

Étude portant sur l'effet des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) sur la capacité des élèves du 2e cycle à s'orienter



CERES



L'étude portant sur l'effet des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) sur la capacité des élèves du 2^e cycle du secondaire à s'orienter n'aurait pas été menée sans le travail constant de nombreux acteurs. Le CERESO tient par conséquent à remercier le personnel des écoles secondaires qui ont participé à l'étude ainsi que l'équipe COSP du ministère de l'Éducation.

Chercheurs

Patrick Bourgeois

Marie-Pierre Gaudet

Collaborateurs

Stéphane Chouinard

Direction des services éducatifs complémentaires
du ministère de l'Éducation

Responsable du dossier au Ministère

Claudia Gosselin

Révision linguistique et soutien logistique

Nancy Lachance

Mise en page

Martin Archambault

Publié en janvier 2025 – cereso@cegep-lanaudiere.qc.ca

Le Centre collégial d'expertise en innovation sociale du Cégep de Lanaudière à L'Assomption (CERESO) a été mandaté, de 2020 à 2024, par le ministère de l'Éducation pour réaliser une étude portant sur l'effet des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) sur la capacité des élèves du 2^e cycle du secondaire à s'orienter.



Sigles et acronymes

CDSSES	<i>Career Decision Self-Efficacy Scale</i>
CO	Conseiller d'orientation
COSP	Contenus en orientation scolaire et professionnelle
CRL	Cégep régional de Lanaudière
CRLA	Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DGF	Domaines généraux de formation
EDV-9s	Épreuve de décision vocationnelle forme S
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SEP	Sentiment d'efficacité personnel
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
SRAQ	Service régional d'admission au collégial de Québec
TSCOSP	Théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

Table des matières

13

Introduction

15

Historique et relevé de littérature

- p. 15 2.1 – Historique du déploiement des COSP par le ministère
- p. 16 2.2 – Approche développementale
- p. 16 2.3 – Le développement de l'identité
- p. 21 2.4 – La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP)
- p. 22 2.4.1 – Le sentiment d'efficacité personnelle
- p. 23 2.4.2 – Les attentes de résultats
- p. 23 2.4.3 – Les buts personnels
- p. 23 2.4.4 – La TSCOSP : le sous-modèle des intérêts
- p. 24 2.4.5 – La TSCOSP : le sous-modèle des choix
- p. 24 2.4.6 – La TSCOSP : le sous-modèle du niveau de la réussite atteinte
- p. 24 2.4.7 – Les facteurs environnementaux
- p. 25 2.5 – Lien entre l'approche développementale et la TSCOSP
- p. 26 2.6 – Les effets attendus des COSP

27

Objectifs du projet et méthodologie

- p. 27 3.1 – Objectifs
- p. 27 3.2 – Sources de financement
- p. 27 3.3 – Participants
- p. 28 3.4 – Méthode de recrutement et de sollicitation des participants
- p. 28 3.5 – Conditions de passation
- p. 28 3.5.1 – Phase transversale (sans COSP)
- p. 29 3.5.2 – Phase longitudinale (avec COSP)
- p. 29 3.6 – Instruments de mesure
- p. 29 3.6.1 – Données de suivi longitudinal
- p. 29 3.6.2 – Données sociodémographiques
- p. 30 3.6.3 – Version française de l'épreuve de décision vocationnelle (EDV-9, forme S, version abrégée, Picard, Frenette, Guay et Labrosse, 2015)
- p. 30 3.6.4 – Version française abrégée de l'échelle des sentiments d'auto-efficacité aux décisions de carrière (CDSES, Gaudron, 2013)
- p. 30 3.6.5 – Version française du *Vocational identity status assessment* (VISA, Lannegrand-Willems et Perchec, 2017)
- p. 31 3.6.6 – Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves à l'école (Bourgeois, 2015)
- p. 31 3.6.7 – Appui des parents face au projet d'études et au projet professionnel (Samson, 2014)
- p. 31 3.6.8 – Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignant(e)s à transmettre les contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP)
- p. 32 3.6.9 – Questionnaire sur les services disponibles en orientation dans l'école
- p. 32 3.6.10 – Questionnaire sur l'utilisation des services d'orientation (élève)
- p. 32 3.6.11 – Entrevues semi-dirigées sur le lien entre les COSP vécus en classe et l'ébauche d'un projet professionnel

- p. 32** **3.7** – Risques éventuels, avantages et bienfaits potentiels de la recherche
- p. 33** **3.8** – Compensation financière offerte aux participants
- p. 33** **3.9** – Mesures prises pour assurer la confidentialité des réponses et l'anonymat des participants

35

Les résultats quantitatifs transversaux

- p. 35** **4.1** – Données sociodémographiques
- p. 35** **4.2** – Épreuve de décision-indécision vocationnelle (EDV-9s version abrégée)
- p. 35** **4.2.1** – Degré de l'intensité de l'indécision pour les futures études ou formations
- p. 37** **4.2.2** – Degré de l'intensité de l'indécision-décision pour le métier ou la profession
- p. 38** **4.2.3** – Raisons de l'indécision
- p. 39** **4.3** – Échelle d'auto-efficacité aux décisions de carrière (CDSSES)
- p. 40** **4.4** – *Vocational identity status assessment* (VISA)
- p. 42** **4.5** – Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves à l'école
- p. 42** **4.6** – L'appui des parents
- p. 43** **4.7** – Activités et services liés à l'orientation déclarés par les élèves

45

Les résultats quantitatifs longitudinaux

- p. 45** **5.1** – Données sociodémographiques
- p. 46** **5.2** – Épreuve de décision-indécision vocationnelle (EDV-9s version abrégée)
- p. 46** **5.2.1** – Degré de l'intensité de l'indécision pour les futures études ou formations
- p. 46** **5.2.2** – Degré de l'intensité de l'indécision professionnelle
- p. 46** **5.2.3** – Raisons de l'indécision
- p. 48** **5.3** – Échelle d'auto-efficacité aux décisions de carrière (CDSSES)
- p. 49** **5.4** – *Vocational identity status assessment* (VISA)
- p. 52** **5.5** – Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves à l'école
- p. 52** **5.6** – L'appui des parents
- p. 53** **5.7** – Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignantes à enseigner les COSP
- p. 53** **5.8** – Engagement des élèves perçu par les enseignantes lors des COSP

55

Les résultats qualitatifs

- p. 55 **6.1** – Méthode d'analyse
- p. 56 **6.2** – Données démographiques
- p. 57 **6.3** – Projet après la 5e secondaire
- p. 57 **6.3.1** – Sous-catégories
- p. 58 **6.3.2** – Présence d'un projet
- p. 59 **6.4** – Les sources d'informations
- p. 59 **6.4.1** – Information générale
- p. 59 **6.4.2** – Sous-catégories
- p. 59 **6.4.3** – Les types de sources d'informations
- p. 63 **6.5** – Perception des élèves
- p. 63 **6.5.1** – Sources d'informations aidantes
- p. 63 **6.5.2** – Sources d'informations peu aidantes
- p. 63 **6.5.3** – Conscience d'avoir vécu des COSP
- p. 64 **6.6** – Sources potentielles
- p. 64 **6.7** – Sources d'informations proposées par les élèves
- p. 64 **6.8** – La certitude du choix selon le projet
- p. 64 **6.8.1** – Généralités
- p. 66 **6.8.2** – Projet de diplôme d'études professionnelles (DEP)
- p. 66 **6.8.3** – Projet de diplôme d'études collégiales (DEC)
- p. 69 **6.8.4** – Projet de diplôme d'études universitaires

- p. 70 **6.8.5** – Métiers et professions
- p. 71 **6.9** – Raisons sur lesquelles s'appuient les choix de projets
- p. 71 **6.9.1** – Les sous-catégories
- p. 71 **6.9.2** – Raisons en lien avec le soi
- p. 73 **6.9.3** – Raisons en lien avec le monde scolaire
- p. 73 **6.10** – Plan B
- p. 73 **6.10.1** – Les sous-catégories
- p. 73 **6.10.2** – Types de plan B
- p. 74 **6.10.3** – Différences entre les groupes
- p. 74 **6.11** – Capacité à planifier
- p. 74 **6.11.1** – Les sous-catégories et les dimensions
- p. 75 **6.11.2** – Différence entre les groupes

77

Discussion des résultats

- p. 77 **7.1** – Discussion des résultats transversaux
- p. 77 **7.1.1** – Les choix de projets : sources d'informations y contribuant et les influençant
- p. 80 **7.1.2** – L'indécision vocationnelle : le choix des études et le choix de carrière
- p. 81 **7.1.3** – Les raisons de l'indécision selon le diplôme visé
- p. 81 **7.1.4** – Les facteurs contribuant à l'indécision vocationnelle
- p. 83 **7.1.5** – Utilisation de certaines stratégies similaires à celles acquises dans les COSP
- p. 84 **7.1.6** – Les sentiments d'efficacité scolaire et aux décisions de carrière
- p. 84 **7.1.7** – L'identité vocationnelle
- p. 86 **7.1.8** – La perception sur les sources d'informations

- p. 86** 7.2 – Discussion des résultats longitudinaux
- p. 86** 7.2.1 – Indécision vocationnelle
- p. 87** 7.2.2 – Le sentiment d'auto-efficacité aux choix de carrière
- p. 88** 7.2.3 – L'identité vocationnelle
- p. 88** 7.2.4 – Les dimensions du VISA
- p. 88** 7.2.5 – Le SEP scolaire et l'appui parental
- p. 88** 7.2.6 – Le SEP à l'enseignement des COSP et l'engagement des élèves
- p. 90** 7.3 – Limites de la recherche

