés à trouver la motivation nécessaire à agir activement dans leur démarche d'insertion. Non seulement le milieu dans lequel ils évoluent leur apparaît peu favorable, mais encore le sentiment personnel d'être en mesure d'atteindre une réussite professionnelle ou leurs aspirations professionnelles, voire de faire des choix significatifs, est pour un bon nombre de ces jeunes quasi absent.

«Le programme de l'identité personnelle et professionnelle (PDIPP)»

Le PDIPP (Doucet, Lord et Ouellette, 1994) vise à aider les jeunes à risque âgés de 16 à 24 ans, à réussir et à percer sur le marché du travail en leur apprenant comment affirmer leur identité de travailleur possédant des caractéristiques et des aptitudes uniques. Il comprend 12 modules destinés à être effectués en 15 semaines à raison de cinq heures d'intervention de groupe par jour.

Habituellement, chaque journée est complétée par des rencontres individuelles qui ont pour but de fournir aux participantes et aux participants un soutien et un suivi leur permettant d'intégrer leurs apprentissages dans diverses situations de leur vie. De plus, trois semaines entières sont consacrées à des stages en milieu de travail. Ces expériences professionnelles donnent l'occasion aux jeunes de faire le pont entre les concepts abordés et les expériences vécues en groupe d'une part, et le monde du

travail d'autre part. Des visites institutionnelles et industrielles s'insèrent également dans ce programme d'intervention.

De façon particulière, le PDIPP comporte trois documents. Le premier est réservé à la présentation du programme en lui-même. Le second traite de l'identité personnelle et comprend sept modules: l'un porte sur l'initiation au programme en tant que tel, et les six autres modules ont trait aux composantes de l'identité personnelle (confiance, autonomie, initiative, industrie, identité et intimité). Quant au troisième document, il contient cinq autres modules. Parmi ceux-ci, il y a quatre modules qui touchent les composantes de l'identité professionnelle (modèles de travailleuses et de travailleurs, habitudes de travail, identité comme travailleuses et travailleurs et productivité au travail), tandis que le dernier module s'attarde davantage à l'intégration et à la transition.

En participant à ce programme, les jeunes sont en mesure d'acquérir un sens favorable d'eux-mêmes, une identité comme travailleur, des aptitudes à la vie en société et à l'emploi, des moyens d'effectuer des transitions réussies. En ce sens, les résultats qui découlent de l'expérimentation suggèrent que le PDIPP a eu des effets positifs sur le développement de l'identité personnelle et professionnelle des jeunes participants. Ces apprentissages ainsi que les stages en milieu de travail les ont amenés à se donner une direction personnelle et professionnelle et par le fait même, à mieux se préparer à la réalité de la vie et du marché du travail.

«Pathways for Youth»

Ce programme s'adresse aux étudiantes et étudiants de 9e à la 12e années ainsi qu'aux jeunes atteints de troubles d'apprentissage ou qui sont à risque. De nature interactive, il comprend diverses activités qui se divisent en cinq modules: la connaissance de soi et des carrières, le curriculum vitae et la demande d'emploi

efficaces, le succès en entrevue, la résolution de problèmes au travail et la maîtrise de la colère au travail. Ces modules peuvent être regroupés en un seul cours d'un an ou donnés comme interventions ponctuelles et isolées.

En suivant ce programme, les jeunes apprennent à faire des transitions réussies, à se comprendre et à comprendre les réalités du travail, à maîtriser leur colère dans des situations qui les provoquent, à examiner tous les côtés d'un problème, à envisager différentes solutions et à en évaluer les conséquences.

«The BreakAway Company»

Le programme «The BreakAway Company» s'adresse aux jeunes à risque qui ne fréquentent pas l'école, y compris les délinquantes et délinquants, les chômeuses et chômeurs et les bénéficiaires de l'aide sociale. Se déroulant dans un milieu de travail simulé, il comprend des aspects relatifs à la préparation à la carrière et à l'orientation. Plus de 110 heures de formation sont données pendant 12 semaines à des groupes de 8 à 10 participants qui doivent posséder au préalable des compétences de base en lecture et écriture.

À travers cette expérience, les jeunes découvrent non seulement leurs aptitudes personnelles et les débouchés de carrière qui s'offrent à eux, mais ils apprennent également à se fixer des objectifs et ils acquièrent les méthodes (moyens et mots) pour maîtriser leurs comportements et pour régler leurs problèmes afin de réussir à l'école, au travail et dans la société.

«Knowledge for Youth About Career (KYAC)»

Le KYAC concerne les jeunes à risque âgés de 13 à 19 ans. Il est axé sur l'information par rapport à la carrière et il est présenté sous forme de vidéodisque

interactif. En bref, il s'agit d'une présentation multimédia et multisensorielle avec fonctions sonores, vidéos et tactiles. Les participantes et participants doivent prendre des décisions au sujet de la vie et de la carrière de deux personnages, puis ils voient quelles sont les conséquences des choix qu'ils ont effectués. Ce programme est divisé en séances de 2,5 heures d'interaction avec vidéodisques entrecoupées de périodes de formation et de discussion en groupe.

En participant à ce programme, les jeunes retirent une appréciation de l'importance de l'école et de l'utilité des cours de mathématiques, de sciences et de technologie, des aptitudes à la recherche d'emploi et à la création de réseaux, de même que le sentiment d'être responsables de leur cheminement professionnel.

«Skills Plus»

Ce programme s'adresse aux jeunes à risque fréquentant l'école ou non, y compris des délinquantes et délinquants, des chômeuses et chômeurs, des décrocheuses et décrocheurs et des bénéficiaires de l'aide sociale. Son contenu est lié aux compétences de base et à la planification de carrière. Il mise fortement sur le soutien intensif et l'encadrement sous forme de sessions d'orientation et d'activités adaptées en fonction des besoins de développement de chaque jeune. Ce programme existe en deux versions: la première s'adresse aux jeunes détenus et la seconde concerne les autres jeunes à risque.

Le programme complet dure 14 semaines. Les diverses composantes peuvent être choisies en fonction des besoins particuliers des jeunes et des contraintes du milieu. Elles permettent aux jeunes de se prendre en main, de rehausser l'estime de soi et d'avoir une meilleure perception personnelle de leur efficacité, en plus d'enrichir leurs aptitudes individuelles et de les aider à élaborer des plans de carrière, d'études et de finances réalistes.

«*Steady As We Go: Career Awareness for Drifters*»

Ce programme d'éducation à la carrière a été conçu pour les jeunes à risque qui vont et viennent à l'école, au travail et qui sont inscrits à l'assurance emploi. Il aide les jeunes qui ont de la difficulté à comprendre les raisons de leur comportement, à prendre conscience de leurs aptitudes cachées et à découvrir des débouchés qui s'offrent à eux.

Il les incite à utiliser l'information qui leur est fournie pour prendre des décisions saines sur leur carrière et leur vie. Ce programme comporte 15 heures de formation en groupe qui peuvent être divisées en 10 séances ainsi qu'une vidéo utilisable en deux parties. Les séances peuvent se dérouler face à face ou à distance, par voie de téléconférences dans certains établissements d'enseignement communautaire. Par le biais de ce programme, les jeunes sont en mesure de prendre conscience de leurs besoins en matière de carrière et des débouchés qui existent dans leur collectivité. Ils réussissent à se prévaloir aussi de programmes d'études et de formation.

«*Wonder Tech: Work Skills Simulation*»

Ce dernier programme s'adresse aux jeunes de la 10^e année jusqu'à l'âge adulte. Il se déroule dans une salle de classe transformée en entreprise de fabrication, où chaque emploi exige le développement et la démonstration de cinq séries d'aptitudes à l'emploi: compétences scolaires fondamentales (lecture, écriture et arithmétique), autogestion, résolution de problèmes de travail en équipe, leadership et initiative. Il consiste en neuf heures de formation et est destiné à des groupes de 12 à 35 participantes et participants. En suivant ce programme, les jeunes acquièrent des aptitudes à l'emploi, ils découvrent de nouvelles tâches au travail et voient comment

elles s'appliquent à leurs valeurs, à leurs attitudes et à leurs compétences, puis ils prennent conscience de l'incidence de leurs échanges avec autrui.

Il ne fait aucun doute que ces programmes permettent tous aux jeunes adultes qui éprouvent des difficultés de se doter de meilleures stratégies en vue de mieux se préparer tant sur le plan personnel que professionnel. Par exemple, en considérant davantage par exemple : l'apprentissage de comportements qui visent la réussite scolaire, professionnelle et sociale, la maîtrise de compétences qui permettent de faire face aux périodes de transition, l'affirmation de leur identité en tant que personne et que travailleur, l'acquisition d'aptitudes critiques face à l'emploi et en retenant tout particulièrement, le concept de motivation pour que ces jeunes élaborent des plans de carrière. Toutefois, ce genre de formation et de support additionnels n'est pas monnaie courante dans le système actuel d'éducation. De plus, la grande majorité de ces programmes ne sont offerts qu'en anglais.

Dans l'ensemble, les données factuelles en matière d'éducation et d'emploi, les écrits théoriques et scientifiques dans le domaine de la motivation et du développement de carrière ainsi que les expériences et les programmes recensés à ce niveau apportent plusieurs informations pertinentes concernant les jeunes adultes « à risque ». Grâce à cette analyse, nous avons également obtenu divers renseignements sur les principaux éléments qu'il faut considérer lorsqu'il est question de motivation au regard de la carrière et des besoins de cette clientèle en matière de préparation à la vie de travail. De plus, nous avons pris connaissance des différentes approches et moyens utilisés pour être en mesure de solutionner les problèmes identifiés. Par contre, nous ne possédons pas encore une vision précise des facteurs de motivation ou de démotivation au regard de la carrière des élèves inscrits spécifiquement au programme des cheminements particuliers de formation.

1.4. La pertinence et les objectifs de recherche

Nous avons constaté que la situation actuelle des jeunes sur le marché du travail est de plus en plus difficile, notamment chez les jeunes adultes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Après avoir décrit certaines caractéristiques de cette clientèle, nous avons exposé leurs principaux problèmes en matière de préparation à la vie de travail. Puis, à l'aide des écrits théoriques, des conclusions de recherches, et de divers programmes en lien avec la motivation, le développement de carrière et les jeunes à risque. Nous avons tenté de relever des éléments qui étaient susceptibles de déterminer le comportement vocationnel et l'attitude motivée de ces sujets.

Compte tenu de toutes ces informations, nous nous demandons quels sont les facteurs déterminant le comportement au regard de la carrière d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage inscrits au programme des cheminements particuliers en vue de l'insertion professionnelle? Nous croyons que ces jeunes représentent une partie de la population qui est souvent très démunie au plan de leur préparation à la vie de travail, ce qui entraîne des coûts assez importants pour la société. De plus, nous pensons que ces élèves ont droit comme toutes les personnes d'être aidés à prendre conscience de leur potentiel et à percevoir des possibilités de réalisation et de satisfaction personnelle dans les emplois non spécialisés qui sont toujours nécessaires et présents dans notre société.

Cette étude nous permettra, non seulement, de connaître davantage d'autres caractéristiques vocationnelles des jeunes adultes qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et qui sont inscrits au programme des cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle, mais elle contribuera aussi à mieux cerner leurs facteurs de motivation ou de démotivation au regard de leur carrière.

Il sera alors possible avec ces résultats de dégager ultérieurement leurs besoins au plan éducatif et de mettre en place de nouvelles stratégies plus adaptées en vue de favoriser leur insertion professionnelle.

Par ailleurs, cette démarche à caractère social tentera également de tracer un meilleur portrait de cette clientèle particulière en plus de favoriser non seulement l'entrée de ces jeunes sur le marché du travail, mais également leur maintien en emploi. Sur le plan scientifique, il serait à notre avis, pertinent d'utiliser les données recueillies, dans le but d'améliorer et d'adapter les programmes existants ou encore d'en élaborer d'autres, qui seraient davantage orientés vers les besoins spécifiques de cette clientèle. De plus, une telle expérimentation permettrait de valider ou d'améliorer les qualités psychométriques de l'instrument de mesure conçu et utilisé.

C'est pourquoi, nous désirons plus particulièrement dans le cadre de cette recherche, atteindre les objectifs suivants:

1. Identifier les facteurs de motivation ou de démotivation au regard de la carrière d'élèves inscrits au programme des cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion professionnelle ;
2. Comparer les résultats obtenus par ces sujets compte tenu de leur sexe et de leur type de difficultés .

DEUXIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord l'instrument de mesure utilisé en mentionnant ses principales composantes. Nous expliquerons ensuite le déroulement de notre expérimentation qui a été réalisée dans une école secondaire de la région de Longueuil qui dispense le programme des cheminements particuliers de formation. Puis, nous procéderons à la description des sujets de notre recherche selon les variables considérées lors de l'analyse des résultats c'est-à-dire, le sexe (masculin ou féminin) et le type de difficulté (adaptation ou apprentissage). D'autres caractéristiques présentes chez ces élèves (ex : données socio-démographiques) seront considérées en vue d'ajouter des éléments lorsqu'il sera question de l'interprétation des données obtenues. Il s'agit en l'occurrence de leurs expériences de stage ou des fonctions de travail déjà exercées (type et nombre) ainsi que du milieu socio-professionnel de leurs parents tel qu'exprimé par l'emploi exercé.