91

Conclusion

95

Bibliographie

99

Annexe 1 : Batterie de questionnaires COSP

111

Annexe 2 : Schéma d'entrevue version 14 sep 2021

Liste des figures

- p. 19 Figure 1**
Modèle de la construction de l'identité vocationnelle
- p. 21 Figure 2**
Intégration des trois sous-modèles proposés par la TSCOP pour le développement des intérêts et du processus de décision dans un contexte vocationnel
- p. 36 Figure 3**
Fréquences des réponses aux items mesurant le degré de l'intensité de l'indécision pour la formation future
- p. 37 Figure 4**
Fréquences des réponses aux items mesurant le degré de l'intensité de l'indécision pour le métier ou la profession
- p. 38 Figure 5**
Comparaison des raisons de l'indécision vocationnelle par dimension
- p. 39 Figure 6**
Comparaison du sentiment d'auto-efficacité aux décisions de carrière
- p. 41 Figure 7**
Scores Z moyens des dimensions du VISA en fonction des six statuts d'identité pour le groupe sans COSP
- p. 42 Figure 8**
Scores Z moyens des dimensions du VISA en fonction des six statuts d'identité pour le groupe avec COSP
- p. 42 Figure 9**
Comparaison des dimensions du VISA
- p. 44 Figure 10**
Activités et services d'orientation autorapportés pour l'année
- p. 47 Figure 11**
Moyennes et erreurs types des scores pour les six dimensions de l'échelle d'indécision vocationnelle (EDV-9s version abrégée) pour les élèves de 3e, 4e et 5e secondaire
- p. 49 Figure 12**
Moyennes et erreurs types des scores pour les six dimensions de l'échelle de sentiment d'auto-efficacité aux décisions de carrière (CDESES) pour les élèves de 3e, 4e et 5e secondaire
- p. 50 Figure 13**
Scores Z moyens des dimensions du VISA en fonction des six statuts d'identité pour le groupe avec COSP au temps 1
- p. 50 Figure 14**
Scores Z moyens des dimensions du VISA en fonction des six statuts d'identité pour le groupe avec COSP au temps 2
- p. 51 Figure 15**
Scores Z moyens des dimensions du VISA en fonction des six statuts d'identité pour le groupe avec COSP au temps 3

Liste des tableaux

p. 52 Figure 16

Moyennes et erreurs types des scores pour les six dimensions du VISA pour les élèves de 3e et 4e secondaire

p. 54 Figure 17

Scores moyens du degré d'engagement perçu des élèves par les professeurs lors de l'enseignement des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) de 5e secondaire

p. 56 Figure 18

Arbre thématique

p. 35 Tableau 1

Groupes ethniques ou culturels auxquels les participants disent appartenir

p. 45 Tableau 2

Distribution des élèves de la 3e secondaire à la 5e secondaire selon la première langue parlée à la maison

p. 45 Tableau 3

Groupes ethniques ou culturels auxquels les participants disent appartenir

p. 47 Tableau 4

Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour les six dimensions de l'échelle d'indécision vocationnelle (EDV-9s version abrégée)

p. 48 Tableau 5

Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour les dimensions de l'échelle du sentiment d'auto-efficacité aux décisions de carrière (CDSSES)

p. 51 Tableau 6

Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour les six dimensions du VISA

p. 57 Tableau 7

Groupe ethnique ou culturel auxquels les participants disent appartenir

Faits saillants

Avoir vécu des COSP semble contribuer au niveau décisionnel scolaire et vocationnel des élèves de manière significative. Au cours du deuxième cycle, le niveau de certitude de ces élèves progresse. Ceci résulte de la diminution du *Manque de connaissance de soi*, du *Manque de développement vocationnel*, du *Manque de méthode de décision* et du *manque d'informations scolaires et professionnelles* entre la 3^e et la 5^e année du secondaire. À la source de leur indécision scolaire et professionnelle, les élèves qui n'ont pas vécu de COSP se distinguent sur toutes ces dimensions, présentant plus d'incertitudes.

Les élèves ayant vécu des COSP se distingueraient significativement quant aux processus d'engagement et de reconsidération impliqués dans l'identité vocationnelle. Plus précisément, ils seraient plus à même d'avoir une idée précise de la profession souhaitée et manifesteraient moins d'ouverture à des changements quant à leur choix.

Comme attendu à l'adolescence, la plupart des élèves se trouvent dans les statuts d'identité du *Moratoire*, mais la proportion d'élèves fluctue dans chaque statut au cours du 2^e cycle et les élèves qui ont vécu des COSP paraissent progresser sur le plan de l'identité vocationnelle. Les COSP de 5^e secondaire pourraient jouer un rôle dans cette progression, notamment en stimulant les processus d'exploration et en consolidant les engagements.

Malgré la présence d'incertitudes quant au programme ou à la profession désirés chez plusieurs, tous les élèves reçus en entrevue ont mentionné envisager un projet de formation, que ce soit un DEP, un DEC ou un diplôme d'études universitaires, à court terme.

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) au choix de carrière des élèves ayant vécu des COSP est significativement plus élevé, car les élèves se sentent plus à même de sélectionner des objectifs, de planifier et de résoudre des problèmes nécessitant de nouvelles décisions.

Les élèves ayant vécu des COSP ont davantage posé des actions pour la réalisation de leur projet. Plus de la moitié des élèves du groupe sans COSP étaient considérés comme n'ayant pas posé d'actions dans le but de planifier leur projet scolaire. Toutefois, le temps de la collecte de données, différent entre les deux groupes, pourrait avoir contribué à cet aspect.

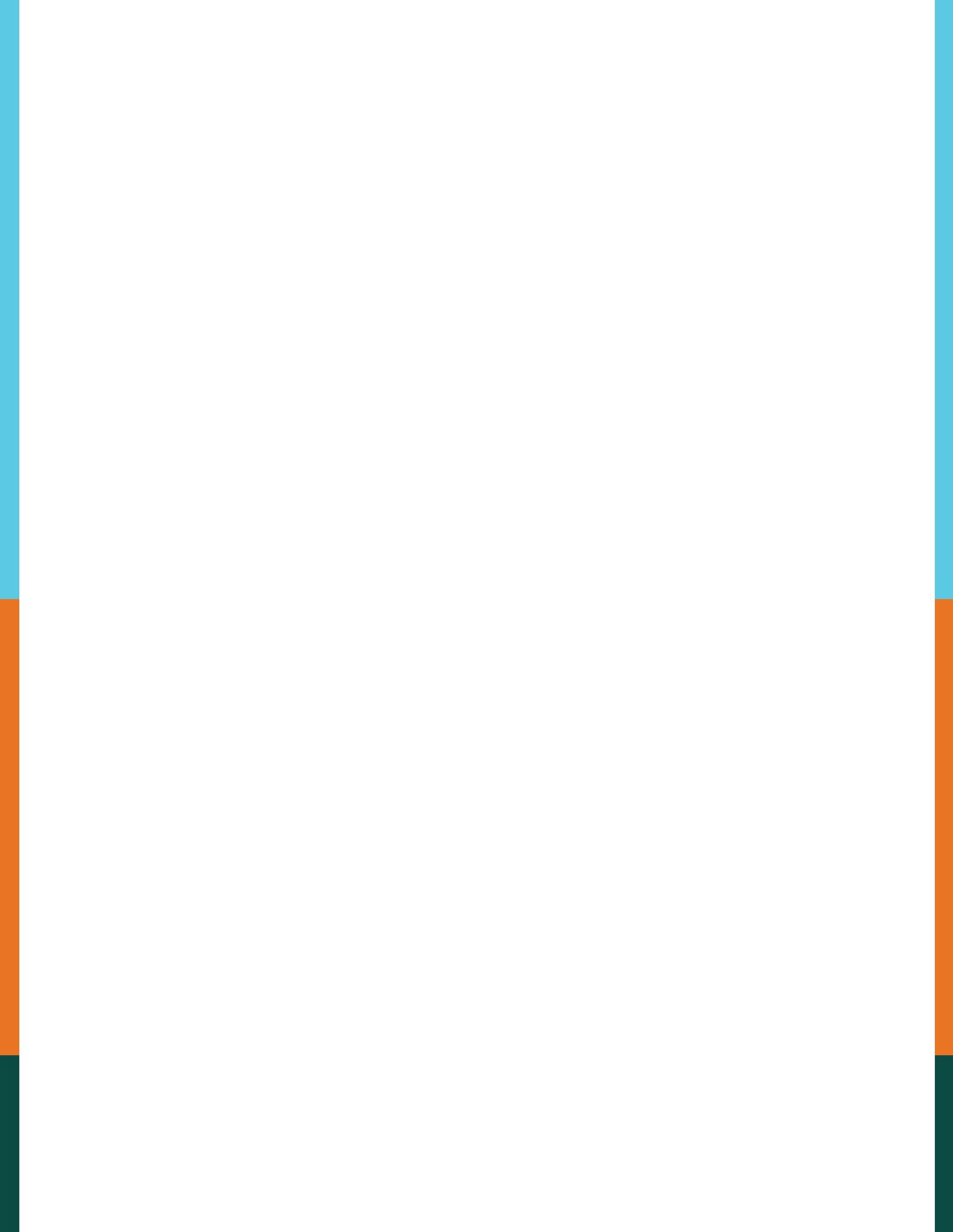
Quoique les élèves des deux groupes perçoivent de l'appui de la part de leurs parents, ceux du groupe sans COSP rapportent davantage se référer à eux pour avoir de l'information, des conseils et des suggestions, et vouloir suivre leur exemple sur le plan professionnel. De plus, ils les perçoivent davantage comme une source potentielle d'informations et rapportent davantage d'attentes et de pression de leur part.

Un nombre similaire d'élèves dans les deux groupes n'ont pas de plan B, mais les raisons diffèrent. Les élèves qui n'ont pas vécu de COSP rapportent en grande majorité ne pas avoir ou ne pas connaître d'autres options de profession ou de métier, alors que ceux qui en ont vécu l'expliquent principalement par le fait d'être convaincus que le plan A fonctionnera.

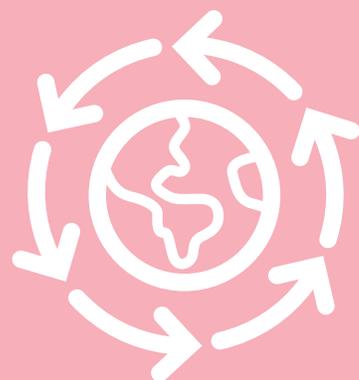
Plus d'élèves n'ayant pas vécu de COSP ont spontanément identifié des sources d'informations qu'ils ne jugeaient pas aidantes et ont fait un nombre de propositions plus élevé et diversifié pour les aider. Certains ont spécifiquement souhaité avoir plus d'activités d'orientation et qu'elles commencent plus tôt dans le parcours scolaire. De ce point de vue, les COSP paraissent contribuer à la réponse à ces besoins. Tout de même, l'apport des conseillers d'orientation, qu'il y ait ou non des COSP, semble important pour les élèves des deux groupes.

Les expériences d'apprentissage authentiques, telles que les stages et les projets faits dans les cours, les contenus de cours, les échanges avec des professionnels et le travail rémunéré, sont perçues parmi les sources les plus aidantes pour le choix vocationnel des élèves. Par ailleurs, les élèves ayant vécu des COSP sont plus nombreux à y faire mention, certaines de ces activités ayant pu être intégrées aux COSP.

Le sentiment d'efficacité des personnes qui ont enseigné les COSP à les enseigner et à engager les élèves dans les activités de COSP varie selon l'année scolaire. En effet, les personnes ayant enseigné les COSP de 5e secondaire, année au cours de laquelle les élèves ont été perçus comme plus engagés dans les COSP par ces personnes, se sentaient plus à même de les enseigner et d'y engager les élèves.



1. Introduction



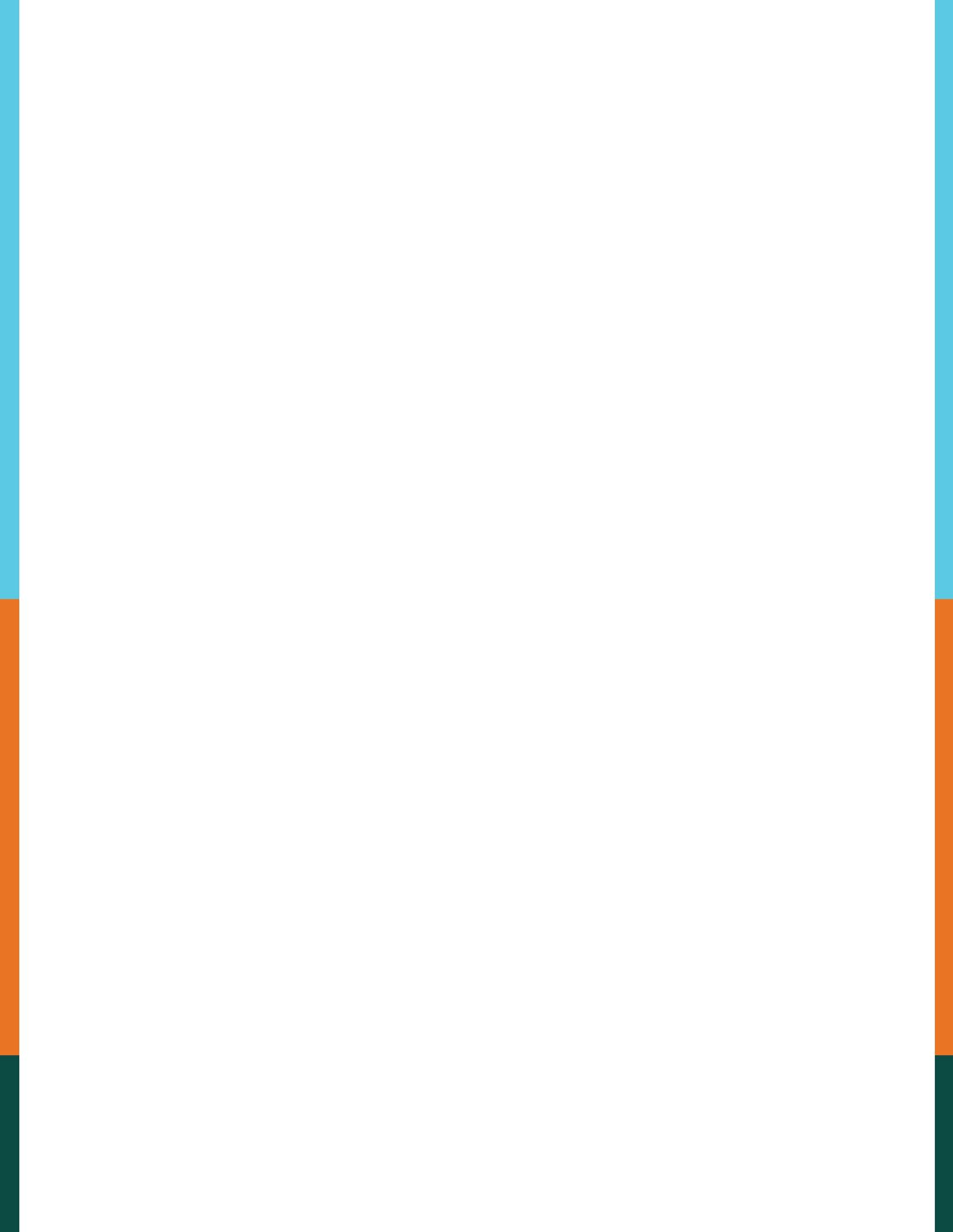
En 2009, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) a réalisé une revue de la littérature présentant des pistes d'action recommandées par des chercheurs québécois afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaire. L'une de ces pistes consiste à favoriser le développement de la compétence à s'orienter des élèves, ce qui aurait un effet bénéfique sur la motivation et la persévérance scolaire. La compétence à s'orienter est d'autant plus importante qu'elle a été identifiée comme devant être un objectif prioritaire des programmes d'éducation en raison d'un monde du travail changeant et se complexifiant (Patillon, Dosnon, Dulu et Loarer, 2018).

Or, selon le ministère de l'Éducation (MEES) (MEES, 2012 dans MEES, 2018), plusieurs jeunes ne se préoccupent de leur orientation vocationnelle que tardivement et parfois même seulement lorsqu'ils sont placés devant un ultimatum. Aussi, il constate que les services d'orientation scolaire et professionnelle dont bénéficient les élèves sont variables d'une école à l'autre (MEES, 2012 dans MEES, 2018). Afin de remédier à la situation, un comité consultatif d'experts en orientation, de partenaires et de membres du réseau scolaire a proposé la création de contenus en orientation scolaire et professionnelle pouvant s'insérer dans les activités d'enseignement, plus particulièrement à l'intérieur des disciplines scolaires (Minis-

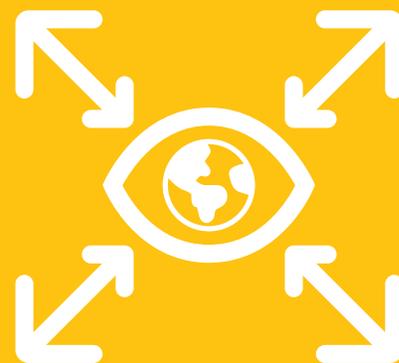
tère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021). Ces constats ont mené le ministère à mettre sur pied un projet pilote de trois ans (2014-2017) visant le déploiement de contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) dans 200 écoles volontaires.

Pour donner suite à ce déploiement, le ministère a commandé une recherche visant à mesurer l'effet des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) sur la capacité à s'orienter des élèves du 2^e cycle du secondaire dans des écoles sélectionnées. Pour y arriver, des élèves de 5^e secondaire qui n'ont pas vécu de COSP ont été comparés à ceux en ayant vécu à l'aide de deux approches, soit quantitative et qualitative. Aussi, des analyses quantitatives ont été faites dans le but de mesurer l'évolution des élèves ayant vécu des COSP quant à leur capacité à s'orienter.

Ce rapport se penche sur l'effet des COSP au 2^e cycle du secondaire. Tout d'abord, l'historique du déploiement des COSP et le cadre théorique sont présentés (section 2). La section 3 expose les objectifs et la méthodologie. Les résultats quantitatifs transversaux sont présentés dans la section 4, les longitudinaux le sont dans la section 5 et les résultats qualitatifs figurent dans la section 6. Les résultats et les limites de la recherche sont ensuite discutés (section 7).



2. Historique et relevé de littérature



2.1 HISTORIQUE DU DÉPLOIEMENT DES COSP PAR LE MINISTÈRE

À la suite du projet pilote de trois ans, le MEES a déployé les COSP de façon progressive et obligatoire en vertu de l'article 461 de la Loi sur l'instruction publique (LIP). Spécifiquement, les COSP ont été déployés graduellement de 2017 à 2022 en débutant par le 3e cycle du primaire puis étendus jusqu'à la fin du secondaire. Depuis 2022, il est attendu que tous les COSP sont offerts à l'ensemble des élèves, soit du 3e cycle du primaire au 2e cycle du secondaire. Le but des COSP est de bonifier les occasions d'orientation scolaire et professionnelle offertes aux élèves dans les écoles de sorte que, au terme de leur 5e année du secondaire, ils soient plus en mesure de faire des choix éclairés. Les COSP permettent de répondre à des besoins généraux en orientation présents chez l'ensemble des élèves. Ils permettent d'amorcer une réflexion sur soi, sur le monde scolaire et sur le monde du travail pour faciliter la définition et la réalisation d'un projet de vie après les études secondaires.

Ainsi, à partir de la 5e année du primaire jusqu'à la 5e année du secondaire, à raison d'une dizaine d'heures par année, des contenus précis en lien avec des thèmes ou des concepts clés en orientation scolaire et professionnelle sont abordés en classe avec les élèves. L'objectif est de favoriser trois axes de connaissance, soit la connaissance de soi (plans personnel, social et scolaire), la connaissance du monde scolaire et la connaissance du monde du travail (MEES, 2017, 2018, 2019). Pour chacun de ces axes, des résultats attendus sont identifiés en fonction du niveau scolaire. Ces derniers correspondent, entre autres, à des stratégies de type métacognitif et ont été élaborés à partir de la taxonomie de Bégin (2008). Ces stratégies ont une double fonction puisqu'elles sont à la fois celles qui permettent l'acquisition du contenu et le résultat attendu¹. Pour soutenir l'intégration des COSP, les intervenants du milieu sont appelés à guider l'élève et à s'assurer qu'il fasse un travail métacognitif en favorisant la prise de conscience (MEES, 2018).

¹ Les résultats attendus sont des indicateurs permettant d'identifier les connaissances devant être acquises sur un contenu, de préciser comment exploiter le contenu, de choisir, planifier et réguler l'action (l'intervention auprès des élèves), de préciser ce que l'élève sera en mesure de faire au terme de l'apprentissage et d'observer si les élèves ont fait l'apprentissage.

2.2 APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE

Plusieurs processus clés permettant d'établir les bases des choix et des adaptations futures auraient lieu durant l'enfance et l'adolescence. C'est toutefois à l'adolescence que s'entame une réflexion sur l'avenir et sur ce que « l'on souhaite devenir » plus tard dans la vie (par ex. : Erikson, 1968). Cette réflexion s'insère dans un contexte socioculturel précis. En effet, la société dans laquelle le jeune évolue a des attentes qui se reflètent notamment dans le fait d'avoir à choisir un parcours de formation à des moments prédéterminés par le système scolaire. Ainsi, les contextes sociaux particuliers du système scolaire, telles la transition primaire-secondaire, la transition entre la 3^e et la 4^e année du secondaire et la transition du secondaire au cégep, au Québec, placent le jeune dans des situations qui favorisent le questionnement et nécessitent des prises de décision scolaire et vocationnelle (Lannegrand-Willems, 2008). En effet, Lannegrand-Willems (2012) rapporte que les attentes et les demandes du système scolaire influencent la perception des adolescents quant à leur besoin de faire des choix professionnels.