2.1 L'instrument de mesure

Afin d'étudier les facteurs de motivation ou de démotivation au regard de la carrière de jeunes adultes âgés entre 16 et 18 ans en difficulté d'adaptation et d'apprentissage inscrits au programme des CPF en vue de l'ISP, nous avons utilisé une méthodologie de type expérimentale appliquée. Pour ce faire, nous avons administré l'instrument de mesure intitulé « Questionnaire de motivation » (Dupont et Gingras, 1995). Ce questionnaire situé à l'annexe C, comprend 44 énoncés sur lesquels l'élève doit se prononcer à l'aide de trois choix de réponses: Vrai, Faux, ?. C'est surtout à partir d'une définition de la motivation professionnelle, soit l'attitude motivée du jeune à poursuivre ses études en vue de réaliser un projet professionnel que les énoncés ont été élaborés en fonction de quatre grandes dimensions.

Tout d'abord, il est question de *la signification du travail* (13 énoncés) qui correspond à l'importance qu'un individu accorde au travail dans sa vie et les diverses

raisons qui le motivent à travailler (ex: énoncé 1. Le travail occupe une place de premier plan dans ma vie). Vient ensuite, *le concept de soi professionnel* (7 énoncés) qui concerne l'image qu'une personne a d'elle-même (ses intérêts, ses aptitudes, ses compétences, ses qualités) en regard des possibilités professionnelles et d'une carrière future (ex: énoncé 14. Je possède les qualités personnelles pour réussir au plan professionnel). Cette seconde dimension est suivie de celle correspondant à *la préparation de sa carrière* (15 énoncés) et qui se rapporte aux démarches et aux activités de planification et d'exploration réalisées, aux divers facteurs considérés pour prendre des décisions d'orientation et à la connaissance des professions et du monde du travail (ex: énoncé 21. Je sais comment m'y prendre pour réaliser mes objectifs professionnels). Quant à la dernière dimension portant sur *les aspirations professionnelles* (9 énoncés), elle traduit la précision du projet professionnel de la personne, sa satisfaction générale à l'endroit de ce projet et l'assurance qu'elle pourra le réaliser (ex: énoncé 36. J'ai un projet professionnel qui m'intéresse beaucoup).

Cet instrument de mesure a déjà fait l'objet d'une validation auprès de diverses clientèles dont les adultes inscrits à une formation générale et professionnelle du secondaire (Morin, 1996) et des élèves du secondaire qui fréquentent les programmes réguliers et Sport-études (Cournoyer, 1997). De plus, cet instrument a été récemment pré-expérimenté (individuellement et en groupe) dans deux écoles secondaires de la région de Sherbrooke auprès de 26 élèves âgés entre 16 et 18 ans qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (Dupont et Gingras, 1996).

Les données obtenues suite à ces expérimentations nous assurent de la valeur d'utilisation de cet instrument. Ainsi, les résultats relatifs aux caractéristiques des items tels que révélés par les coefficients de corrélation item/test sont assez concluants pour l'ensemble du questionnaire. Par contre, lorsqu'il est particulièrement question des dimensions, quelques énoncés appartenant à la

«signification du travail» et à la «préparation à la carrière» n'atteignent pas le seuil requis de 0,30. En ce qui concerne les statistiques descriptives, c'est-à-dire les proportions, les moyennes et les écarts-types calculées suite aux réponses fournies par les sujets, elles indiquent l'existence d'une certaine variation au niveau des réponses. Aussi, c'est plus spécialement à l'aide de l'Alpha de Cronbach que fut mesurée la fidélité du questionnaire. Grâce à l'utilisation de cette technique, il a été possible d'estimer la consistance interne des échelles : les coefficients Alpha avant l'élimination de l'item varient de 0,43 à 0,73 sur chacune des dimensions mesurées alors que cet indice se situe à 0,80 pour l'ensemble du questionnaire. Ainsi, le coefficient alpha correspondant au questionnaire dans sa totalité est assez satisfaisant puisque sa valeur se retrouve au seuil habituellement acceptable et ce, même si les résultats obtenus au niveau des dimensions de l'instrument n'indiquent pas une cohésion parfaite entre les items spécifiés. Par conséquent, les énoncés semblent donc davantage liés à l'ensemble du concept de motivation au regard de la carrière qu'à des dimensions particulières.

En ce qui a trait à la validité du questionnaire, elle a été évaluée à l'aide de l'analyse factorielle. Cette technique permet de vérifier la conformité du regroupement d'origine des items et de déterminer le nombre de facteurs à retenir. De façon générale, les coefficients de saturation doivent être $\geq 0,30$ pour être considérés valides. Les données obtenues démontrent que la structure à quatre facteurs (ou quatre dimensions) existe mais qu'elle n'est pas aussi évidente que prévu. Ainsi tel que mentionné précédemment, il semble y avoir davantage un ensemble homogène d'énoncés pouvant expliquer le construit en question.

À la lumière de cette analyse, nous avons décidé de retenir le Questionnaire de motivation dans le cadre de notre étude. Particulièrement en ce qui concerne notre échantillon de sujets, nous sommes en mesure de constater, suite aux administrations auprès de divers groupes de sujets et des commentaires émis, que ce questionnaire est

simple à répondre et qu'il ne pose pas de problème de compréhension chez les élèves réguliers et inscrits aux cheminements particuliers de formation. Par ailleurs, malgré les données obtenues, nous avons décidé de conserver les dimensions spécifiées dans le «Questionnaire de motivation » parce qu'elles rejoignent les facteurs importants de motivation en vue du choix professionnel ou du cheminement de carrière des jeunes que nous avons identifié auparavant. De plus, compte tenu de la disponibilité des responsables des milieux concernés, du temps disponible ainsi que des déplacements à effectuer, nous étions en faveur d'un outil pouvant s'administrer en groupe, sous une forme simple et rapide et dont la correction était relativement facile à faire.

2.2 Le déroulement de l'expérimentation

En ce qui concerne la procédure utilisée, disons simplement que nous avons d'abord effectué des démarches auprès du milieu concerné par notre clientèle pour mettre au point les conditions de notre expérimentation et en vue de recruter nos groupes d'élèves. L'expérience s'est déroulée au mois de mars 1996 grâce à la collaboration de membres du personnel enseignant de l'École de formation professionnelle Pierre-Dupuy de Longueuil de la commission scolaire Jacques-Cartier. De cette façon, nous avons rejoint six groupes d'élèves variant de 10 à 12 sujets par classe.

Ces jeunes qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ont complété le questionnaire de motivation sous la supervision de trois personnes ressources dont l'une jouait le rôle d'animatrice. Pour chaque groupe rencontré, les instructions de départ ont été livrées de la même façon à l'aide de consignes précises formulées comme suit: «Nous vous demandons de bien vouloir remplir l'entête de ce questionnaire qui contient des renseignements généraux et de répondre ensuite individuellement aux 44 énoncés présentés. Pour chacune de ces questions, il y a

trois choix de réponse, c'est-à-dire, Vrai, Faux, ? (lorsque vous êtes incertain). Il est très important de répondre à toutes les questions à partir de ce que vous pensez vraiment. Il ne s'agit pas d'un test et il n'y a pas de temps limite pour répondre au questionnaire. Vous devez prendre le temps de bien lire chaque énoncé et si certains mots ne sont pas clairs, demandez-nous la signification».

Par la suite, les personnes chargées de l'administration remettaient un questionnaire et un crayon de plomb à chaque élève pour qu'il complète l'épreuve. En général, la durée d'administration du questionnaire était d'environ de 15 minutes (allant de 10 à 25 minutes selon les sujets). Tous les groupes d'élèves ont été rencontrés en une seule journée. Après chacune des séances, les questionnaires ont été récupérés et vérifiés au niveau de la complétude des informations contenues. Une fois l'expérimentation terminée, nous avons codifié les réponses obtenues en fonction des différentes dénominations utilisées pour les difficultés d'adaptation et d'apprentissage et nous avons entré les informations sur ordinateur afin de procéder aux calculs statistiques requis. Concernant le mode de correction, nous avons utilisé une méthode manuelle en additionnant le nombre de réponses fournies sur chacun des choix proposés à chaque énoncé et compte tenu des dimensions spécifiées.

Toutefois, sur le nombre total de questionnaires recueillis, nous avons été dans l'obligation d'en rejeter quatre, puisque ces derniers avaient été remplis par des élèves ayant des troubles de déficience. En effet, ces jeunes n'étaient pas en mesure de compléter l'épreuve à temps et sans avoir recours à une assistance continue.

2.3 La description des sujets

Tel qu'illustré au Tableau 1 qui suit, notre échantillon est constitué de 55 sujets, dont 38 garçons (69,1 %) et 17 filles (30,9%). Ces jeunes sont âgés entre 16 et

18 ans, nous retrouvons 21 élèves (38,2 %) âgés de 16 ans, 28 élèves (50,9 %) âgés de 17 ans et 6 élèves (10,9 %) qui ont 18 ans. En fonction de leur type de difficulté, (apprentissage ou adaptation), nous avons respectivement 30 élèves (54,5 %) qui se situent dans la catégorie DGA (difficulté grave d'apprentissage) et 25 élèves (45,5 %) qui appartiennent à la catégorie TCC (trouble de comportement en classe).

Nous avons également interrogé ces sujets sur les expériences de travail ou les stages qu'ils avaient effectués en milieu de travail dans le cadre de leur programme d'étude des cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle. Ces stages d'une durée allant jusqu'à 300 heures consistent en l'exécution de fonctions simples de travail. Comme le démontre ce Tableau, ils varient en nombre (1 à 3 habituellement) : nous retrouvons 5 élèves (9,1 %) qui ont effectué un stage ou moins, 21 élèves (38,2 %) qui ont participé à deux stages et 29 élèves (52,7 %) qui ont réalisé trois stages en milieu de travail.

Parmi les autres caractéristiques de ces jeunes, nous avons obtenu des renseignements sur leurs aspirations professionnelles suite à leur formation ainsi que sur l'emploi exercé par leurs parents. Au niveau des aspirations professionnelles, il y a 7 élèves (12,7 %) qui n'ont pas l'intention de compléter de diplôme de formation, 18 élèves (32,7 %) qui ont l'intention de compléter un diplôme de formation professionnelle, 3 élèves (5,5 %) qui aspirent un diplôme technique d'étude collégiale, 1 seul élève (1,8 %) qui vise le baccalauréat et 26 élèves (47,3%) qui se situent dans la catégorie « autre », référant à des aspirations telles que le fait d'être sans emploi ou de demeurer à la maison et de bénéficier de prestations d'assurance-emploi ou d'aide sociale.

Tableau 1
Caractéristiques des sujets selon différentes variables retenues

SEXE	NOMBRE	%
Masculin	38	69,1
Féminin	17	30,9
Âge		
16 ans	21	38,2
17 ans	28	50,9
18 ans	6	10,9
Type de difficulté		
Difficulté grave d'apprentissage	30	54,5
Trouble de comportement	25	45,5
Nombre de stages effectués		
1 stage ou moins	5	9,1
2 stages	21	38,2
3 stages	29	52,7
Aspirations des élèves		
Sans diplôme de formation	7	12,7
D.E.S. professionnel	18	32,7
D.E.C. technique	3	5,5
Baccalauréat	1	1,8
Autre	26	47,3
Emploi des parents *		
Mères		
Sans diplôme de formation	14	25,5
D.E.S. professionnel	4	7,3
D.E.C. technique	1	1,8
Baccalauréat	4	7,3
Autre	5	9,1
Pères		
Sans diplôme de formation	14	25,5
D.E.S. professionnel	9	16,4
D.E.C. technique	2	3,6
Baccalauréat	3	5,5
Autre	10	18,2

- Certains sujets n'ont pas donné de réponses

En ce qui a trait à l'emploi exercé par leurs parents, il a été classé selon le niveau de formation requis. Nous pouvons remarquer à l'aide du tableau 1 ce qui suit: parmi les 28 mères (51,1 %), on en retrouve 14 (25,5 %) qui n'ont pas de diplôme de formation, 4 (7,3 %) qui ont un diplôme secondaire professionnel, 1 (1,8 %) qui détient un diplôme technique collégial, 4 (7,3 %) qui ont complété un baccalauréat, et 5 (9,1 %) qui se retrouvent dans la catégorie « autre ». En ce qui concerne les 38 pères (69,1 %) rejoints, il y en a 14 (25,5 %) qui n'ont pas de diplôme de formation, 9 (16,4 %) qui ont un diplôme secondaire professionnel, 2 (3,6 %) qui possèdent un diplôme collégial technique, 3 (5,5 %) qui détiennent un baccalauréat et 10 (18,2 %) qui se retrouvent dans la catégorie « autre ».

Regardons maintenant de façon plus particulière les types de fonctions de travail exercées par nos élèves. Il faut tout d'abord souligner que les termes « aide » ou « préposé » précèdent souvent le titre de la fonction exercée. Ces emplois n'exigent pas de formation spécifique et ils sont qualifiés d'emplois peu, non ou semi-spécialisés. Étant donné que le ministère de l'Éducation du Québec (1988) a élaboré des hypothèses de regroupements de fonctions de travail, nous avons utilisé cette classification pour présenter les fonctions de travail exercées par nos élèves depuis leur arrivée dans le programme de formation. Elles se regroupent en 14 secteurs: agro-alimentaire, foresterie, meubles et bois, mines et métallurgie, transformation des produits métalliques, transformation des produits non métalliques et chimiques, textile et cuir, imprimerie et édition, transport et entreposage, commerce, services publics et gouvernementaux, services de santé et services sociaux, hébergement et restauration et finalement, entretien.