Cette perception peut également être influencée par le fait d'aborder des contenus en lien avec l'orientation scolaire et professionnelle durant le parcours scolaire. À cet égard, les COSP s'intègrent à l'un des cinq domaines généraux de formation (DGF) du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Ces DGF touchent à des problématiques auxquelles les jeunes doivent faire face dans leurs différents domaines de vie soit « vivre-ensemble et citoyenneté », « santé et bien-être », « média », « environnement et consommation » et « orientation et entrepreneuriat » (MEQ, 2006).

Dans ce cadre, les COSP sont associés au DGF « orientation et entrepreneuriat ». L'intention éducative de ce DGF est d'« amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets

orientés vers la réalisation de soi et l'insertion en société » (MEQ, 2006, p. 24). Ces COSP ont été élaborés en fonction des informations disponibles dans la littérature sur le développement et les besoins des enfants et des adolescents (MEES, 2018). Lannegrand-Willems et Perchec (2017) font d'ailleurs mention de plusieurs auteurs ayant rapporté que l'une des tâches développementales de l'adolescent consiste à se construire une identité vocationnelle et professionnelle. L'identité vocationnelle a été définie par Holland, Johnston et Asama (1993, p.1) comme le fait « d'avoir une idée claire et stable de ses buts, intérêts et talents » (traduction libre).

2.3 LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ

De manière à bien comprendre le concept d'identité vocationnelle, il importe d'abord de décrire les bases théoriques des processus liés à la formation de l'identité. Nous devons l'attention portée au concept d'identité à Erikson (1968; Erikson et Erikson, 1997), qui a été le premier à l'inclure dans une théorie développementale de l'adolescence. Cette théorie a été à la source de plusieurs recherches empiriques (par ex. : Kunnen et Bosma, 2006) et à la base de nouvelles propositions théoriques, dont certaines en lien avec la construction des choix vocationnels (Lannegrand-Willems, 2012). Quoique la théorie originale d'Erikson en soit une de l'ego, elle considère que le développement de l'identité résulte de l'interaction de la personne avec son environnement (Cohen-Scali et Guichard, 2008). Pour Erikson (1968), le processus identitaire nécessite d'intégrer le vécu de l'enfance, les caractéristiques du présent et les attentes du futur en un tout cohérent. Parmi ces attentes futures figure le choix vocationnel, ce dernier faisant partie du développement de l'identité à l'adolescence (Lannegrand-Willems, 2012). D'ailleurs, Loisy et Carosin (2017) rapportent que la tâche d'orientation nécessite de connaître son environnement et de se connaître, soit de prendre conscience de son identité pour pouvoir développer son pouvoir d'action. Pour ce faire, l'adolescent doit

explorer diverses options de manière à faire des choix qui lui sont personnels (Lannegrand-Willems, 2008), contrairement à l'enfant, qui s'identifie aux valeurs parentales (Kunnen et Bosma, 2006). Pour Erikson (1968), le processus identitaire peut conduire à deux issues : l'identité ou la confusion (*Diffusion*) identitaire.

Nous devons à Marcia (1966) l'opérationnalisation de la théorie d'Erikson. En effet, ses travaux sont les premiers d'ordre empirique conduits à partir de cette théorie (Cohen-Scali et Guichard, 2008) et ont permis d'identifier deux processus œuvrant à la construction de l'identité : l'*exploration* et l'*engagement*. L'*exploration* consiste en la recherche des possibilités qui s'offrent à soi dans différents domaines, dont le choix vocationnel, alors que l'*engagement* correspond à l'ensemble des valeurs, des buts et des croyances auxquels la personne adhère (Lannegrand-Willems, 2012). Ces deux processus, l'*exploration* et l'*engagement*, ont mené à une typologie de statuts identitaires par Marcia. Il a en effet établi quatre états d'identité : l'identité *Diffuse*, l'identité en *Moratoire*, l'identité *Forclose* et l'identité *Réalisée*, validés dans une étude empirique menée dans les années 60. Ainsi, l'état d'identité *Réalisée* consiste en la présence d'engagements forts après une importante période d'exploration ; l'état d'identité en *Moratoire* est celui dans lequel la personne explore de façon importante avec de vagues engagements ; l'état d'identité *Forclose* correspond à la présence de forts engagements précédés d'une faible période d'exploration ; et l'état d'identité *Diffuse* est celui correspondant à un niveau d'exploration moyen et d'engagement faible (Kroger, Martinussen et Marcia, 2010). Une étude menée par Lannegrand-Willems (2008) a permis d'identifier un cinquième état d'identité. Ainsi, à ceux décrits par Marcia s'ajoute l'état d'identité *Aliénée* ou l'*Aliénation* identitaire, qui correspond à de faibles niveaux d'exploration et d'engagement.

En 1993, Marcia, Waterman, Matteson, Archer et Orlofsky ont décrit ces états d'identité en termes d'exploration et d'engagement dans les décisions idéologiques, sexuelles et vocationnelles spécifiquement. En effet, selon Lannegrand-Willems (2012), l'exploration de soi et du monde professionnel peut mener à préciser des vocations potentielles, des intérêts et des valeurs. Skorikov et Vondracek (2011) décrivent d'ailleurs les statuts identitaires en termes d'identité vocationnelle et professionnelle. L'état d'identité vocationnelle *Réalisée* est défini comme « un engagement personnel important dans des valeurs et des buts professionnels, suite à l'exploration de soi et du monde du travail » (Lannegrand-Willems, 2012, p. 316).

La théorie de Marcia est une typologie des résultats de la crise identitaire décrite par Erikson et non une théorie développementale (Bosma et Kunnen, 2001). En effet, même s'il semble que certains états d'identité se concentrent davantage au début de l'adolescence et d'autres à la fin de cette période (Waterman, 1999), il n'existe pas de trajectoire développementale normative pour ces états (Lannegrand-Willems, 2012). L'idée de pouvoir placer les statuts d'identité sur un continuum développemental tend d'ailleurs à être abandonnée (Kunnen et Bosma, 2006). En effet, dans une synthèse de la littérature sur les déterminants et les mécanismes du développement de l'identité, Bosma et Kunnen (2001) arrivent à la conclusion qu'il existe en fait différentes trajectoires dans le développement de l'identité. D'ailleurs, une méta-analyse sur les changements de statut d'identité chez les adolescents et les jeunes adultes menée par Kroger, Martinussen et Marcia (2010) montre que les statuts d'identité changent pour une bonne proportion d'adolescents. La majorité d'entre eux progressent alors que d'autres régressent ou présentent un statut fluctuant.

Quoiqu'il n'existe pas de trajectoire développementale des statuts d'identité, il est considéré que ces derniers diffèrent quant à la maturité, le statut d'identité *Diffuse* étant le moins mature

et celui d'identité *Réalisée*, le plus mature (Marcia, Watterman, Matteson, Archer et Orlofsky, 1993). C'est d'ailleurs ce que semble démontrer l'étude de Lannegrand-Willems (2012) qui compare le statut identitaire d'élèves de troisième (3e année du secondaire au Québec) et de terminale (première année de cégep au Québec). Leurs résultats mettent en évidence que les plus jeunes présentent un statut identitaire *diffus*, *aliéné* et *forclus* dans une plus grande proportion alors que les plus vieux ont, dans une plus grande proportion, un statut *moratoire* ou *réalisé*. De plus, l'étude de Kroger, Martinussen et Marcia (2010) fait état de l'augmentation progressive du statut *Moratoire* jusqu'à l'âge de 19 ans pour ensuite décliner alors que le statut d'identité *Réalisée* augmente.

Au début des années 2000, deux modèles théoriques néo-eriksonniens ont été développés afin d'avoir une compréhension plus approfondie des processus de la construction identitaire: le modèle du double cycle de Luyckx, Goossens, Beyers et Soenens (2006) et le modèle tridimensionnel de Crocetti, Rubini et Meeus (2008).

Selon le modèle du double cycle, un premier cycle de formation de l'identité impliquerait une exploration dite de surface, correspondant à l'*exploration* telle que décrite par Marcia et consistant en une recherche d'informations sur les options professionnelles perçues comme intéressantes. Cette *Exploration de surface* peut mener à des engagements, soit à une idée de la profession désirée, puis à un deuxième cycle qui impliquerait une *Exploration en profondeur*, c'est-à-dire une recherche d'informations sur soi et sur le monde professionnel, menant à une identification aux engagements. Ce type d'identification consiste en une intégration personnelle forte de ces engagements (choix) se traduisant par le sentiment que son choix professionnel est congruent avec ses buts et ses valeurs (Lannegrand-Willems, 2012). Dans ce modèle, deux états d'identité diffuse distincts sont proposés: l'*état identitaire diffus*

insouciant et l'*état identitaire diffus*, le premier s'adaptant mieux à un manque d'engagement que le second (Lannegrand-Willems, 2014). De plus, un troisième type d'exploration a aussi été identifié, soit l'*identité ruminative*, c'est-à-dire un processus répétitif caractérisé par l'indécision et l'hésitation (Lannegrand-Willems et Perchec, 2017).

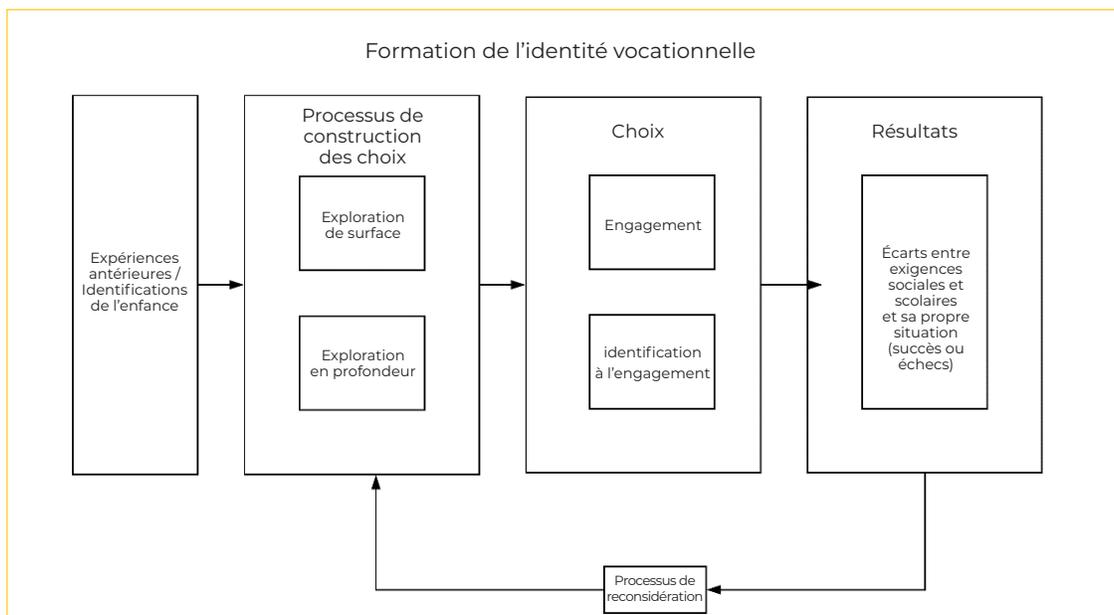
Le deuxième modèle propose une interaction continue entre l'*Engagement*, la reconsidération des engagements et l'*Exploration en profondeur*. Il diffère du précédent en n'incluant pas une exploration préalable aux premiers engagements. En effet, selon ce modèle, il existe, au début de l'adolescence, certains engagements en lien avec les identifications de l'enfance. Ainsi, l'entrée dans l'adolescence débiterait par une reconsidération de ces premiers engagements de l'enfance. Cette remise en question consiste à comparer ces engagements aux autres possibilités existantes. L'incertitude et les doutes quant aux choix et le sentiment que l'entourage partage les doutes conduisent à cette reconsidération. Finalement, entrevoir la possibilité que les choix, les valeurs et les buts puissent se modifier avec le temps est considéré comme un autre processus de reconsidération nommé « Flexibilité de l'engagement ».