Le tableau 2 qui suit donne quelques exemples de fonctions de travail réalisées par nos élèves selon ces différents secteurs du monde du travail et compte tenu de leur genre. Dans le secteur de l'agro-alimentaire, nous retrouvons 4 filles et 6 garçons qui ont effectué un stage comme aide-soigneur d'animaux et 3 garçons qui

ont agit à titre d'aide-boucher. En ce qui concerne le secteur de la foresterie on compte un seul garçon pour la fonction d'aide-pépinieriste. Pour le secteur meubles et bois, il y a également uniquement des garçons soit, 9 aides-ébéniste et 1 aide-menuisier.

Dans le secteur intitulé « Mines et métallurgie », aucun stage n'a été réalisé. Le suivant « Transformation des produits métalliques », compte lui aussi seulement des effectifs masculins, à savoir; 16 aide-mécanicien, 6 aides-soudeur, 2 aides-débosseleur, 2 manoeuvres (dans l'industrie de la transformation) et 1 aide-réparateur (machinerie lourde). Pour leur part les secteurs « Transformations des produits non métalliques et chimiques » n'ont reçu aucun stagiaire. En « Imprimerie et édition », nous retrouvons 3 garçons dont le stage était aide-ouvrier en imprimerie. Dans le secteur du « Transport et de l'entreposage », il y a fille et un garçon qui ont réalisé un stage comme aide-commis d'entrepôt. Pour sa part, le secteur du « commerce », est le plus populaire en terme d'offre de stage. On retrouve 11 filles et 24 garçons occupant des postes d'aide-commis de magasin de toutes sortes; les deux autres fonctions (aide-coiffeur et aide-commis caissier) étant uniquement exercées par des filles 8 et 3.

Quant au secteur des « services publics et gouvernementaux », il n'a recruté aucun élève. En revanche, le secteur des « services de santé et services sociaux » regroupe uniquement des filles; 9 ont exercé une fonction comme aide-animateur en garderie et une autre comme aide-préposée aux bénéficiaires. Dans le secteur « hébergement et restauration », il y a 2 filles et 5 garçons qui ont fait un stage comme aide-cuisinier, ainsi que 2 filles et 1 garçon qui ont travaillé comme aide-pâtissier tandis qu'une seule fille a occupé le poste de serveur. Finalement, dans le dernier secteur « entretien », comprend uniquement des garçons dont 2 aides à l'entretien et 7 aides-concierge.

Tableau 2
Répartition des stages effectués selon les secteurs du monde du travail compte tenu du sexe

Stages effectués en milieu de travail	Filles	Garçons	Total
1. Agro-alimentaire			
aide-soigneur d'animaux	4	6	10
aide-boucher	0	3	3
2. Foresterie			
aide-pépiniériste	-	1	1
3. Meubles et bois			
aide-ébéniste	0	9	9
aide-menuisier	0	1	1
4. Mines et Métallurgie	0	0	0
5. Transformation des produits métalliques			
aide-mécanicien	0	16	16
aide-soudeur	0	6	6
aide-débossseleur	0	2	2
manoeuvres (industries de transformation)	0	2	2
aide-réparateur (machinerie lourde)	0	1	1
6. Transformation des produits non métalliques et chimiques	0	0	0
7. Textile et Cuir	0	0	0
8. Imprimerie et édition			
aide-ouvrier en imprimerie	0	3	3
9. Transport et entreposage			
aide-commis d'entrepôt	1	1	2
10. Commerce			
aide-commis de magasin (Ex: fleurs, à rayons, matériaux, épicerie, sport, quincaillerie, pharmacie) ou de station service	11	24	35
aide-coiffeur	8	0	8
aide-commis caissier	3	0	3
11. Services publics et gouvernementaux	0	0	0
12. Services de santé et services sociaux			
aide-animateur garderie	9	0	9
aide-préposé aux bénéficiaires	1	0	1
13. Hébergement et restauration			
aide-cuisinier	2	5	7
aide-pâtissier	2	1	3
serveur	1	0	
14. Entretien			
aide à l'entretien	0	2	2
aide-concierge	0	7	7

Compte tenu des données obtenues au Tableau 2, nous sommes en mesure d'observer que certains secteurs de stages en milieu de travail sont plus populaires que d'autres. Par ordre d'importance nous remarquons que le domaine du « Commerce » suivi du secteur de la « Transformation des produits métalliques » couvrent un plus grand nombre de stagiaires, contrairement aux secteurs: « Mines et métallurgie », « Transformation des produits non métalliques et chimiques », « Textile et cuir » ainsi que « Services publics et gouvernementaux » qui comptent aucun sujet.

Nous sommes également en mesure d'observer certaines différences dans les stages effectués par les filles et les garçons en fonction des secteurs du milieu de travail. En effet, nous observons un nombre important de filles dans les secteurs du « Commerce » ainsi que des « Services de santé et services sociaux ». En ce qui concerne les garçons, on retrouve aussi une concentration assez importante de stagiaires dans le secteur du « Commerce », mais ils se retrouvent principalement dans les secteurs suivants : « Transformation des produits métalliques et Meubles et bois ».

Ces quelques observations sommaires révèlent non seulement, que certains secteurs du marché du travail sont moins populaires que d'autres auprès de ces jeunes, mais qu'il existe encore des différences entre les filles et les garçons au niveau des types d'emploi exercés. Pouvons-nous prétendre que cette situation résulte possiblement d'une méconnaissance de soi ou de ces différentes fonctions de travail ou encore des différents secteurs du marché du travail ? Maintenant que nous avons décrit notre instrument de mesure, le déroulement de notre expérimentation et les sujets rejoints par notre étude, il serait opportun d'analyser les résultats obtenus.

TROISIÈME CHAPITRE

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre traite de l'analyse et de l'interprétation des réponses fournies au Questionnaire de motivation par l'ensemble des élèves de notre échantillon. Au cours de cette démarche, nous porterons aussi une attention particulière à deux de leurs caractéristiques principales soit le genre (masculin, féminin) et le type de difficultés (adaptation et apprentissage) pour vérifier l'existence possible de différences significatives entre les groupes de sujets ainsi constitués. Quant aux autres caractéristiques de ces élèves, elles seront plutôt considérées afin d'ajouter des éléments d'interprétation à nos données.

Parmi les techniques statistiques que nous avons utilisées mentionnons les fréquences, les pourcentages, les moyennes et les écarts-types ainsi que le test t de Student. Nous tenons également à préciser que nous avons pris en considération l'aspect de la confidentialité des résultats dans le cadre de notre recherche en prenant bien soin de suivre les procédures relatives à cet effet. Ainsi, nous utiliserons les réponses à nos questionnaires sans mentionner la moindre identification personnelle. De même, ce type d'information lié à chaque sujet ne sera pas divulgué ou ne pourra en aucun temps être utilisé dans nos écrits. De plus, nous tenons à souligner que tous les questionnaires recueillis lors de notre expérimentation seront détruits dès qu'il sera possible de le faire, soit suite au dépôt final de notre mémoire.

Cette partie qui présente les résultats de notre recherche comprend deux sections. La première tente de répondre à notre premier objectif de recherche, soit celui d'identifier les facteurs de motivation ou de démotivation au regard de la carrière d'élèves inscrits au programme des cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle. Quant à la seconde, elle traite de notre deuxième objectif de recherche qui consiste plus spécifiquement à comparer les résultats obtenus par ces sujets compte tenu de leur sexe et de leur type de difficultés. Il s'agit donc, en d'autres termes de tracer un portrait de ces jeunes concernant leur motivation professionnelle.

3.1 Les facteurs de motivation et de démotivation au regard de la carrière.

Nous abordons ci-après l'identification des facteurs de motivation ou de démotivation selon les résultats obtenus aux quatre dimensions du Questionnaire de motivation utilisé. Les données ont été calculées en fonction de chacun des énoncés du questionnaire et sur l'ensemble de chaque dimension, ces dernières seront abordées dans l'ordre suivant: la signification du travail, le concept de soi professionnel, la préparation à la carrière et les aspirations professionnelles. Les réponses des élèves sont traduites en termes de fréquences (N) et de pourcentages (%) selon les différents choix de réponses proposés (Vrai, Faux, ?). Un pourcentage moyen a aussi été calculé afin de déterminer les principaux facteurs à mettre en évidence, à savoir ceux qui se situent au-dessus et en-dessous de cet indice. C'est à partir de ces éléments d'information que nous tenterons de dégager les conclusions qui s'imposent.

3.1.1 *La signification du travail*

D'après le tableau 3 qui suit, nous remarquons que 75,8 % des sujets de notre échantillon sont d'accord avec l'ensemble des énoncés de cette dimension. En fonction de ce pourcentage moyen, nous pouvons convenir des facteurs qui s'avèrent être davantage motivants ou démotivants en ce qui concerne le sens que ces jeunes accordent au travail. En premier lieu, nous retrouvons l'énoncé 3 «Il est important pour moi d'être reconnu(e) comme une personne travaillante» (96,4%). Celui-ci est suivi de l'énoncé 12 «Le travail me permet d'établir des relations avec les autres» (89,1%). Par après deux énoncés obtiennent un pourcentage équivalent de 85,5%. Il s'agit de l'énoncé 1 «Le travail occupe une place de premier plan dans ma vie» et de l'énoncé 9 « Par le travail, je peux utiliser mes talents et mes goûts ».

Tableau 3
Réponses (N,%) des élèves inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Signification du travail (N = 55)

	VRAI	FAUX	?
1) Le travail occupe une place de premier plan dans ma vie	47 85,5 %	3 5,5 %	5 9,1 %
2) Sans travail, j'aurais l'impression de gaspiller ma vie	36 65,5 %	15 27,3 %	4 7,3 %
3) Il est important pour moi d'être reconnu(e) comme une personne travaillante	53 96,4 %	1 1,8 %	1 1,8 %
4) Le travail est une source de satisfaction personnelle	44 80 %	6 10,9 %	5 9,1 %
5) Le travail me donne de l'indépendance financière	31 56,4 %	19 34,5 %	5 9,1 %
6) Pour moi, le travail sert d'abord à gagner de l'argent	36 65,5 %	17 30,9 %	2 3,6 %
7) Selon moi, le travail constitue une source de développement personnel	44 80 %	4 7,3 %	7 12,7 %
8) Le travail me permet d'aider les autres	34 61,8 %	16 29,1 %	5 9,1 %
9) Par le travail, je peux utiliser mes talents et mes goûts	47 85,5 %	4 7,3 %	4 7,3 %
10) D'après moi, le travail est indispensable à la société	35 63,6 %	11 20 %	9 16,4 %
11) Le travail me permet d'avoir le mode de vie souhaité	42 76,4 %	11 20 %	2 3,6 %
12) Le travail me permet d'établir des relations avec les autres	49 89,1 %	2 3,6 %	4 7,3 %
13) Le travail est une façon d'occuper mon temps	44 80 %	7 12,7 %	4 7,3 %
POURCENTAGE MOYEN	75,8 %	16,2 %	7,9 %

Ensuite, nous avons 3 énoncés qui reçoivent l'accord de 80% des élèves. Ce sont plus particulièrement les énoncés 4 «Le travail est une source de satisfaction personnelle», 7 «Selon moi, le travail constitue une source de développement personnel» et 13 «Le travail est une façon d'occuper mon temps». Enfin, l'énoncé 11

«Le travail me permet d'avoir le mode de vie souhaité» reçoit l'assentiment de 76,4% des sujets de notre étude.

Nous pouvons donc remarquer que les principaux facteurs de motivation concernant cette première dimension du questionnaire correspondent à la place occupée par le travail, à certaines retombées du travail comme la reconnaissance et la satisfaction professionnelle ainsi qu'à diverses raisons de travailler, notamment le développement personnel, l'utilisation des talents et des goûts, le désir d'acquiescer le mode de vie souhaité, la possibilité d'établir des relations avec les autres et de pouvoir gérer son temps.

En lien avec les propos de Super (1973, voir Bujold, 1989), nous constatons que la similarité des scores obtenus sur certains énoncés indique que la satisfaction qu'on retire du travail est proportionnelle au degré selon lequel on peut y actualiser son image de soi : bien que le travail soit une source de satisfaction (énoncé 4) et de développement personnel (énoncé 7), il demeure qu'il n'occupe pas nécessairement pour tous les sujets une place de premier plan dans leur vie (énoncé 1) et qu'il n'en est pas la seule source d'accomplissement et de bien-être (énoncé 2). D'ailleurs de théoricien (voir Pemartin et Legrès, 1988) conçoit que la carrière est plus que l'ensemble exercés au cours de la vie d'une personne, elle consiste plutôt à tous les rôles joués dont les principaux sont les suivants : élève, travailleur, parent, etc.