Dans un effort d'intégration, Porfeli, Lee, Vondracek et Weigold (2011) ont proposé un modèle de la construction de l'identité vocationnelle intégrant celui de Luyckx *et al.* (2006) et celui de Crocetti *et al.* (2008) afin de créer un instrument de mesure permettant d'évaluer le positionnement identitaire vocationnel des adolescents et des jeunes adultes, le *Vocational identity status assessment* (VISA).

Ce nouveau modèle propose six processus de construction de l'identité vocationnelle, soit deux processus d'exploration, deux processus d'engagement et deux processus de reconsidération des engagements. La validation française de cet instrument a permis d'analyser ses qualités psychométriques et de confirmer

Figure 1

Modèle de la construction de l'identité vocationnelle



l'existence de six états identitaires distincts déjà présents dans la littérature (Lannegrand-Willems et Perche, 2017). Ces états d'identité sont :

- 1) la *Réalisation* de l'identité, caractérisée par la présence importante de processus exploratoires et d'engagement et par l'absence de reconsidération;
- 2) la *Forclusion* de l'identité, combinant l'absence de processus d'exploration, de forts engagements et un processus de reconsidération faible;
- 3) l'identité en *Moratoire*, qui se caractérise par une forte *Exploration de surface* et de forts processus de reconsidération combinés à de faibles engagements;
- 4) l'identité *Moratoire de remise en question*, qui associe une exploration forte, des engagements moyens et une forte reconsidération;
- 5) la *Diffusion* identitaire, qui combine une faible exploration, de faibles engagements et une forte reconsidération;

- 6) l'identité *Indifférenciée*, correspondant à un niveau intermédiaire de l'ensemble des processus.

Les processus de ces états se répartissent différemment selon que le jeune soit au secondaire, au cégep, au premier cycle universitaire ou au second cycle universitaire, soit collégien (1^{re} à 4^e années du secondaire au Québec), lycéen (5^e secondaire à 2^e année de cégep au Québec), en licence (1^{er} cycle universitaire au Québec) ou en Master (maîtrise au Québec). Ainsi, le niveau d'*Exploration de surface* devient plus faible à mesure que le jeune progresse dans son cheminement scolaire. De plus, l'*Exploration en profondeur* est plus forte chez les jeunes du collégial et les étudiants du premier cycle universitaire que chez les élèves du secondaire et les étudiants du 2^e cycle universitaire. Finalement, l'*Engagement* est plus élevé chez ces derniers. Les étudiants se distinguent aussi par leur distribution à travers les types d'identité. Les élèves du secondaire seraient donc surreprésentés dans la *Diffusion* et sous-représentés dans la *Forclusion* alors que les étudiants du 2^e cycle universitaire seraient surreprésentés dans la *Forclusion* et sous-représentés dans le *Moratoire*, le *Moratoire de remise en question* et la *Diffusion*.

Toutefois, Kroger, Martinussen et Marcia (2010) rapportent que bon nombre de jeunes, à la fin de l'adolescence et au début de l'âge adulte, n'ont toujours pas complété la formation de leur identité. À cet effet, les résultats obtenus par Lannegrand-Willems (2008) démontrent qu'en 3^e année du secondaire, environ 25 % des jeunes présentent une *Aliénation* identitaire et environ 32 %, une *Diffusion* identitaire. Lannegrand-Willems (2012) ajoute que le contexte socioculturel impliquant de faire des choix vocationnels dès le secondaire combiné à l'éventail de choix possibles rend encore plus difficile l'atteinte d'un statut d'identité *Réalisée*.

D'un point de vue développemental, l'indécision est une étape normale de l'adolescence. En effet, elle peut être présente lors de l'exploration, permettant d'élaborer des choix. Toutefois, elle devient problématique lorsque l'adolescent n'arrive pas à y mettre fin. Il existerait deux types d'adolescents indécis, chacun vivant des conséquences distinctes (Larson, Heppner, Ham et Dugan, 1988). D'une part, les jeunes qui ont de la difficulté avec la résolution de problèmes et qui ne sont pas outillés quant à la prise de décision efficace ressentiraient une peur de l'engagement. Ces derniers présentent une faible capacité d'exploration et de planification. D'autre part se trouvent les jeunes qui présentent les mêmes difficultés, mais dont l'attitude confiante les distingue des premiers. Cette confiance élevée leur permet de s'engager sans avoir exploré ou planifié.

L'indécision s'explique aussi par d'autres facteurs individuels et sociaux tels un développement tardif en matière vocationnelle, un manque d'informations sur le monde vocationnel, un manque de connaissance de soi, un manque de méthode pour décider et la présence d'anticipations trop pessimistes pour permettre la constitution d'un projet (Forner, 2007). Lannegrand-Willems (2012) suggère que le système scolaire peut être source de conflits lorsque les adolescents constatent les écarts entre les exigences sociales et leur propre si-

tuation. Or, selon Bosma et Kunnen (2001), les conflits peuvent être source de changement sur le plan identitaire. Il est important de comprendre les facteurs et les mécanismes responsables de ces changements, mais selon Bosma et Kunnen (2001), les théories développementales existantes manquent d'informations à ce sujet. Ces théories posséderaient toutefois certains éléments en commun.

Spécifiquement, ces théories postulent que le développement de l'identité possède un caractère itératif. Dans ce contexte, le terme itératif réfère au fait qu'un processus se répète en boucle, le point de départ de chacune de ces boucles étant le résultat de la dernière itération. Ainsi, sur le plan de l'individu, le développement de l'identité serait itératif à travers une série de transactions entre la personne et l'environnement. Plus particulièrement, ces transactions se feraient entre les engagements de la personne et les informations disponibles dans l'environnement. Selon Bosma et Kunnen (2001), ces théories partagent également l'idée qu'un conflit pourrait survenir lors de chacune de ces transactions. Ce conflit déclencherait d'abord une action visant à confirmer l'identité. Si la personne n'arrive pas à faire les ajustements nécessaires pour que les nouvelles informations sur soi et sur l'environnement confirment son identité, les engagements pris se fragiliseront et mèneront à un changement sur le plan identitaire. Finalement, le résultat du conflit serait également influencé par différents facteurs d'ordre personnel et contextuel.

Comme les théories développementales se seraient peu attardées sur ce sujet, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) pourrait leur être complémentaire. En effet, elle apporte des explications sociocognitives qui pourraient préciser les processus et les facteurs impliqués dans les changements liés à l'identité. En effet, ce modèle théorique s'appuie sur l'influence mutuelle de variables personnelles (le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes

quant aux résultats possibles et les buts personnels), environnementales et comportementales. L'importance de ces facteurs dans le développement de l'identité vocationnelle a été soulignée par Gushue, Scanlan, Pantzer et Clarke (2006). Ces derniers ont mené une recherche auprès d'élèves afro-américains du secondaire, qui a permis d'établir qu'un niveau élevé du sentiment d'efficacité personnelle dans les prises de décision vocationnelle était associé à une plus grande exploration vocationnelle et à une identité vocationnelle plus intégrée.

2.4 LA THÉORIE SOCIALE COGNITIVE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE (TSCOSP)

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP; Lent et Brown, 2006, 2008; Lent, Brown et Hackett, 1994, 2000) repose sur la théorie sociale cognitive de Bandura (1986). Il s'agit d'une théorie conçue pour expliquer les liens existants entre les différentes variables qui ont été identifiées comme importantes dans la littérature scientifique sur l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, 2008). Le modèle qui la conceptualise intègre trois

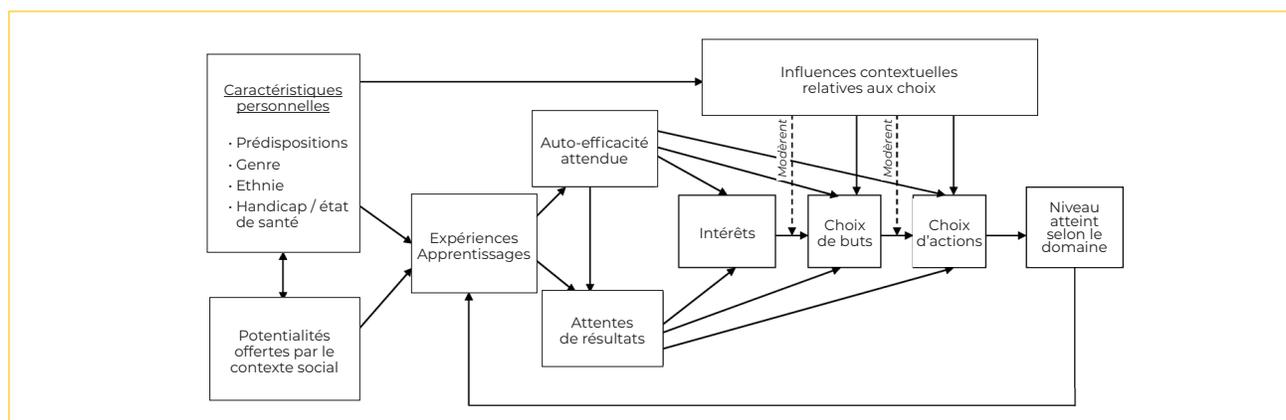
sous-modèles. Le premier de ces sous-modèles explique les processus menant au développement des intérêts professionnels, le deuxième sous-modèle cherche à démontrer comment se réalisent et se modifient les choix professionnels, puis le dernier sous-modèle s'attarde au niveau de réussite et de stabilité professionnelle atteinte et explique comment ces éléments peuvent éventuellement influencer les intérêts et les choix ultérieurs.

L'intégration de ces trois sous-modèles est illustrée à la Figure 2. Lent et Brown (2006, 2008) ont proposé un quatrième sous-modèle abordant la satisfaction et la stabilité professionnelle, puis un cinquième sous-modèle prenant en considération les processus d'autorégulation vocationnelle comme la recherche d'emploi, la conciliation travail-famille ou la planification de la retraite (Brown et Lent, 2013). Ces deux sous-modèles ne sont pas présentés puisqu'ils ne sont pas pertinents dans le cadre de la présente recherche.

Selon Lent (2008), le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), les attentes liées aux résultats et les buts personnels sont trois variables individuelles dont l'interaction favorise la capacité de la personne à diriger son développement professionnel, soit à développer son agentivité. Ces facteurs individuels sont considérés comme des variables clés dans la mécanique

Figure 2

Intégration des trois sous-modèles proposés par la TSCOP pour le développement des intérêts et du processus de décision dans un contexte vocationnel



contribuant à l'orientation vocationnelle (Lent, 2008). Ces derniers interagissent avec d'autres facteurs individuels (genre, appartenance ethnique, niveau socioéconomique, présence de handicaps, etc.) et les expériences d'apprentissage, entre autres.

2.4.1 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) résulte de la croyance de posséder ce qui est nécessaire pour poser les actions permettant l'atteinte de ses objectifs (Bandura, 1977, 1986). Il s'agit donc d'un jugement que la personne porte sur ses capacités et qui n'est pas objectif.

Cette croyance influence la perception des tâches à accomplir, la motivation et les efforts fournis pour réussir ou pour surmonter les difficultés vers l'atteinte des buts (Lecomte, 2004). En effet, selon Lent (2008), les croyances qui sous-tendent le SEP sont l'un des déterminants les plus importants de la pensée et de l'action de la théorie de Bandura.

Il existe quatre sources principales du SEP, soit les expériences actives de maîtrise, l'apprentissage social, la persuasion par autrui et l'état physiologique et émotionnel (Bandura, 1997). Les croyances seraient influencées par diverses expériences d'apprentissage, mais ce seraient les expériences individuelles de maîtrise qui auraient le plus d'impact sur le sentiment d'efficacité personnelle.

Les expériences de maîtrise sont composées de l'histoire comportementale personnelle des individus face à des tâches spécifiques. Le niveau de confiance qu'une personne ressentira face à ses propres capacités à réaliser une tâche donnée sera directement influencé par son expérience antérieure face à cette même tâche. La croyance en ses capacités personnelles sera ainsi influencée par les succès ou les échecs qu'amènent à vivre les comportements adoptés (Bandura, 1997).

Nombreuses sont les recherches qui font état de l'importance de ce sentiment dans un contexte éducatif. Par exemple, Bouffard, Boileau et Vézeau (2001) ont démontré que la performance des élèves du primaire et du secondaire était prédite par le SEP. Aussi, selon François (2009), le SEP joue non seulement un rôle fondamental dans la motivation de l'élève, mais serait aussi l'un des bons indicateurs de la performance. Déjà en 1991, une méta-analyse permettait de confirmer qu'un bon sentiment d'efficacité personnelle favorisait non seulement la performance scolaire, mais également la persévérance scolaire (Multon, Brown et Lent 1991).

Le SEP contribuerait également de manière importante à l'orientation scolaire et professionnelle (Bandura, 1997; Betz et Hackett, 1986; Hackett, 1995; Lent, Brown et Hackett 1994). En effet, selon Bandura (2009), plus les élèves croient en leur capacité à réussir dans un contexte scolaire et professionnel, plus vaste sera l'étendue des métiers envisagés sérieusement. De plus, Lent (2008) rapporte que le SEP et les attentes de résultats contribuent à la construction des intérêts professionnels. Ainsi, il est pertinent d'agir sur le SEP dans le processus du choix vocationnel afin de le renforcer, tel que le proposent les COSP au premier cycle du secondaire (MEES, 2018). En effet, selon Lent (2008), les interventions éducatives qui visent à favoriser un SEP fort et des attentes de résultats positifs sont utiles au cours de l'enfance et de l'adolescence, alors que les intérêts, les aspirations et les choix ne sont pas encore cristallisés.

Selon Bandura (1997), une personne ayant un SEP élevé dans un domaine ne présentera pas nécessairement un SEP élevé dans un autre domaine. Il existerait donc des SEP spécifiques à chaque domaine ou activité. C'est pourquoi, lorsqu'une intervention visant le SEP est élaborée, celle-ci doit cibler des éléments spécifiques au domaine visé, tel le processus d'orientation scolaire et professionnelle. Pour ce faire, ces interventions doivent permettre à la personne de se sentir plus à même de contrôler les

situations auxquelles elle aura à faire face dans le domaine en question.

À cet effet, les activités proposées dans le cadre des COSP pourraient contribuer positivement au sentiment d'efficacité personnelle relatif à la capacité à s'orienter puisque nous supposons qu'elles offrent un cadre permettant d'augmenter le sentiment de maîtrise, un des quatre facteurs favorisant le SEP, sur les connaissances à posséder et les actions à poser dans ce sens.

2.4.2 Les attentes de résultats

Même si le SEP est souvent considéré comme le facteur le plus influent sur le comportement humain, notamment en ce qui concerne le choix d'activité qu'une personne va réaliser ou éviter, les attentes de résultats y jouent aussi un rôle important (Lent, 2008). Ces dernières sont définies comme les résultats qu'une personne croit pouvoir obtenir lorsqu'elle pose une action. Elles sont influencées par les valeurs en lien avec la vie professionnelle, par exemple, par les conditions de travail souhaitées. Selon Lent (2008), les attentes relatives à différents domaines professionnels sont influencées par les expériences d'apprentissage directes ou par l'observation. Celles-ci incluent les résultats d'expériences passées concernant le monde scolaire et professionnel, les informations acquises sur les différents domaines professionnels et les expériences en lien avec la socialisation des rôles de genre et des rôles culturels. En effet, ces variables influencent l'orientation scolaire et professionnelle par l'intermédiaire des occasions qui sont offertes, tels des modèles professionnels pertinents et des expériences de maîtrise.

2.4.3 Les buts personnels

Les buts ont été définis par Bandura (1986) comme l'intention de s'engager dans une activité qui permettrait à la personne d'atteindre son objectif. Ceux-ci influencent les actions et les efforts fournis. À cet effet, selon

François (2009), l'identification de moyens favorisant l'atteinte des résultats souhaités augmente la motivation à se mettre en action en vue de les atteindre. Selon Lent (2008), ces actions conduiront à des expériences de maîtrise ou à des échecs influençant le SEP et menant à une révision des attentes, puis à la modification des intérêts. Finalement, les buts permettent à la personne d'exercer son agentivité. Les buts sont de deux types, ceux s'exprimant par un choix de contenu, comme la profession désirée ou une activité souhaitée, et ceux s'exprimant par un résultat recherché en termes de niveau ou de qualité.

2.4.4 La TSCOSP : le sous-modèle des intérêts

Selon le sous-modèle des intérêts de la TSCOSP, les intérêts se développent à partir des différentes occasions d'apprentissage qui sont offertes à la personne. Les intérêts sont donc influencés par des variables environnementales. Lorsque la personne exerce une activité, elle reçoit des rétroactions sur sa performance. Ces rétroactions influencent le SEP et les attentes de résultats positivement ou négativement, rendant certains domaines plus attrayants que d'autres et modifiant ainsi les intérêts. Ainsi, il s'agit d'un processus itératif.

Dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, les attentes de résultats, combinées au SEP, contribuent donc au développement des intérêts professionnels. Ces intérêts sont également influencés indirectement par les capacités réelles et les valeurs à travers l'influence du SEP. Ces intérêts amènent la personne à se fixer des buts qui feront en sorte qu'elle s'investira dans l'activité ciblée.

De plus, lorsque les personnes sont exposées à des apprentissages favorisant le SEP, tel que planifié dans les COSP du premier cycle du secondaire (MEES, 2018), les intérêts professionnels s'élargissent (Lent, 2008). À la fin de l'adolescence, les intérêts se stabilisent, mais

peuvent tout de même se modifier à la suite d'expériences significatives ou de la prise de conscience que les intérêts initiaux ne sont pas réalisables, influençant par le fait même le SEP dans ces domaines précis.

2.4.5 La TSCOSP : le sous-modèle des choix

Selon Lent (2008), les intérêts, le SEP, les attentes de résultats et les capacités relatives à différentes activités nourrissent le choix des buts. Ce dernier n'est pas statique et doit donc être considéré comme un processus continu incluant trois composantes : le choix initial, les actions posées et les expériences de réussite auxquelles mènent les actions. Ces dernières fournissent des rétroactions qui influencent les choix futurs.

De plus, d'autres facteurs contextuels influencent les choix professionnels. Selon la TSCOSP, les contraintes économiques, la pression familiale, les occasions, le niveau d'étude atteint et le milieu socioculturel font en sorte que les intérêts pourraient ne pas être les principaux déterminants des choix. D'ailleurs, le SEP et les attentes de résultats influencent les choix au-delà des intérêts selon Lent (2008).

2.4.6 La TSCOSP : le sous-modèle du niveau de la réussite atteinte

Les résultats scolaires, le niveau de réussite personnelle et la persévérance sont au centre du sous-modèle de la réussite atteinte. Les performances sont influencées de façon directe et indirecte par les capacités et sont mesurées par les indicateurs de réussite, les aptitudes ou le niveau de performance déjà atteint. Les connaissances qu'une personne a de la tâche à accomplir et des stratégies d'exécution nécessaires sont des influences directes des

performances futures. Ces dernières sont aussi influencées, de façon indirecte, par le SEP et par les attentes de résultats conséquents à la capacité. Ainsi, le niveau de réussite, en plus de la perception de ses capacités, influence le SEP et les attentes de résultats, ceux-ci influençant à leur tour le niveau de difficulté des buts que la personne se fixe. Bien qu'il s'agisse d'un processus impliquant des variables individuelles, des influences contextuelles sont aussi impliquées. En effet, la qualité de l'enseignement, le style d'éducation parentale, la socialisation par les genres, les modèles, le soutien des pairs et les normes sont toutes des influences à considérer.

2.4.7 Les facteurs environnementaux

Plusieurs facteurs environnementaux influençant tant le SEP, les intérêts, les attentes, les buts que les choix ont été identifiés précédemment. En effet, la TSCOSP inclut différentes variables environnementales qui influencent le processus de l'orientation scolaire et professionnelle : la qualité de l'enseignement, le style d'éducation parentale, la socialisation par les genres, les modèles, le soutien des pairs, les normes, les expériences d'apprentissage directes ou par observation, la socialisation des rôles de genre et des rôles culturels, les contraintes économiques, la pression familiale, les occasions, le niveau d'étude atteint, le milieu socioculturel et les rétroactions.