Pour ce qui est des résultats inférieurs à ce pourcentage moyen et qui peuvent par le fait même être considérés comme les facteurs démotivants, nous avons dans une proportion égale de 65,5%, les énoncés 2 «Sans travail, j'aurais l'impression de gaspiller ma vie» et 6 «Pour moi, le travail sert d'abord à gagner de l'argent». Par la suite, nous retrouvons l'énoncé 10 «D'après moi, le travail est indispensable à la société» (63,6%), suivi de très près par l'énoncé 8 «Le travail me permet d'aider les autres» (61,8%). Finalement, nous avons l'énoncé 5 «Le travail me donne de

l'indépendance financière» qui obtient un pourcentage de 56,4%. Ainsi, parmi les principaux éléments de démotivation professionnelle figurent l'importance du travail, la conception utilitaire de cette activité, le fait de travailler pour gagner de l'argent ou aider les autres et le rôle du travail dans la société.

Même si une bonne majorité des élèves en difficulté semble accorder une certaine signification au travail, nous voyons qu'il faudrait que ces jeunes voient davantage son importance et son utilité au sein de la société. De plus, ces élèves devraient être amenés à mieux reconnaître les bénéfices qu'ils peuvent retirer de cette activité au point de vue monétaire et altruiste.

3.1.2 Le concept de soi professionnel

D'après le tableau 4 qui suit, nous remarquons que 71,9 % des sujets de notre échantillon se disent d'accord avec l'ensemble des énoncés de cette dimension. D'après ce pourcentage moyen, nous pouvons convenir des éléments qui s'avèrent être davantage facteurs de motivation et de démotivation. Se situant au-dessus de la moyenne, nous retrouvons tout d'abord l'énoncé 16 «Je compte sur moi-même pour parvenir à me trouver un emploi» avec un pourcentage de 92,7%. Ensuite, vient l'énoncé 15 «Je suis capable de prendre des décisions quant à mon avenir professionnel» (83,6 %) qui est suivi de l'énoncé 14 «Je possède les qualités personnelles pour réussir au plan professionnel» (76,4 %).

Ces résultats nous portent à croire que la plupart de nos sujets possèdent un locus de contrôle interne à l'égard de leur projet professionnel. Comme le souligne Vallerand (1994), la théorie de l'évaluation cognitive postule que tout événement qui amène la personne à percevoir le locus de causalité comme étant interne rehausse son sentiment d'autodétermination et sa motivation intrinsèque.

Tableau 4

Réponses (N,%) des élèves inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Concept de soi professionnel (N = 55)

	VRAI	FAUX	?
14) Je possède les qualités personnelles pour réussir au plan professionnel	42 76,4 %	4 7,3 %	9 16,4 %
15) Je suis capable de prendre des décisions quant à mon avenir professionnel	46 83,6 %	2 3,6 %	7 12,7 %
16) Je compte sur moi-même pour parvenir à me trouver un emploi	51 92,7 %	2 3,6 %	2 3,6 %
17) J'ai les capacités suffisantes pour réussir dans ma carrière	38 69,1 %	8 14,5 %	9 16,4 %
18) Grâce à mes divers intérêts, je peux réussir dans plusieurs professions	33 60 %	12 21,8 %	10 18,2 %
19) Je peux m'imaginer dans une profession future	32 58,2 %	10 18,2 %	13 23,6 %
20) Je me connais assez pour choisir mon orientation Professionnelle	35 63,6 %	9 16,4 %	11 7,3 %
POURCENTAGE MOYEN	71,9 %	12,2 %	14,0 %

Pour sa part, Rotter (1966, voir Bujold, 1989) affirme que c'est dans le degré de contrôle qu'il croit avoir sur la situation (locus de contrôle interne ou externe) que l'individu trouvera la motivation nécessaire à ses démarches.

En ce qui concerne les éléments considérés comme démotivants pour les jeunes, c'est-à-dire ceux qui se situent en-dessous du pourcentage moyen, nous avons tout d'abord, l'énoncé 17 «J'ai les capacités suffisantes pour réussir dans ma carrière» à (69,1%) suivi de l'énoncé 20 «Je me connais assez pour choisir mon orientation professionnelle» (63,6%) et de l'énoncé 18 «Grâce à mes divers intérêts, je peux réussir dans plusieurs professions» à (60 %). Finalement, nous retrouvons l'énoncé 19 «Je peux m'imaginer dans une profession future» où le pourcentage est de 58,2%.

Allard et Ouellette (1994) ont mené une étude au Nouveau Brunswick en vue d'établir un profil descriptif d'une clientèle de jeunes 15-24 ans dite à risque. Ils ont utilisé l'Échelle d'identité professionnelle intégrée au questionnaire de Holland, Daiger et Power (1980) comme mesure diagnostique. Leurs résultats témoignent entre autres « d'un niveau très faible de clarté dans les compétences, les intérêts et les buts professionnels chez plusieurs de ces jeunes qui ont un score inférieur à la moyenne » (p. 23). Toujours selon ces chercheurs, ils ne sont pas grandement avancés au plan du développement de leur identité professionnelle et ils font preuve d'un manque de réalisme en rapport avec leurs possibilités d'emploi.

En fonction du tableau 4, il est possible de constater que les qualités personnelles, la capacité de prendre des décisions et la confiance en soi s'avèrent des éléments essentiels de motivation professionnelle pour les jeunes concernés. Toutefois, les énoncés qui réfèrent à leurs capacités personnelles, à leurs intérêts professionnels, à la perspective future et à la connaissance de soi paraissent plutôt être des facteurs démotivants.

Bien que ces élèves possèdent une conception d'eux-mêmes assez positive à quelques points de vue, il serait tout de même opportun d'améliorer cette perception sinon de la rendre plus réaliste en leur faisant découvrir leurs aptitudes et leurs intérêts professionnels, en les amenant à se projeter dans l'avenir et à découvrir qui ils sont réellement. Probablement que le fait d'avoir une meilleure connaissance d'eux-mêmes pourrait les motiver davantage à leur vie de travail.

3.1.3 La préparation à la carrière

D'après le tableau 5 qui suit, nous remarquons que 69,2 % des sujets de notre échantillon sont d'accord avec l'ensemble des énoncés de cette dimension. D'après ce pourcentage moyen, nous pouvons convenir des éléments qui s'avèrent être davantage des facteurs de motivation ou de démotivation .

Se situant au-dessus de la moyenne, nous retrouvons tout d'abord l'énoncé 25 «L'expérience acquise en milieu de travail peut contribuer à l'atteinte de mes objectifs professionnels » (85,5 %). Celui-ci est suivi des énoncés 26 «J'ai considéré mes goûts et mes capacités dans mon plan de carrière» et 35 «Je peux nommer diverses professions que j'aimerais exercer» avec un pourcentage commun de 83,6 %. Arrivent ensuite, les énoncés 28 «J'ai cherché de l'information sur les professions et les emplois qui m'intéressent» (80 %) et 22 «Je sais quelles difficultés pourraient m'empêcher de réaliser mon projet professionnel» (72,7 %). Finalement, nous avons les énoncés 21 «Je sais comment m'y prendre pour réaliser mes objectifs professionnels» et 32 «Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse» qui obtiennent un même pourcentage d'accord soit, (70,9 %).

En ce qui concerne les éléments considérés comme démotivants, nous remarquons d'abord un même pourcentage (69,1 %) sur les énoncés 23 «Je considère mes activités scolaires comme un moyen d'atteindre mes objectifs professionnels» et 33 «Je connais la formation requise pour réaliser mon projet professionnel». Vient ensuite l'énoncé 34 «Je connais les études et les qualités exigées par plusieurs professions» (63,6 %). Suivi des énoncés 27 «Je dois considérer les besoins futurs du monde du travail avant de faire un choix professionnel» et 29 «J'ai consulté différents documents pour m'aider dans mon choix professionnel » où les pourcentages sont équivalents (61,8%).

Tableau 5
Réponses (N,%) des élèves inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension préparation à la carrière (N = 55)

	VRAI	FAUX	?
21) Je sais comment m'y prendre pour réaliser mes objectifs professionnels	39 70,9 %	5 (9,1)	11 (20)
22) Je sais quelles difficultés pourraient m'empêcher de réaliser mon projet professionnel	40 72,7 %	4 7,3 %	11 20 %
23) Je considère mes activités scolaires comme un moyen d'atteindre mes objectifs professionnels	38 69,1 %	9 16,4 %	8 14,5 %
24) Ma famille joue un rôle important dans mon projet professionnel	32 58,2 %	20 36,4 %	3 5,5 %
25) L'expérience acquise en milieu de travail peut contribuer à l'atteinte de mes objectifs professionnels	47 85,5 %	4 7,3 %	4 7,3 %
26) J'ai considéré mes goûts et mes capacités dans mon plan de carrière	46 83,6 %	4 7,3 %	5 9,1 %
27) Je dois considérer les besoins futurs du monde du travail avant de faire un choix professionnel	34 61,8 %	12 21,8 %	9 16,4 %
28) J'ai cherché de l'information sur les professions et les emplois qui m'intéressent	44 80 %	9 16,4 %	2 3,6 %
29) J'ai consulté différents documents pour m'aider dans mon choix professionnel	34 61,8 %	18 32,7 %	3 5,5 %
30) J'ai obtenu de l'aide de diverses personnes pour prendre mes décisions concernant ma carrière	28 50,9 %	23 41,8 %	4 7,3 %
31) J'ai suffisamment d'information sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel éclairé	31 56,4 %	15 27,3 %	9 16,4 %
32) Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse	39 70,9 %	5 9,1 %	11 20 %
33) Je connais la formation requise pour réaliser mon projet professionnel	38 69,1 %	12 21,8 %	5 9,1 %
34) Je connais les études et les qualités exigées par plusieurs professions	35 63,6 %	13 23,6 %	7 12,7 %
35) Je peux nommer diverses professions que j'aimerais exercer	46 83,6 %	5 9,1 %	4 7,3 %
POURCENTAGE MOYEN	69,2 %	19,2 %	11,6 %

Par la suite, il y a l'énoncé 24 «Ma famille joue un rôle important dans mon projet professionnel» (58,2 %) et finalement, nous retrouvons les énoncés 31 «J'ai suffisamment d'information sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel éclairé» (56,4 %) et 30 «J'ai obtenu de l'aide de diverses personnes pour prendre mes décisions concernant ma carrière» (50,9 %).

Les résultats compilés au tableau 5 permettent d'observer plusieurs éléments qui semblent être facteurs de motivation professionnelle chez les élèves. Ce sont, les plans de carrière effectués, l'expérience acquise en milieu de travail, leurs connaissances des barrières professionnelles, de la profession préférée et des possibilités d'emploi ainsi que des démarches effectuées telles que la recherche d'informations professionnelles, la prise en compte de leurs goûts et de leurs capacités. Parmi les éléments qui semblent moins porteurs de motivation nous remarquons ceux qui suivent: l'utilité des activités scolaires pour le choix professionnel, le rôle de la famille au cours de ce processus, des connaissances relatives au monde du travail, à la formation requise pour leur projet professionnel et aux caractéristiques des professions de même que diverses démarches d'exploration comme le fait de considérer les besoins futurs du marché du travail, de consulter des documents d'information et de recourir à l'aide de diverses personnes concernant leur orientation.

Même si de ces élèves disent avoir effectué quelques préparatifs en vue de leur carrière, ne seraient-ils pas davantage motivés en ce sens s'ils pouvaient mieux voir la pertinence de leurs apprentissages scolaires par rapport à leur choix professionnel et l'apport de leurs parents à ce niveau? Aussi, ces jeunes ne devraient-ils pas être sensibilisés à leur manque de connaissance des professions et du monde du travail ainsi qu'à leurs lacunes par rapport à leurs démarches d'orientation? Ils auraient ainsi probablement la volonté de mettre les efforts nécessaires pour mieux se préparer à leur vie de travail.

3.1.4 *Les aspirations professionnelles*

D'après le tableau 6 qui suit, nous remarquons que 74,7 % des sujets de notre échantillon sont d'accord avec l'ensemble des énoncés de cette dimension. D'après ce pourcentage moyen, nous pouvons convenir des éléments qui s'avèrent être davantage facteurs de motivation ou de démotivation. Se situant au-dessus de la moyenne, nous retrouvons tout d'abord l'énoncé 44 «J'ai confiance de pouvoir entrer dans le monde du travail» à 94,5 %. Ensuite vient l'énoncé 37 «J'ai l'espoir de réussir ma carrière future» (85,5 %). Et finalement, il y a l'énoncé 36 «J'ai un projet professionnel qui m'intéresse beaucoup» (81,8 %).

En ce qui concerne la suite des résultats, c'est-à-dire les scores qui se situent en-dessous du pourcentage moyen et qui peuvent être considérés comme des éléments démotivants pour les jeunes, nous avons d'abord l'énoncé 38 «J'ai une vision précise de ce que je désire comme carrière» (72,7 %) et ensuite les énoncés 40 «Je crois que mes chances de succès professionnel sont bonnes» ainsi que 43 «J'ai un projet professionnel auquel je tiens beaucoup » qui obtiennent un même pourcentage de 70,9%. Puis il y a l'énoncé 41 «Je suis certain(e) de pouvoir atteindre mes objectifs professionnels» (67,3 %), suivi de l'énoncé 39 «Mes buts professionnels sont clairs » (65,5 %) et de l'énoncé 42 «Je peux parvenir à la profession à laquelle je rêve» (63,6 %).

Selon le tableau 6, nous observons que l'intérêt pour le projet professionnel, l'espérance de réussir professionnellement et la confiance d'accéder au monde du travail sont les principaux facteurs de motivation pour ces élèves. En ce qui a trait aux éléments démotivants, nous retrouvons d'abord le manque de clarté de leur cheminement de carrière, de leurs buts et de leurs projets professionnels. Il y a aussi le manque de confiance en leur chance de succès professionnel et en leur capacité de

parvenir à la profession rêvée. Enfin, nous remarquons leur incertitude d'atteindre leurs buts professionnels.