Selon Gibson et Dembo (1984), le SEP pédagogique des enseignants compte également parmi les facteurs environnementaux influençant le SEP des élèves. En effet, leur étude a démontré qu'un fort SEP pédagogique des enseignants, influence le soutien, l'intérêt intrinsèque et l'autodirection intellectuelle des élèves et contribue à leur faire vivre une expérience de maîtrise, principal ingrédient du SEP.

2.5 LIEN ENTRE L'APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE ET LA TSCOSP

Lent (2008) propose un portrait idéal du jeune parvenu à la fin de son adolescence. Ce jeune posséderait une bonne appréciation de ses intérêts, de ses valeurs et de ses talents. Il aurait une bonne compréhension de la façon dont ses attributs personnels correspondent à des choix professionnels potentiels. Ce jeune posséderait un but clair ou arrêterait un choix qui lui permet de faire des liens entre ses attributs personnels et une voie professionnelle qui convient. Il posséderait également des capacités suffisantes pour prendre des décisions, se fixer des buts et les poursuivre. Il vivrait dans un environnement qui le soutient dans l'atteinte de ses buts. Il rencontrerait des obstacles qui seraient surmontables et posséderait finalement des traits de personnalité l'aidant à prendre des décisions importantes et à agir en conséquence. Ainsi, il semble que cet idéal corresponde à un état d'identité vocationnelle *Réalisée*, selon lequel l'exploration de soi et du monde professionnel amène un engagement dans des choix professionnels, des valeurs et des intérêts personnels (Lannegrand-Willems, 2012) et à de bonnes capacités décisionnelles. Le sentiment d'avoir du contrôle sur la prise de décision concernant l'orientation vocationnelle favorise l'exploration de soi, du monde scolaire et du travail (Nota, Soresi et Ferrari, 2008), tous des axes de connaissance visés par les COSP. Or, tel que nous l'avons déjà établi, cette exploration peut permettre de spécifier des choix professionnels, des valeurs et des intérêts personnels qui favorisent l'engagement dans le processus d'orientation.

2.6 LES EFFETS ATTENDUS DES COSP

Après avoir fait un relevé des effets apportés par différentes aides en orientation scolaire et professionnelle, Dulu (2014) conclut qu'ils concernent principalement « l'estime de soi, la représentation de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la décision et la planification (représentée par la mise en place du projet professionnel et le plan d'action associé), l'exploration et la connaissance vocationnelle » (p. 212).

Or, chaque COSP permet à l'élève de faire des apprentissages sur le plan de l'orientation scolaire et professionnelle et offre des conditions favorables à l'atteinte du portrait idéal décrit par Lent (2008). En effet, au 3^e cycle du primaire, les élèves sont amenés à produire une description d'eux en matière d'intérêts et d'aptitudes, à sélectionner les influences des autres sur leurs attitudes, comportements ou valeurs et leur influence sur les autres, à comparer leurs méthodes de travail à celles nécessaires au monde du travail, à sélectionner des caractéristiques personnelles qui leur seront utiles pour la transition au secondaire, à comparer l'école primaire et secondaire et à élaborer une description de l'occupation des gens de leur entourage.

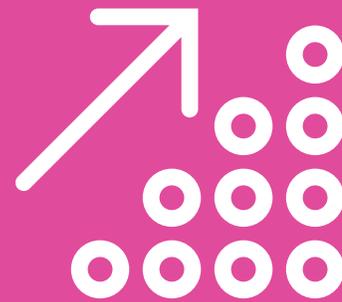
Au 1^{er} cycle du secondaire, les COSP portent sur les intérêts scolaires et extrascolaires, les attributs scolaires et personnels contribuant à la réussite et le SEP. Ils portent également sur les différentes voies de qualification du système scolaire et sur la sélection de métiers ou de professions correspondant aux préférences.

Finalement, au 2e cycle du secondaire, les élèves sont invités à faire une ébauche, puis un bilan de leur profil personnel en s'appuyant sur leurs intérêts, leurs aptitudes, leurs aspirations et leurs valeurs. Ils sont également appelés à anticiper l'ébauche d'un projet d'avenir, à anticiper les conséquences des choix personnels et scolaires dans la poursuite de leurs buts, à sélectionner des préférences professionnelles correspondant à leur profil, à s'autoréguler dans leur préparation à la transition suivant la fin de leur secondaire et à vérifier leurs perceptions de la réalité et des exigences du monde du travail.

Puisque les COSP semblent pouvoir contribuer à la capacité de s'orienter, il est envisagé qu'ils puissent avoir un effet sur l'indécision vocationnelle. En effet, les apprentissages réalisés dans le cadre des COSP pourraient influencer positivement les facteurs liés à l'indécision.

De plus, selon Lannegrand-Willems (2012), la formation de l'identité nécessite un accompagnement permettant la transmission d'informations vocationnelles. Elle souligne toutefois que cet accompagnement, bien que nécessaire, est insuffisant en soi. Cet accompagnement doit donc également viser l'intégration et l'analyse approfondie de cette information de façon à faciliter la formulation et la clarification du choix vocationnel. En effet, selon elle, il importe que des actions soient faites de manière à accompagner les jeunes dans l'affirmation de leurs engagements afin d'accroître leur agentivité. Or, les COSP offrent un tel accompagnement, favorisant l'intégration par la métacognition.

3. Objectifs du projet et méthodologie



3.1 OBJECTIFS

Le projet de recherche vise à mesurer l'effet des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) sur la capacité à s'orienter des élèves du 2e cycle du secondaire. Deux approches ont été utilisées pour mesurer l'effet des COSP, soit une approche quantitative et une approche qualitative. Les objectifs spécifiques visés sont de :

1. mesurer l'évolution des élèves du 2e cycle du secondaire qui ont vécu des COSP quant à leur capacité à s'orienter (étude longitudinale, approche quantitative);
2. comparer la capacité à s'orienter des élèves de 5e secondaire qui ont vécu des COSP à celle des élèves qui n'en ont pas vécu (étude transversale, approches quantitative);
3. explorer ce qui a influencé le choix d'un projet personnel, scolaire ou professionnel ou ce qui y a contribué, explorer le niveau de planification ainsi que la perception des COSP et des services en orientation reçus (approche qualitative).

3.2 SOURCES DE FINANCEMENT

La recherche a été entièrement financée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

3.3 PARTICIPANTS

Les participants sont tous les élèves volontaires de 5e secondaire (étude transversale) et tous les élèves volontaires du 2e cycle du secondaire (étude longitudinale), leurs enseignants assignés à l'enseignement des COSP et les professionnels de l'orientation associés au dossier des COSP d'écoles du Québec sélectionnées pour le projet. Les participants de la partie transversale, soit 519 élèves de 5e secondaire n'ayant pas vécu de COSP, ont été recrutés par le MEQ et la collecte de données a eu lieu entre la mi-septembre et la fin d'octobre 2021. Pour les participants de la partie longitudinale, soit les élèves qui ont vécu des COSP, la collecte de données a été réalisée en trois phases. La première phase a eu lieu au printemps 2022, soit en avril et en mai. Un total de 1398 élèves de 3e secondaire ont participé à cette première phase. La deuxième phase de la partie longitudinale s'est déroulée en avril et en mai 2023 auprès de 1451 élèves de 4e secondaire.

Finalement, 1286 élèves de 5e secondaire ont participé à la troisième phase de l'étude longitudinale, menée entre novembre 2023 et février 2024. Au total, le nombre d'élèves pour lesquels des données ont été collectées aux trois temps de mesure était de 838.

3.4 MÉTHODE DE RECRUTEMENT ET DE SOLlicitATION DES PAR- TICIPANTS

Le recrutement a été fait par le MEQ par une invitation par courriel envoyée à tous les centres de services et commissions scolaires francophones et anglophones du Québec de même qu'aux écoles privées. Ainsi, l'ensemble des établissements d'enseignement publics et privés ont été sollicités pour participer au projet. Parmi les volontaires, les établissements retenus ont été sélectionnés à partir de huit critères prédéfinis par le MEQ afin d'assurer une bonne représentativité des différents milieux (ruraux et urbains) de même que la sélection d'établissements reconnus pour leurs bonnes pratiques dans le déploiement des COSP selon les orientations ministérielles. La direction des établissements ciblés a transmis aux élèves du 2e cycle du secondaire, à leurs enseignants et aux professionnels de l'orientation une invitation à participer à la recherche. Les élèves ont été ciblés par groupe-cohorte et la participation s'est faite sur une base volontaire. Tous les participants ont signé le formulaire de consentement. Ce formulaire a été signé par l'élève, les jeunes de 14 ans et plus pouvant consentir pour eux-mêmes.

Afin de s'assurer que les contenus vus par les élèves suivaient les directives du MEQ et correspondaient véritablement à des COSP, les écoles devaient reprendre les situations d'apprentissage ciblées sur la plateforme ministérielle, les bonifier ou créer une situation d'apprentissage qui était validée par le ministère. Cette plateforme propose divers outils de référence ainsi que des activités clé en main pour mettre en œuvre les COSP. Les contenus choisis étaient ensuite validés par une accompagnatrice du MEQ.

3.5 CONDITIONS DE PASSATION

3.5.1 Phase transversale (sans COSP)

Pour la partie transversale, chaque participant devait remplir un questionnaire en ligne alors que les élèves participants étaient rassemblés par groupe-classe, que ce soit dans la salle de cours ou dans un local informatique. Les chercheurs responsables ont présenté les consignes. Les élèves disposaient d'une période de classe complète (entre 60 et 75 minutes) pour remplir le questionnaire. Les élèves prenaient habituellement moins de 45 minutes pour accomplir la tâche. De plus, une entrevue individuelle était réalisée auprès de trois élèves par école, ceux-ci étaient sélectionnés au hasard parmi l'ensemble des formulaires de consentement complétés. Une fois le consentement à participer à l'entrevue confirmé à nouveau verbalement, un rendez-vous était donné la journée même, sauf exception, dans un local déterminé par l'école et qui permettait la confidentialité des échanges. Les entrevues duraient entre 15 et 25 minutes. Les mêmes procédures pour la sélection des élèves aux entrevues ont été utilisées pour la partie longitudinale².

² Pour deux écoles, un des chercheurs était sur place et l'autre était en ligne.