Tableau 6
Réponses (N,%) des élèves inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Aspirations professionnelles (N = 55)

	VRAI	FAUX	?
36) J'ai un projet professionnel qui m'intéresse beaucoup	45 81,8 %	8 14,5 %	2 3,6 %
37) J'ai l'espoir de réussir ma carrière future	47 85,5 %	1 1,8 %	7 12,7 %
38) J'ai une vision précise de ce que je désire comme carrière	40 72,7 %	6 10,9 %	9 16,4 %
39) Mes buts professionnels sont clairs	36 65,5 %	9 16,4 %	10 18,2 %
40) Je crois que mes chances de succès professionnel sont bonnes	39 70,9 %	7 12,7 %	9 16,4 %
41) Je suis certain(e) de pouvoir atteindre mes objectifs professionnels	37 67,3 %	9 16,4 %	9 16,4 %
42) Je peux parvenir à la profession à laquelle je rêve	35 63,6 %	13 23,6 %	7 12,7 %
43) J'ai un projet professionnel auquel je tiens beaucoup	39 70,9 %	6 10,9 %	10 18,2 %
44) J'ai confiance de pouvoir entrer dans le monde du travail	52 94,5 %	1 1,8 %	2 3,6 %
POURCENTAGE MOYEN	74,7 %	12,1 %	13,3 %

Si les élèves du programme des cheminements particuliers de formation que nous avons interrogés reconnaissent certains facteurs liés à leurs aspirations professionnelles comme pouvant les motiver professionnellement, il faudrait renforcer encore plus d'autres éléments de cette dimension qui se rapportent à la confiance, à la certitude et à la clarté de leur projet d'orientation si nous voulons atteindre cet objectif.

Ces considérations constituent l'ensemble des résultats obtenus par les élèves de notre échantillon aux différents énoncés du Questionnaire de motivation compte tenu de chaque dimension spécifiée. Suite à cette analyse globale, nous avons considéré qu'il serait opportun de présenter ces données en fonction de diverses variables, telles que le sexe et le type de difficultés afin de vérifier s'il existait des différences significatives entre les réponses des groupes de sujets ainsi constitués. Ceci correspond à notre deuxième objectif de recherche.

3.2 La comparaison des résultats obtenus au Questionnaire de motivation en fonction du genre des répondants

Cette seconde section porte sur la comparaison des réponses fournies par les filles et les garçons à l'aide du test t de Student. L'utilisation de cette technique statistique sert principalement à juger de l'existence de différences significatives entre les sujets à partir d'une variable donnée. Comme dans la section précédente, nous traiterons des 4 dimensions du questionnaire de motivation selon l'ordre de présentation des énoncés qui les composent.

3.2.1 La signification du travail

En ce qui a trait à cette première dimension du questionnaire, les résultats du tableau 7 qui suit montrent qu'il y a une différence significative entre les filles et les garçons sur deux énoncés. Une première se situe d'abord à l'énoncé 4 «Le travail est une source de satisfaction personnelle» ($p \leq 0,01$), ce qui nous amène à conclure que les filles semblent davantage motivées que les garçons par l'aspect de la satisfaction personnelle engendrée par le travail. Une autre différence significative se remarque aussi à l'énoncé 13 «Le travail est une façon d'occuper mon temps» avec un seuil de

probabilité de 0,01. Par contre, nous sommes en mesure de constater que cette fois-ci, la différence est à la faveur des garçons. Ces derniers conçoivent donc davantage l'aspect utilitaire du travail en terme de gestion du temps.

Tableau 7
Comparaison des résultats obtenus entre les filles (N = 17) et les garçons (N = 38)
inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF)
à la dimension Signification du travail

	Filles		Garçons		t
	M	E.T.	M	E.T.	
1) Le travail occupe une place de premier plan dans ma vie	2,82	0,128	2,78	0,086	- 0,03
1) Sans travail, j'aurais l'impression de gaspiller ma vie	2,47	0,212	2,34	0,147	-0,12
3) Il est important pour moi d'être reconnu(e) comme une personne travaillante	3,00	0,000	2,92	0,058	-0,07
4) Le travail est une source de satisfaction personnelle	2,82	0,095	2,63	0,122	- 0,19 **
5) Le travail me donne de l'indépendance financière	2,35	0,226	2,15	0,153	-0,19
6) Pour moi, le travail sert d'abord à gagner de l'argent	2,23	0,235	2,39	0,149	0,15
7) Selon moi, le travail constitue une source de développement personnel	2,64	0,170	2,76	0,088	0,11
8) Le travail me permet d'aider les autres	2,41	0,211	2,28	0,150	-0,12
9) Par le travail, je peux utiliser mes talents et mes goûts	2,70	0,166	2,81	0,083	0,10
10) D'après moi, le travail est indispensable à la société	2,41	0,193	2,44	0,134	0,35
11) Le travail me permet d'avoir le mode de vie souhaité	2,70	0,166	2,50	0,140	-0,20
12) Le travail me permet d'établir des relations avec les autres	2,88	0,081	2,84	0,080	-0,04
13) Le travail est une façon d'occuper mon temps	2,47	0,212	2,76	0,096	0,29 **

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

3.2.2 Le concept de soi professionnel

En ce qui a trait à la deuxième dimension du questionnaire, les résultats du tableau 8 qui suit montrent qu'il y a une seule différence significative entre les réponses des filles et les garçons. Elle se situe à l'énoncé 17 «J'ai les capacités suffisantes pour réussir dans ma carrière» ($p \leq 0,001$). Il semblerait donc, d'après ces résultats que les filles ont une meilleure perception que les garçons de leurs capacités nécessaires à leur réussite professionnelle.

Tableau 8
Comparaison des résultats obtenus entre les filles (N = 17) et les garçons (N = 38)
inscrits au programmes des cheminements particuliers de formation (CPF)
à la dimension Concept de soi professionnel

	Filles		Garçons		t
	M	E.T.	M	E.T.	
1) Je possède les qualités personnelles pour réussir au plan professionnel	2,58	0,173	2,73	0,090	0,14
2) Je suis capable de prendre des décisions quant à mon avenir professionnel	2,88	0,118	2,76	0,079	-0,11
3) Je compte sur moi-même pour parvenir à me trouver un emploi	2,88	0,118	2,89	0,063	0,12
4) J'ai les capacités suffisantes pour réussir dans ma carrière	2,82	0,095	2,42	0,134	-0,40 ***
5) Grâce à mes divers intérêts, je peux réussir dans plusieurs professions	2,23	0,202	2,44	0,134	0,21
6) Je peux m'imaginer dans une profession future	2,29	0,187	2,44	0,129	0,15
7) Je me connais assez pour choisir mon orientation professionnelle	2,58	0,173	2,42	0,129	0,16

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

3.2.3 *La préparation à la carrière*

En ce qui a trait à la troisième dimension du questionnaire, les résultats du tableau 9 qui suit montrent qu'il y a une différence significative entre les réponses des filles et des garçons sur 3 énoncés. Elle se situe d'abord à l'énoncé 23 «Je considère mes activités scolaires comme un moyen d'atteindre mes objectifs professionnels » ($p \leq 0,05$). Ainsi, les filles semblent donc envisager davantage que les garçons la pertinence de leurs études par rapport à leur avenir.

Une autre différence significative à la faveur des filles se remarque aussi à l'énoncé 32 «Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse » ($p \leq 0,01$). D'après ces résultats, nous pouvons conclure que les garçons semblent moins bien renseignés que les filles concernant leur profession préférée.

Une dernière différence s'établit également à l'énoncé 34 « Je connais les études et les qualités exigées par plusieurs professions » ($p \leq 0,05$). Par contre, cette fois-ci, il semblerait que ce sont les garçons qui sont davantage outillés en matière d'information scolaire et professionnelle pour diverses professions.

À cet effet, Guichard et Falbierski (1994) qui a développé la méthode appelée Découverte des activités professionnelles, projets personnels et insertion (D.A.P.P.I) a pour but entre autres d'amener des jeunes présentant des difficultés à découvrir les multiples tâches que peuvent comprendre diverses professions non spécialisées et à prendre conscience de leurs compétences et ainsi les représentations qu'ils se font des professions et les dynamisent et les conduisent à envisager des choix professionnels plus diversifiés.

Tableau 9
Comparaison des résultats obtenus entre les filles (N = 17) et les garçons
(N = 38) inscrits au programme des cheminements particuliers
de formation (CPF) à la dimension Préparation à la carrière

	Filles		Garçons		t
	M	E.T.	M	E.T.	
8) Je sais comment m'y prendre pour réaliser mes objectifs professionnels	2,64	0,147	2,60	0,110	-0,04
9) Je sais quelles difficultés pourraient m'empêcher de réaliser mon projet professionnel	2,64	0,170	2,65	0,094	0,01
10) Je considère mes activités scolaires comme un moyen d'atteindre mes objectifs professionnels	2,64	0,147	2,47	0,135	-0,17*
11) Ma famille joue un rôle important dans mon projet professionnel	2,11	0,241	2,26	0,154	0,14
12) L'expérience acquise en milieu de travail peut contribuer à l'atteinte de mes objectifs professionnels	2,76	0,136	2,78	0,094	0,02
13) J'ai considéré mes goûts et mes capacités dans mon plan de carrière	2,76	0,136	2,76	0,96	-0,00
14) Je dois considérer les besoins futurs du monde du travail avant de faire un choix professionnel	2,41	0,193	2,39	0,139	-0,01
15) J'ai cherché de l'information sur les professions et les emplois qui m'intéressent	2,58	0,193	2,65	0,121	0,06
16) J'ai consulté différents documents pour m'aider dans mon choix professionnel	2,41	0,211	2,23	0,157	-0,17
17) J'ai obtenu de l'aide de diverses personnes pour prendre mes décisions concernant ma carrière	1,88	0,993	2,18	0,955	0,30
18) J'ai suffisamment d'information sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel éclairé	2,35	0,209	2,26	0,145	-0,08
19) Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse	2,82	0,128	2,52	0,111	-0,29**
20) Je connais la formation requise pour réaliser mon projet professionnel	2,47	0,212	2,47	0,135	0,00
21) Je connais les études et les qualités exigées par plusieurs professions	2,23	0,235	2,47	0,129	0,239*
22) Je peux nommer diverses professions que j'aimerais exercer	2,70	0,143	2,76	0,103	0,05

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

3.2.4 *Les aspirations professionnelles*

En ce qui a trait à la quatrième dimension du questionnaire, les résultats du tableau 10 qui suit révèlent qu'il y a plusieurs différences significatives entre les réponses de filles et des garçons (5 énoncés). Tout d'abord, il y a l'énoncé 36 « J'ai un projet professionnel qui m'intéresse beaucoup » ($p \leq 0,01$) où les résultats montrent que les garçons comparativement aux filles semblent avoir un intérêt marqué pour le choix d'une profession en particulier.

Nous avons aussi l'énoncé 37 « J'ai l'espoir de réussir ma carrière future » ($p \leq 0,01$) qui démontre que les filles se croient davantage en mesure que les garçons d'obtenir du succès professionnel dans le futur.

Puis nous retrouvons l'énoncé 39 « Mes buts professionnels sont clairs » ($p \leq 0,01$) où cette clarté par rapport aux objectifs en lien avec la carrière semble surtout l'affaire des filles.

Une autre différence est observée à l'énoncé 42 « Je peux parvenir à la profession à laquelle je rêve » ($p \leq 0,05$). Contrairement aux filles, les garçons semblent cette fois-ci plus confiant de leur capacité à atteindre leurs rêves au plan professionnel.

Finalement, une différence significative se situe à l'énoncé 44 « J'ai confiance de pouvoir entrer dans le monde du travail » ($p \leq 0,05$). Ce résultat indique que les filles semblent plus confiantes que les garçons d'obtenir une place au sein de la main-d'œuvre de demain.

Tableau 10
Comparaison des résultats obtenus entre les filles (N =17) et les garçons (N = 38)
inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF)
à la dimension Aspirations professionnelles

	Filles		Garçons		t
	M	E.T.	M	E.T.	
23) J'ai un projet professionnel qui m'intéresse beaucoup	2,47	0,212	2,76	0,103	0,29 **
24) J'ai l'espoir de réussir ma carrière future	2,94	0,059	2,78	0,077	-0,15 **
25) J'ai une vision précise de ce que je désire comme carrière	2,64	0,170	2,63	0,109	-0,01
26) Mes buts professionnels sont clairs	2,70	0,143	2,39	0,134	-0,31 **
27) Je crois que mes chances de succès professionnel sont bonnes	2,70	0,166	2,52	0,118	-0,17
28) Je suis certain(e) de pouvoir atteindre mes objectifs professionnels	2,47	0,194	2,52	0,124	0,05
29) Je peux parvenir à la profession à laquelle je rêve	2,23	0,235	2,47	0,129	0,23 *
30) J'ai un projet professionnel auquel je tiens beaucoup	2,64	0,170	2,57	0,111	-0,06
31) J'ai confiance de pouvoir entrer dans le monde du travail	3,00	0,000	2,89	0,63	-0,10 *

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Si les élèves du programme des cheminements particuliers de formation que nous avons interrogé reconnaissent certains facteurs liés à leurs aspirations professionnelles comme motivants, il faudrait renforcer encore plus d'autres éléments de cette dimension qui se rapportent à la confiance, à la certitude et à la clarté de leur projet d'orientation. De même, les propos du MEQ (1994) rapportent que la difficulté à se projeter dans un avenir incertain est l'un des principaux handicaps des jeunes à l'égard de leur aspirations professionnelles.

3.3. La comparaison des résultats obtenus au Questionnaire de motivation en fonction des types de difficultés des répondants

Cette troisième partie traite des résultats obtenus par les élèves selon leur type de difficultés à savoir s'ils sont classés comme ayant des difficultés graves d'apprentissage (DGA) ou des troubles de comportement en classe (TCC). Comme dans la partie précédente, nous utiliserons la même technique statistique pour la comparaison des résultats entre ces deux groupes soit le test t de Student.

3.3.1 La signification du travail

D'après les résultats qui figurent au tableau 11 qui suit, nous sommes en mesure de constater qu'il y a plusieurs différences significatives entre les réponses fournies par les élèves classés DGA et TCC. Tout d'abord, nous remarquons une première différence à l'énoncé 1 «Le travail occupe une place de premier plan dans ma vie» ($p \leq 0,001$); cette affirmation étant davantage appuyée par les sujets ayant des TCC. Il y a également une autre différence à l'énoncé 3 «Il est important pour moi d'être reconnu(e) comme une personne travaillante» ($p \leq 0,01$) qui semble en revanche recueillir plutôt la faveur des élèves considérés comme DGA.

Nous pouvons aussi remarquer une distinction un peu plus marquée au niveau des réponses à l'énoncé 4 «Le travail est une source de satisfaction personnelle» ($p \leq 0,001$). Ce résultat montre que les TCC comparativement aux DGA recherchent plus à être satisfaits personnellement dans le cadre du travail. De même, l'énoncé 8 «Le travail me permet d'aider les autres» ($p \leq 0,05$), nous pouvons remarquer qu'il existe encore une différence à la faveur des élèves du groupe des troubles de comportement; ceux-ci se disent davantage altruistes.

Tableau 11
Comparaison des résultats obtenus par les élèves en difficulté d'adaptation
(N = 25) et d'apprentissage (N = 30) inscrits au programme des cheminements
particuliers de formation (CPF) à la dimension Signification du travail

	DGA		TCC		t
	M	E.T.	M	E.T.	
1) Le travail occupe une place de premier plan dans ma vie	2,68	0,138	2,90	0,056	0,22 ***
2) Sans travail, j'aurais l'impression de gaspiller ma vie	2,44	0,174	2,33	0,168	0,10
3) Il est important pour moi d'être reconnu(e) comme une personne travaillante	3,00	0,000	2,90	0,074	-0,10 **
4) Le travail est une source de satisfaction personnelle	2,48	0,165	2,86	0,079	0,38 ***
5) Le travail me donne de l'indépendance financière	2,24	0,185	2,20	0,176	-0,04
6) Pour moi, le travail sert d'abord à gagner de l'argent	2,24	0,194	2,43	0,164	0,19
7) Selon moi, le travail constitue une source de développement personnel	2,68	0,138	2,76	0,092	0,08
8) Le travail me permet d'aider les autres	2,12	0,194	2,50	0,150	0,38 *
9) Par le travail, je peux utiliser mes talents et mes goûts	2,92	0,055	2,66	0,130	-0,25 ***
10) D'après moi, le travail est indispensable à la société	2,44	0,154	2,43	0,157	-0,00
11) Le travail me permet d'avoir le mode de vie souhaité	2,48	0,174	2,63	0,140	0,15
12) Le travail me permet d'établir des relations avec les autres	2,88	0,066	2,83	0,097	-0,04
13) Le travail est une façon d'occuper mon temps	2,64	0,151	2,70	0,119	0,06

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Une dernière différence significative se remarque à l'énoncé 9 «Par le travail, je peux utiliser mes talents et mes goûts» ($p \leq 0,001$). Ainsi le groupe des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage prétend que ceux de l'autre groupe (TCC) avoir la possibilité d'employer certaines de leur caractéristiques au travail.

3.3.2 Le concept de soi professionnel

Tableau 12
Comparaison des résultats obtenus par les élèves en difficulté d'adaptation (N = 25) et d'apprentissage (N = 30) inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Concept de soi professionnel

	DGA		TCC		t
	M	E.T.	M	E.T.	
14) Je possède les qualités personnelles pour réussir au plan professionnel	2,72	0,123	2,66	0,111	-0,05
15) Je suis capable de prendre des décisions quant à mon avenir professionnel	2,80	0,100	2,80	0,88	0,00
16) Je compte sur moi-même pour parvenir à me trouver un emploi	2,96	0,040	2,83	0,097	-0,12 *
17) J'ai les capacités suffisantes pour réussir dans ma carrière	2,44	0,154	2,63	0,131	0,19
18) Grâce à mes divers intérêts, je peux réussir dans plusieurs professions	2,48	0,154	2,30	0,160	-0,18
19) Je peux m'imaginer dans une profession future	2,40	0,173	2,40	0,132	0,00
20) Je me connais assez pour choisir mon orientation professionnelle	2,36	0,162	2,56	0,133	0,20

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

D'après les résultats qui figurent au tableau 12 qui suit, nous sommes en mesure de constater qu'il y a une seule différence significative entre les réponses fournies par les élèves classés DGA et TCC. Cette distinction se situe à l'énoncé 16

«Je compte sur moi-même pour parvenir à me trouver un emploi » ($p \leq 0,05$). Ainsi les sujets du groupe des DGA comparativement aux élèves du groupe des TCC croient davantage en leur capacité personnelle pour obtenir un emploi.

Quoique peu nombreuses, les recherches conduites sur le développement de carrière des jeunes ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ont indiqué que ces derniers sont moins matures au plan de la carrière comparativement à leurs pairs et ils ont une faible estime d'eux-mêmes (Biller, 1985; Bingham, 1986; CSE, 1990) . Par ailleurs, selon Watts et Cushion (1982), Cooley et Ayers (1988), et Kershner (1990), cette même clientèle n'éprouvent pas suffisamment leur potentiel et se désintéressent de leur développement de carrière faute de connaître avec réalisme leurs capacités professionnelles.

3.3.3 *La préparation à la carrière*

D'après les résultats compilés au tableau 13 (voir ci-après), nous sommes en mesure de constater qu'il existe des différences significatives entre les réponses fournies par les par les élèves classés DGA et TCC. Elles se retrouvent à l'énoncé 22 «Je sais quelles difficultés pourraient m'empêcher de réaliser mon projet professionnel » ($p \leq 0,001$). Contrairement aux sujets classés TCC, les DGA semble être davantage conscients des barrières potentielles qu'ils pourront rencontrer dans leur parcours professionnel. Ces élèves qui éprouvent des difficultés graves d'apprentissage semblent donc être plus au fait de leurs limites.

En second lieu, nous remarquons une autre différence quoiqu'un peu moins marquée à l'énoncé 30 « J'ai obtenu de l'aide de diverses personnes pour prendre mes décisions concernant ma carrière » ($p \leq 0,05$). Ce résultat qui est davantage à la faveur des TCC semble démontrer que ces derniers utilisent davantage les services et

les ressources disponibles afin de guider et de supporter leurs démarches d'orientation.

Tableau 13

Comparaison des résultats obtenus par les élèves en difficulté d'adaptation (N = 25) et d'apprentissage (N = 30) inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Préparation à la carrière

	DGA		TCC		t
	M	E.T.	M	E.T.	
21) Je sais comment m'y prendre pour réaliser mes objectifs professionnels	2,56	0,142	2,66	0,111	0,10
22) Je sais quelles difficultés pourraient m'empêcher de réaliser mon projet professionnel	2,84	0,075	2,50	0,133	-0,34 ***
23) Je considère mes activités scolaires comme un moyen d'atteindre mes objectifs professionnels	2,44	0,164	2,60	0,132	0,16
24) Ma famille joue un rôle important dans mon projet professionnel	2,08	0,199	2,33	0,168	0,25
25) L'expérience acquise en milieu de travail peut contribuer à l'atteinte de mes objectifs professionnels	2,76	0,119	2,80	0,101	0,04
26) J'ai considéré mes goûts et mes capacités dans mon plan de carrière	2,76	0,105	2,76	0,114	0,00
27) Je dois considérer les besoins futurs du monde du travail avant de faire un choix professionnel	2,56	0,154	2,26	0,159	-0,29
28) J'ai cherché de l'information sur les professions et les emplois qui m'intéressent	2,64	0,151	2,63	0,140	-0,00
29) J'ai consulté différents documents pour m'aider dans mon choix professionnel	2,16	0,197	2,40	0,163	0,24
30) J'ai obtenu de l'aide de diverses personnes pour prendre mes décisions concernant ma carrière	1,88	0,203	2,26	0,166	0,38 *
31) J'ai suffisamment d'information sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel éclairé	2,36	0,172	2,23	0,164	-0,12
32) Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse	2,56	0,142	2,66	0,111	0,10
33) Je connais la formation requise pour réaliser mon projet professionnel	2,52	0,174	2,43	0,149	-0,08
34) Je connais les études et les qualités exigées par plusieurs professions	2,40	0,173	2,40	0,156	0,00
35) Je peux nommer diverses professions que j'aimerais exercer	2,76	0,119	2,73	0,117	-0,02

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

3.3.4 Les aspirations professionnelles

D'après les résultats qui figurent au tableau 14 qui suit, nous pouvons constater qu'il y a des différences significatives entre les réponses fournies par les élèves classés DGA et TCC, notamment sur 3 énoncés. En premier lieu, il s'agit de l'énoncé 37 «J'ai l'espoir de réussir ma carrière future» ($p \leq 0,01$). Contrairement aux sujets classés DGA, ceux qui réfèrent au groupe des TCC seraient plus optimistes face à leur avenir professionnel.

Tableau 14
Comparaison des résultats obtenus par les élèves en difficulté d'adaptation (N = 25) et d'apprentissage (N = 30) inscrits au programme des cheminements particuliers de formation (CPF) à la dimension Aspirations professionnelles

	DGA		TCC		t
	M	E.T.	M	E.T.	
36) J'ai un projet professionnel qui m'intéresse beaucoup	2,60	0,153	2,73	0,126	0,13
37) J'ai l'espoir de réussir ma carrière future	2,76	0,105	2,90	0,056	0,14 **
38) J'ai une vision précise de ce que je désire comme carrière	2,48	0,154	2,76	0,104	0,28 **
39) Mes buts professionnels sont clairs	2,52	0,143	2,46	0,150	-0,05
40) Je crois que mes chances de succès professionnel sont bonnes	2,60	0,141	2,56	0,133	-0,03
41) Je suis certain(e) de pouvoir atteindre mes objectifs professionnels	2,44	0,154	2,56	0,141	0,12
42) Je peux parvenir à la profession à laquelle je rêve	2,40	0,163	2,40	0,163	0,00
43) J'ai un projet professionnel auquel je tiens beaucoup	2,60	0,141	2,60	0,123	0,00
44) J'ai confiance de pouvoir entrer dans le monde du travail	2,84	0,095	3,00	0,000	0,16 ***

*** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Vient ensuite l'énoncé 38 « J'ai une vision précise de ce que je désire comme carrière » ($p \leq 0,01$) qui une fois de plus a été répondu de façon plus positive par les élèves qui éprouvent des troubles de comportements en classe. Enfin, il y a une dernière différence à l'énoncé 44 « J'ai confiance de pouvoir entrer dans le monde du travail » ($p \leq 0,001$) qui une fois de plus recueille la faveur des TCC. Il semble donc d'après l'ensemble de ces résultats que les jeunes qui vivent des difficultés graves d'apprentissage ont une plus grande insécurité envers leur avenir professionnel, contrairement à ceux qui éprouvent des troubles de comportements en classe. Ces derniers sont peut-être moins sensibles à leurs limitations. Il est donc facile de comprendre que des jeunes qui ne croient plus en eux, soient démotivés au regard de leur avenir.

Dans cette section de notre recherche, nous avons comparé les résultats obtenus entre les filles et les garçons inscrits au programme des cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle, en fonction des quatre dimensions liées à la motivation au regard de la carrière, soit : la signification du travail, le concept de soi professionnel, la préparation à la carrière et les aspirations professionnelles. L'étude des résultats s'est effectuée à partir de tableaux comparatifs, d'analyses et d'interprétation. Également, nous avons lié nos résultats à ceux d'autres recherches dans ce domaine qui ont su soulever d'importants éléments concernant la préparation à la vie de travail de cette clientèle particulière.

Par conséquent, la motivation joue un rôle de premier plan dans le cheminement d'orientation des individus y compris ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Mais qu'en est-il maintenant de trouver des stratégies efficaces et de développer des moyens appropriés qui les amènent à l'action?

LA CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche nous avons tenté de dresser le portrait en matière de motivation professionnelle d'une clientèle particulière, c'est-à-dire les jeunes adultes inscrits au programme des cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle.

La motivation joue un rôle de premier plan dans le cheminement d'orientation des individus, y compris les élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, mais encore faut-il trouver des stratégies efficaces et développer des moyens appropriés qui les amènent à l'action. Voici quelques idées provenant des résultats de notre recherche ou d'autres auteurs (Super, voir Bujold 1989; Viau, 1994): informer les jeunes par rapport aux professions et au marché du travail, les exposer à des situations de travail multiples et variées, relier ces diverses situations à leur vie de tous les jours en s'inspirant d'exemples concrets, illustrer les relations entre les concepts enseignés et leur utilité dans le monde du travail, améliorer leur estime d'eux-mêmes sinon la rendre davantage réaliste, développer leur confiance en eux-mêmes et leurs capacités de réussir, les amener à prendre connaissance de ce qu'ils désirent et de ce qu'ils peuvent faire tout en tenant compte de la réalité, se préoccuper de leurs intérêts professionnels, faire des comparaisons avec des domaines qui leur sont familiers, développer de bonnes habitudes de travail tout en leur apprenant à faire des choix et axer davantage l'intervention sur les conditions qui motivent le comportement.

Comme le mentionne Landry (1995) « il y a lieu de développer une culture d'orientation dans nos écoles afin de favoriser non seulement les cheminements scolaires des élèves mais aussi leurs cheminements professionnels ultérieurs » (p. 28). Pour ce faire, il semble que le principe de « l'école orientante » serait une mesure

favorable à développer pour répondre davantage aux besoins pressants tant des individus, incluant notre clientèle, que de la société. Grâce à cette alternative, les élèves pourraient être exposés à une diversité d'activités leur permettant de comprendre le monde, de se comprendre et de comprendre leur relation avec le monde des choses, des idées, des personnes et des données. Dans cette perspective, il est donc essentiel de fournir un milieu de vie fournissant des activités diversifiées qui amènent l'élève à explorer, pratiquer et évaluer ses aptitudes, ses intérêts et ses habiletés. L'objectif principal de l'école orientante est donc de favoriser le développement de l'autonomie fonctionnelle sur les plan personnel, social et professionnel de manière à ce que le jeune puisse en arriver à une intégration socioprofessionnelle harmonieuse en étant conscient de ce qu'il fait et de la direction qu'il prend dans sa vie de travail.

De cette façon, l'élève sera plus en mesure d'affronter la réalité tout en étant préparé à faire face aux problématiques diversifiées en rapport avec ses apprentissages. Par ailleurs, l'implantation des principes de «l'école orientante» pourrait également permettre au jeune de construire son identité et de développer la capacité à s'orienter. Ce projet s'avère être une solution pertinente et intéressante à envisager pour une clientèle particulière compte tenu des objectifs visés, mais encore faut-il considérer des éléments de réussite et certaines conditions. Cette mesure devra assurer des services d'information et d'orientation adéquats et disponibles pour ceux qui éprouvent des difficultés particulières. De plus, il sera primordial de fournir des ressources appropriées pour permettre à chaque jeune de donner un sens à sa formation et à son projet professionnel.

L'analyse et l'interprétation de nos résultats révèlent non seulement qu'il y a lieu d'établir et de développer des moyens appropriés qui amènent les jeunes à l'action mais également que cela puisse avoir un impact sur les facteurs de motivation qui entrent en jeu. Nous avons énuméré certaines idées à cet effet en présentant

quelques stratégies et nous avons illustré la possibilité d'implanter le principe de « l'école orientante ». À ces éléments de solution, nous pouvons ajouter le concept «d'éducation à la carrière» provenant des États-Unis. Cette nouvelle approche éducative se distingue par le principe de l'infusion dans les apprentissages scolaires, des objectifs d'éducation à la carrière et des notions relatives au travail. Elle se démarque aussi par le principe de collaboration entre l'école et les milieux de travail. En ce sens, elle vise à accorder plus d'importance à la préparation des jeunes à leur vie de travail et à leur carrière dans un effort de concertation entre les divers partenaires impliqués comme les parents, les conseillers d'orientation, les enseignants et les représentants du marché du travail.

Ainsi, par l'implantation d'un tel concept, il serait possible de répondre aux besoins pressants des jeunes que nous avons déjà mentionnés et qui sont également soulevés par l'étude de Dupont (1988) à savoir, «remotiver les jeunes dans leurs apprentissages scolaires et améliorer ainsi leur formation de base, trouver un moyen de remplacer les cours d'éducation au choix de carrière». Les conclusions de la recherche de cette auteure révèlent aussi que l'éducation à la carrière peut supporter les programmes de formation professionnelle et les programmes de cheminements particuliers qui visent une meilleure insertion professionnelle des jeunes en difficulté. Cette dernière remarque nous concerne plus particulièrement et fait référence à la préoccupation de mieux préparer ces élèves à effectuer une meilleure transition entre l'école et le milieu de travail.

Pour compléter, Dupont (1988) précise les apports de l'implantation du concept d'éducation à la carrière en mentionnant; qu'il implique davantage les enseignants dans le processus d'orientation, il revalorise le rôle des intervenantes et intervenants en information et orientation dans l'école et entre l'école et le monde du travail, tout en faisant appel à la prise de conscience collective pour mieux préparer

nos jeunes à faire des choix de carrière plus éclairés et il cherche à faire de l'orientation un projet éducatif.

À la lumière de tout ce qui a été mentionné jusqu'à présent, nous constatons que l'ensemble des mesures mises de l'avant exige principalement de considérer la notion de « besoin », dont le manque pousse souvent à l'action. Aussi, nous croyons fermement qu'il faut cultiver la motivation professionnelle des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage afin de mieux les préparer à leur vie de travail puisque sans elle, rien ne peut être déclenché, entrepris, fait et réalisé.

Notre recherche présente toutefois certaines limites qui doivent être considérées en vue d'une meilleure analyse des résultats présentés. Tout d'abord, nous tenons à mentionner qu'il est de notre intérêt de produire une recherche ayant des résultats fiables, mais nous devons admettre que cette recherche ne peut tenir compte de toutes les variables pertinentes et susceptibles d'ajouter des éléments de réponse à l'égard de notre analyse. Nous avons été dans l'obligation de nous limiter à des tentatives d'interprétation pour certains d'entre eux. De plus, bien que le processus d'administration des questionnaires a été effectué de façon similaire et équivalente pour tous nos groupes de sujets, nous sommes dans l'obligation d'admettre que différents facteurs environnementaux ont pu avoir une certaine influence quant à l'intérêt des élèves à participer à ce projet. À cet effet, il y a lieu de croire que le moment de la journée et le contexte dans lequel le questionnaire a été administré de même que l'état physique ou psychologique des sujets peuvent être des éléments qui ont eu influence sur les résultats obtenus.

Nous pouvons aussi ajouter qu'il semble essentiel de s'assurer que l'instrument de mesure destiné à évaluer la clientèle visée de même que la méthode utilisée pour l'introduire aux participants concernés, doit être entièrement adaptée en fonction des besoins de celle-ci.

L'identification des limites de notre recherche ouvre la voie à la possibilité de poursuivre des recherches ultérieures. Ainsi, nous croyons qu'il serait pertinent de poursuivre des travaux visant à mesurer l'impact de certaines variables sur les facteurs de motivation ou de démotivation au regard de la carrière de cette clientèle particulière que sont les jeunes adultes inscrits aux cheminements particuliers de formation. Parmi celles-ci nous retenons, l'âge, les stages effectués en milieu de travail, de même que les professions déjà exercées ou exercées actuellement par leurs parents.

Ce projet de recherche apporte quelques éléments de réflexion concernant la pratique en orientation. Les résultats liés à notre premier objectif permettent de constater qu'après toutes ces années, la nécessité de bien préparer les jeunes face à leur carrière est toujours aussi nécessaire pour eux, puisqu'ils ont encore une méconnaissance tant du marché du travail que d'eux-mêmes. Parallèlement et en raison de cette malheureuse réalité, ils ne sont pas en mesure de se projeter dans l'avenir ni d'entretenir un projet professionnel. À notre avis, il est grandement temps d'intervenir auprès de ces jeunes en assurant leur développement scolaire en fonction de leur projet professionnel ou en lien avec le monde du travail.

En ce qui concerne notre deuxième objectif, nos résultats indiquent qu'il y a lieu de se poser de sérieuses questions quant à l'application des méthodes d'intervention similaires auprès de ces jeunes qui nécessitent une attention particulière tout en étant intégrée à l'ensemble des élèves. N'y aurait-il pas moyen d'envisager l'application et l'implantation de nouvelles alternatives en fonction des besoins individuels de ces jeunes, afin qu'ils puissent eux aussi s'offrir une place dans notre société?

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allard, R. et Ouellette, J.-G. (1994). Profil descriptif d'une clientèle de jeunes à risque. *Éducation et francophonie: Jeunes à risque II. État de leur situation*, 22 (1), 17-24.

Billor, E.F. (1985) «Career development of the learning disabled adolescent. A focus on career maturity». *Career development for exceptional individual*, 8 (1), 17-22.

Baby, A., Lamothe, D., Larue, A., Ouellet, R. et Payeur, C. (1995). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle : le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Presses de l'Université Laval.

Barbeau, D. (1993). *La motivation scolaire. Pédagogie collégiale*, 7 (1).

Bingham, W.C. (1986). *A cross cultural analysis of transition from school to work*. Paris: Unesco, Division of educational policy and planning.

Bujold, C. (1989). *Choix professionnel et développement de carrière: théories et recherches*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.

Conseil permanent de la jeunesse (1992a). *Une cure de jeunesse pour l'enseignement collégial*. Québec: Gouvernement du Québec.

Conseil permanent de la jeunesse (1992b). *Raccrocher l'école aux besoins des jeunes*. Québec: Gouvernement du Québec.

Conseil permanent de la jeunesse (1993). *Faire avancer l'école: Vers où? Pour qui?* Québec: Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1989). *L'orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel*. Québec: Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1990). *Les cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence*. Québec: Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1991). *L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite*. Québec: Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Le travail rémunéré des jeunes: vigilance et accompagnement éducatif*. Québec: Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Des conditions pour faire avancer l'école*. Québec: Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Cooley, E. J. et Ayers, R. R. (1988). Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 21 (3), 174-178.

Croizier, M. (1993). *Motivation, projet personnel et apprentissages*. Paris : ESF Éditeurs.

Développement des ressources humaines Canada (1994). *Perspectives Canadiennes: Guide de la planification au Canada*. Ottawa: Gouvernement du Canada.

Doucet, H.L., Lord, D. et Ouellette, J-G. (1994). Un programme d'intervention auprès de jeunes à risque: résultats d'une pré-expérimentation. *Éducation et francophonie: Jeunes à risque: II Projets d'intervention*, 12 (2), 25-31.

Dupont, P. et Bourassa, B. (1994). Les problèmes d'insertion professionnelle de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Éducation et francophonie: Jeunes à risque: II Projets d'intervention*, 12 (2), 18-24.

Dupont, P. et Gingras, M. (1990). Insertion professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 5/6, 67-93.

Dupont, P. et Gingras, M. (1995). «*Questionnaire de motivation*». Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Dupont, P. et Gonzalez, P. (1996). Pour une meilleure compréhension des termes en orientation . *Cahiers de la recherche en éducation*, 3 (1), 15-34.

Egretaud, H. (1993). Le décrochage scolaire. *Avenir: pour mieux former et gérer vos ressources humaines*, 7, 1-2.

Emploi et Immigration Canada (1992). *Perspectives canadiennes: guide de la formation et de l'emploi au Canada*, Ottawa: Gouvernement du Canada.

Emploi et Immigration Canada (1993). *Perspectives Canadiennes: "Les temps changent"*. Ottawa: Gouvernement du Canada.

Fornier, Y. (1987). L'attitude motivée chez les lycéens de classe terminale : modèle, structure et variabilité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 16 (2), 131-150.

Fornier, Y. (1989). La motivation des lycéens de classe terminale : effets sur la réussite au baccalauréat et sur la réalisation de projets. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18 (2), 139-153.

Fournier, G. (1994). Perceptions de jeunes à risque à l'égard de leur insertion socioprofessionnelle. *Éducation et francophonie: Jeunes à risque: II Projets d'intervention*, 12 (2), 4-11.

Guichard, J. (1992) Échec scolaire et représentations de soi et des professions. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21 (2), 149-162.

Guichard, J. et Falbierski, E. (1994). Compétences et projets : mots vides ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficulté ? *Revue de Carriérologie*, 5 (3), 132-167.

Kershner, J.R. (1990). Self-concept and IQ as predictors of remedial success in children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 23 (6), 368-374.

Laflamme, M., Goyette, J. et Mathieu, L. (1996). «Le gestionnaire en pleine mutation : les huit dimensions et comportements associés à la mobilisation des personnels», *Revue Organisation*, 5_(2), 65-96.

Landry, L. (1995). Miser sur l'orientation : donner un sens au projet éducatif. *L'orientation*, 8 (3), 19-30.

Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue québécoise de psychologie*, 14 (1), 69-83.

Lord, D. et Ouellette, J.-G. (1994). Projet d'insertion socioprofessionnelle auprès de jeunes à risque. *Éducation et francophonie: Jeunes à risque: II Projets d'intervention*, 12 (2), 12-17.

Marceau, D. et St-Louis, M. (1992). Caractéristiques des élèves inscrits au programme d'insertion sociale et professionnelle. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 5/6, 101-106.

Ministère de l'éducation (1987a). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale de la recherche et du développement.

Ministère de l'éducation (1987b). *Cheminements particuliers de formation pour les jeunes de 16 ans et plus*. Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale des programmes.

Ministère de l'éducation, (1988). *Hypothèses de regroupements de fonctions de travail en vue de l'élaboration des programmes menant une attestation de capacité dans le cadre des cheminements particuliers de formation 16-18 ans (insertion professionnelle)*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction générale des programmes.

Ministère de l'éducation, (1994). *Les cheminements particuliers de formation: Enquête menée auprès des enseignantes, des enseignants et des responsables de ce type de formation*. Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale de l'Estrie.

Nuttin, J. (1984). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : Presses universitaires de France.

Nuttin, J. (1985). Le fonctionnement de la motivation humaine. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14, (2), 91-103.

Pemartin, D. et Legrès, J. (1988). *Les projets chez les jeunes*. Issy-Les-Moulineaux, France : Éditions E.A.P.

Rosenthal, I. (1989). «Model transition programs for learning disabled high school and college students», *Rehabilitation counseling bulletin*, 3 (1), 54-66.

Sénécal, C., Vallerand, R.J., et Pelletier, L. (1992). Type de programme universitaire et sexe des étudiants : effets sur la perception et la motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, 18 (3), 375-388.

Statistiques Canada (1997). *Le marché du travail: bilan de fin d'année. L'emploi et le revenu en perspective*. Canada: Gouvernement du Canada.

St-Louis, S. et Vigneault, M. (1983) *Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement (Q.I.P.I.E.) Manuel d'utilisation*. Québec : Direction générale de l'enseignement collégial.

St-Onge, S. et Fournier, G. (1994). Facteurs de motivation au travail des jeunes de 18 à 25 ans: quelques éléments de réponse. *Carriérologie*, 5 (3), 159-177.

Table des responsables des services d'Éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (1989). *Avis sur la formation professionnelle des jeunes et des adultes au secondaire*. Québec : TREAQ.

Vallerand, R.J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Vallerand, R.J. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Études vivantes.

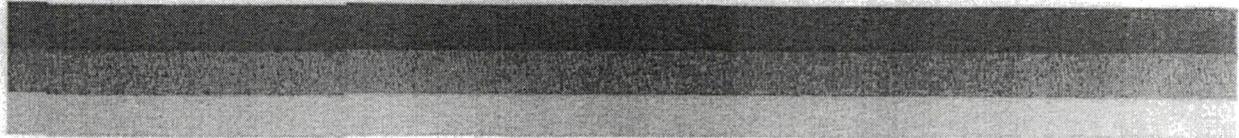
Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique.

Watts, W.J. et Cushion, M.B. (1982). Enhancing self-concept of LD adolescents: one approach. *Academic therapy*, 18 (1), 95-101.

ANNEXE A
« ATTESTATION DE CAPACITÉS »



ATTESTATION DE CAPACITÉ



Nous soussignés attestons que

a acquis les capacités énumérées ci-contre au terme

d'une formation de _____ heures en

En foi de quoi, nous lui décernons la présente attestation.

Fait à _____, le _____

SCEAU
ou
CACHET

Directeur ou directrice de l'école

Directeur général ou directrice générale

ANNEXE B
« ÉVALUATION DU STAGIAIRE »

JUGEMENT RELATIF À L'ATTESTATION DE CAPACITÉ ÉVALUATION DU STAGIAIRE

ANNÉE SCOLAIRE : 19 _____ - 19 _____ NOM DU STAGIAIRE : _____

CODE PERMANENT :

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 ÉCOLE : _____

DATE DE DÉPART (si l'élève quitte l'école en cours d'année) : _____

Tenant compte de l'évaluation sommative des *comportements* et de l'évaluation sommative des *tâches* effectuées, ce stagiaire a droit à l'**ATTESTATION DE CAPACITÉ**

OUI NON

SIGNATURE DU TRAVAILLEUR-PARRAIN

SIGNATURE DE L'ENSEIGNANT RESPONSABLE DE STAGES

 **ÉCRIRE EN LETTRE MOULÉES**

DATES DU STAGE : du _____ au _____ NOMBRE D'HEURES :

NUMÉRO ET TITRE DE LA FONCTION :

NOM ET ADRESSE DE L'ENTREPRISE :

NOM DU TRAVAILLEUR-PARRAIN :

NOM DE L'EMPLOYEUR :

CODE POSTAL : _____

NOM DE L'ENSEIGNANT RESPONSABLE DE STAGES : _____

NUMÉRO DE TÉLÉPHONE : ☎ (____) _____

ÉVALUATION SOMMATIVE DES COMPORTEMENTS

Les indicateurs de comportements précédés d'un crochet (✓) seront évalués au _____ stage.

DIMENSIONS	✓	COMPOSANTES ET INDICATEURS DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES	EXIGENCES	
			CONFORME	NON CONFORME
ENGAGEMENT PERSONNEL	(✓)	MOTIVATION - démontre généralement une attitude positive face à son travail - manifeste un désir de s'améliorer	○ ○	○ ○
	(✓)	SENS DES RESPONSABILITÉS - mène son travail à terme - prévient son supérieur de tout bris ou de toute perte de matériel	○ ○	○ ○
	○	AUTONOMIE - organise seul son travail dans un contexte donné - trouve des solutions à des situations imprévues	○ ○	○ ○
	(✓)	INITIATIVE - s'informe des tâches à réaliser et les exécute - s'occupe par lui-même lorsqu'il a réalisé les tâches prévues	○ ○	○ ○
	(✓)	HONNÊTETÉ - respecte le bien d'autrui	○	○
RELATIONS INTERPERSONNELLES ET SOCIALES	(✓)	COMMUNICATION - transmet une information pour être compris (besoin, droit, opinion, demande, récrimination, message téléphonique, etc.)	○	○
	(✓)	- donne suite aux messages reçus (conseil, consigne, ordre, etc.)	○	○
	(✓)	- pose des questions au besoin	○	○
	(✓)	COLLABORATION ET TRAVAIL D'ÉQUIPE - écoute le point de vue des autres	○	○
	○	- travaille avec les autres au besoin - offre sa collaboration aux autres	○ ○	○ ○
	(✓)	SUPERVISION - applique les recommandations transmises	○	○

ÉVALUATION SOMMATIVE DES COMPORTEMENTS

☞ Les indicateurs de comportements précédés d'un crochet (✓) seront évalués au _____ stage.

DIMENSIONS	✓	COMPOSANTES ET INDICATEURS DE COMPORTEMENTS OBSERVABLES	EXIGENCES	
			CONFORME	NON CONFORME
ATTENTES ET NORMES	☑	ASSIDUITÉ - est présent - avise de ses absences - justifie ses absences	○ ○ ○	○ ○ ○
	☑	PONCTUALITÉ - est présent à l'heure et jusqu'à la fin - respecte le temps des pauses et des repas - informe de ses retards	○ ○ ○	○ ○ ○
	☑	HYGIÈNE PERSONNELLE - présente une apparence soignée	○	○
	☑	TENUE VESTIMENTAIRE - porte des vêtements propres - porte des vêtements conformes aux règles établies	○ ○	○ ○
	☑	LANGAGE ET POLITESSE - emploie un langage et un ton convenables - emploie les formules de politesse selon les circonstances - respecte ses camarades et ses supérieurs	○ ○ ○	○ ○ ○
	☑	RESPECT DES CONSIGNES - observe les consignes établies	○	○
	☑	RESPECT DE L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE - respecte le matériel mis à sa disposition	○	○
	☑	RESPECT DES RÈGLES DE SÉCURITÉ - respecte les règles de sécurité établies	○	○
EXÉCUTION D'UN TRAVAIL	☑	QUALITÉ DU TRAVAIL - démontre de l'application - travaille avec précision	○ ○	○ ○
	☑	PRODUCTIVITÉ - exécute le travail dans le temps prescrit - s'adapte au rythme de travail - persévère malgré les difficultés - démontre de l'endurance physique	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○

ÉVALUATION SOMMATIVE DES TÂCHES

NO DE LA TÂCHE	DESCRIPTION DE LA TÂCHE	ÉVALUATION
①		
②		
③		
④		
⑤		
⑥		
⑦		
⑧		
⑨		
⑩		

R E M A R Q U E S	<p style="text-align: center;"><i>* Pour les fins d'obtention de l'attestation de capacité, toutes les tâches doivent être conformes.</i></p>
---	---

LÉGENDE : C : Conforme aux exigences du programme d'études d'insertion professionnelle NC : Non conforme aux exigences du programme d'études d'insertion professionnelle
--

ANNEXE C
« QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION »

QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION

Marcelle Gingras et Pierrette Dupont
Centre de recherche sur l'éducation au travail (CRET)
Université de Sherbrooke

Sexe: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	Âge: _____	<input type="checkbox"/> En emploi	<input type="checkbox"/> Sans emploi
<input type="checkbox"/> Formation générale: niveau complété _____			
<input type="checkbox"/> Formation professionnelle: programme _____			

EN CONSIDÉRANT VOTRE **AVENIR PROFESSIONNEL** ET VOTRE **CARRIÈRE FUTURE**, COCHEZ LA RÉPONSE QUI CORRESPOND LE PLUS À VOTRE OPINION POUR CHACUN DES ÉNONCÉS SUIVANTS:

- | | VRAI | FAUX | ? |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Le travail occupe une place de premier plan dans ma vie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sans travail, j'aurais l'impression de gaspiller ma vie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Il est important pour moi d'être reconnu(e) comme une personne travaillante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Le travail est une source de satisfaction personnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Le travail me donne de l'indépendance financière | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Pour moi, le travail sert d'abord à gagner de l'argent | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Selon moi, le travail constitue une source de développement personnel | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Le travail me permet d'aider les autres | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Par le travail, je peux utiliser mes talents et mes goûts | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. D'après moi, le travail est indispensable à la société | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Le travail me permet d'avoir le mode de vie souhaité | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Le travail me permet d'établir des relations avec les autres | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Le travail est une façon d'occuper mon temps | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Je possède les qualités personnelles pour réussir au plan professionnel | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Je suis capable de prendre des décisions quant à mon avenir professionnel | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Je compte sur moi-même pour parvenir à me trouver un emploi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. J'ai les capacités suffisantes pour réussir dans ma carrière | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Grâce à mes divers intérêts, je peux réussir dans plusieurs professions | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Je peux m'imaginer dans une profession future | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Je me connais assez pour choisir mon orientation professionnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

continuez au verso...

EN CONSIDÉRANT VOTRE AVENIR PROFESSIONNEL ET VOTRE CARRIÈRE FUTURE, COCHEZ LA RÉPONSE QUI CORRESPOND LE PLUS À VOTRE OPINION POUR CHACUN DES ÉNONCÉS SUIVANTS:

	VRAI	FAUX	?
21. Je sais comment m'y prendre pour réaliser mes objectifs professionnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Je sais quelles difficultés pourraient m'empêcher de réaliser mon projet professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Je considère mes activités scolaires comme un moyen d'atteindre mes objectifs professionnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ma famille joue un rôle important dans mon projet professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. L'expérience acquise en milieu de travail peut contribuer à l'atteinte de mes objectifs professionnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. J'ai considéré mes goûts et mes capacités dans mon plan de carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Je dois considérer les besoins futurs en main-d'oeuvre avant de faire un choix professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. J'ai cherché de l'information sur les professions et les emplois qui m'intéressent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. J'ai consulté différents documents pour m'aider dans mon choix professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. J'ai obtenu de l'aide de diverses personnes pour prendre mes décisions concernant ma carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. J'ai suffisamment d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel éclairé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Je connais la formation requise pour réaliser mon projet professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Je connais les études et les qualités exigées par plusieurs professions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Je peux nommer diverses professions que j'aimerais exercer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. J'ai un projet professionnel qui m'intéresse beaucoup	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. J'ai l'espoir de réussir ma carrière future	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. J'ai une vision précise de ce que je désire comme carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Mes buts professionnels sont clairs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Je crois que mes chances de succès professionnel sont bonnes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Je suis certain(e) de pouvoir atteindre mes objectifs professionnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Je peux parvenir à la profession à laquelle je rêve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. J'ai un projet professionnel auquel je tiens beaucoup	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. J'ai confiance de pouvoir entrer dans le monde du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Merci de votre collaboration !

ANNEXE D

« DIMENSIONS DU QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION »

DIMENSIONS DU QUESTIONNAIRE DE MOTIVATION

SIGNIFICATION DU TRAVAIL (énoncés 1 à 13)

Par signification du travail, on entend l'importance qu'un individu accorde au travail dans sa vie et les diverses raisons qui le motivent à travailler

CONCEPT DE SOI PROFESSIONNEL (énoncés 14 à 20)

Le concept de soi professionnel est l'image qu'une personne a d'elle-même (ses intérêts, ses aptitudes, ses compétences, ses qualités) en regard des possibilités professionnelles, d'une carrière future

PRÉPARATION DE SA CARRIÈRE (énoncés 21 à 35)

La préparation d'un individu en vue de sa carrière est fonction des démarches et des activités de planification et d'exploration qu'il a réalisées, de sa conscience des divers facteurs à considérer pour prendre ses décisions d'orientation et de sa connaissance des professions et du monde du travail

ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES (énoncés 36 à 44)

Les aspirations professionnelles d'un individu se manifestent par la précision de son projet professionnel, sa satisfaction générale à l'endroit de ce projet et l'assurance qu'il pourra le réaliser