3.5.2 Phase longitudinale (avec COSP)

Pour la passation des questionnaires lors de la partie longitudinale, les temps 1 et 3 se sont déroulés approximativement de la même manière que pour la phase transversale. Il est important de noter qu'au temps 1, certains élèves étaient absents au moment de la collecte de données pour différentes raisons (journée plein air, compétition sport-études, période d'étude libre). Aussi, au temps 2, certaines écoles ont demandé de faire passer les questionnaires en grands groupes afin de faciliter leur tâche d'un point de vue logistique, ce qui a été accepté par l'équipe de recherche. Cette façon de procéder a toutefois mené à des problèmes de latence importants du côté du serveur hébergeant le questionnaire web. Quand un problème de latence était constaté, des questionnaires papier étaient distribués, mais pour au moins une école, il a été constaté que plusieurs élèves n'avaient pas rempli le questionnaire papier après l'apparition du problème informatique, entraînant une perte de données pour le temps 2. Comme le problème avait été attribué initialement à une défaillance du wifi local, le questionnaire papier a été utilisé pour la prochaine école qui avait demandé d'effectuer la collecte en grand groupe. Constatant que le problème se répétait, il est devenu évident que les entraves provenaient du serveur hébergeant le questionnaire web. La passation en grand groupe n'a plus été utilisée à partir de ce moment afin d'éviter le problème. En ce qui concerne les entrevues faites au temps 3 de la collecte longitudinale, les mêmes procédures pour la sélection des élèves ont été utilisées.

3.6 INSTRUMENTS DE MESURE

Une batterie de questionnaires (présentée à l'annexe 1) a été utilisée pour mesurer les différentes variables de la recherche. Ces différents questionnaires ont été présentés sous la forme d'un formulaire informatique en ligne en utilisant l'application LimeSurvey. La plupart de ces mesures ont été créées et validées tout d'abord en anglais, mais par souci de concision, nous ne présenterons les détails quant aux qualités psychométriques que pour les versions françaises.

3.6.1 Données de suivi longitudinal

Des questions ont permis de créer un code d'identification unique afin d'assurer un suivi longitudinal tout en préservant l'anonymat des répondants. Ces questions demandent les deux premières lettres du prénom de l'élève, les deux premières lettres du prénom de la mère de l'élève, le jour de sa naissance ainsi que les deux premières lettres du nom de famille principal de l'élève. Elles seront présentées au début de la batterie de questionnaires et au début des entrevues pour l'étape longitudinale. Ces questions ont été posées dans les mêmes contextes pour la partie transversale.

3.6.2 Données sociodémographiques

Des questions visant à recueillir des renseignements sur le profil sociodémographique et socioéconomique de l'élève ont également été posées: le niveau scolaire, l'âge, le sexe, l'origine ethnique et la première langue apprise à la maison.

3.6.3 Version française de l'épreuve de décision vocationnelle (EDV-9, forme S, version abrégée, Picard, Frenette, Guay, et Labrosse, 2015)

L'EDV-9s version abrégée se fait en deux parties. La première partie comporte une échelle d'estimation (en 4 points) du degré de l'intensité de l'indécision scolaire et professionnelle suivie d'une explication sur ce que le répondant compte faire dans le futur en lien avec l'élément mesuré³. La deuxième partie compte 24 items de type Likert en 4 points (A = *Ne te correspond pas du tout* à D = *Te correspond tout à fait*). À travers ces items, les 6 dimensions suivantes sont évaluées : le *Manque de connaissance de soi* ($\alpha = ,79$), le *Manque de développement vocationnel* ($\alpha = ,74$), le *Manque de méthode de décision* ($\alpha = ,88$), le *Manque d'informations scolaires et professionnelles* ($\alpha = ,80$), les *Obstacles externes* ($\alpha = ,71$) et les *Anticipations pessimistes* ($\alpha = ,81$). La validation française de cet outil s'est faite à partir d'un échantillon de 778 cégépiens de 1re année (17,68 ans en moyenne) composé de 55,4 % de filles et de 44,2 % de garçons.

3.6.4 Version française abrégée de l'échelle des sentiments d'auto-efficacité aux décisions de carrière (CDSES, Gaudron, 2013)

L'échelle initiale a été proposée par Betz, Klein et Taylor (1996). Elle est composée de 25 items de type Likert en 5 points (1 = *Aucune confiance* à 5 = *Confiance totale*) et mesure 5 dimensions du sentiment d'auto-efficacité aux décisions de carrière soit l'*Autoévaluation*, la *Recherche d'informations sur les domaines et les métiers*, la *Sélection d'objectifs*, la *Planification pour le futur* et la *Résolution de problèmes nécessitant de nouvelles décisions*. De nombreuses études ont été menées pour valider la structure factorielle de cette échelle. D'un côté, des

³ Les données liées à cette question ont seulement été traitées pour les participants ayant été reçus en entrevue.

auteurs confirment la structure en 5 facteurs de l'échelle abrégée en 25 items (par ex. : Miller, Sendrowitz Roy, Brown, Thomas, et McDaniel, 2009), et de l'autre, des auteurs n'arrivent pas à confirmer cette structure factorielle en 5 points (par ex. : Gaudron, 2013; Hampton, 2005; Watson et al., 2001). Fait important à noter, les études n'ayant pas réussi à confirmer la structure factorielle proposée par les Américains Betz et al. (1996) ont utilisé des échantillons de participants français, chinois et sud-africains alors que l'étude de Miller et al. (2009) comprenait un échantillon de participants américains. De plus, Guay et al. (2003) ont utilisé avec succès la forme courte de l'échelle dans un contexte québécois. Ceci indique peut-être qu'il existe des différences culturelles en ce qui concerne le sentiment d'auto-efficacité aux décisions de carrière entre les contextes nord-américains et le reste du monde.

Prenant ceci en considération, nous avons décidé d'utiliser la forme courte de l'échelle initiale à 25 items telle que traduite par Gaudron (2013) plutôt que la forme à 4 facteurs et comprenant 16 items découlant de son analyse factorielle confirmatoire avec un échantillon de participants français. Il est à noter que certains termes utilisés dans la traduction de Gaudron ont été adaptés au contexte québécois (par ex. : remplacer filière par domaine).

3.6.5 Version française du Vocational identity status assessment (VISA, Lannegrand-Willems et Perchec, 2017)

Le VISA est une échelle de trente items de type Likert en 5 points (1 = *Pas d'accord* à 5 = *D'accord*). Cette échelle évalue les processus de l'identité vocationnelle à travers 6 dimensions, soit l'*Exploration de surface* ($\alpha = ,85$), l'*Exploration en profondeur* ($\alpha = ,75$), l'*Engagement* ($\alpha = ,80$), l'*Identification à l'engagement* ($\alpha = ,71$), le *Doute vis-à-vis de soi et de ses choix* ($\alpha = ,80$) et la *Flexibilité* ($\alpha = ,83$). La validation française de cet

outil s'est faite à partir d'un échantillon de 1655 personnes âgées de 13 à 28 ans et composé de 68,5 % de filles de 31,5 % de garçons.

3.6.6 Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves à l'école (Bourgeois, 2015)

Ce questionnaire a été développé dans le cadre d'une recension des interventions ciblant le SEP dans la région de Lanaudière par le CERESO, en collaboration avec le CREVALE, en 2015. Dans le cadre de cette étude, le questionnaire comprenait 4 dimensions, mais pour les besoins de la présente recherche, seules les dimensions *Autorégulation scolaire* ($\alpha = ,87$) et *Perception de compétence scolaire* ($\alpha = ,84$) seront utilisées. Ces deux dimensions comportent un total de 32 items de type Likert en 6 points (1 = *Pas du tout* à 6 = *Tout à fait*) et ont été validées sur un échantillon de 667 élèves de la 4e année à la 5e secondaire et composé de 58 % de filles et de 42 % de garçons. Cet outil créé en français a été traduit en anglais. Une première traduction du français vers l'anglais a été faite par un professeur d'anglais au collégial ayant l'anglais comme langue maternelle. Par la suite, une nouvelle traduction a été faite de l'anglais vers le français par l'équipe de chercheurs afin de vérifier si cette traduction correspondait à l'échelle initiale. De façon générale, les deux versions françaises concordaient et, lorsque des divergences émergeaient, la traduction a été ajustée après discussion entre le professeur d'anglais et l'équipe de chercheurs.

3.6.7 Appui des parents envers le projet d'études et le projet professionnel (Samson, 2014)

Cette échelle en 5 items de type Likert en 6 points (1 = *Totalement en désaccord* à 6 = *Totalement en accord*) a été créée dans le cadre d'une étude qualitative et quantitative portant sur

les transitions scolaires des études secondaires vers les programmes de formation postsecondaire dans un contexte franco-ontarien. Elle vise à mesurer le degré perçu d'appui parental dans l'élaboration du projet d'études et du projet professionnel. Aucune information n'est disponible quant aux propriétés psychométriques de cet outil.

3.6.8 Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignant(e)s à transmettre les contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP)

Le SEP des enseignant(e)s à enseigner les COSP a été évalué à l'aide d'une échelle inspirée de la traduction française par De Stercke Temperman, De Lièvre, et Lacocque (2014) de la *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES), développée par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001). L'échelle originale ($\alpha = ,92$ pour la forme globale) est composée de trois dimensions de 8 items chacune (*Engagement des élèves* [$\alpha = ,80$], *Stratégies d'enseignement* [$\alpha = ,82$], *Gestion de classe* [$\alpha = ,86$]), pour un total de 24 items de type Likert en 9 points (1 = *Pas du tout d'accord* à 9 = *Tout à fait d'accord*). La TSES est une échelle très utilisée et, malgré les différentes adaptations tant linguistiques que contextuelles, ses propriétés psychométriques restent généralement stables et satisfaisantes d'une recherche à l'autre (Valls et Bonvin, 2016). Pour les besoins de la recherche, 15 items des dimensions *Engagement des élèves* et *Stratégies d'enseignement* ont été retenus. Des questions visant à évaluer le sentiment général d'efficacité personnelle face à l'enseignement des COSP pour estimer le degré d'*Engagement des élèves* lors de l'enseignement des COSP ont été ajoutées. De plus, les enseignants devaient identifier pour chacun des COSP vus le niveau d'*Engagement* perçu de leurs élèves.

3.6.9 Questionnaire sur les services disponibles en orientation dans l'école

Ce questionnaire est constitué d'une liste d'activités, de services et de ressources en orientation scolaire et professionnelle possiblement présentes dans le milieu scolaire. Une question ouverte est prévue pour répertorier les activités, services ou ressources qui n'auraient pas été inclus dans le formulaire. Au temps 1 de l'étude longitudinale et pour l'étude transversale, le conseiller ou la conseillère en orientation doit sélectionner les éléments accessibles aux élèves de 3e secondaire à l'école où l'évaluation a lieu de même que ceux offerts aux élèves de 5e secondaire pour l'année en cours. Aux temps 2 et 3 de l'étude longitudinale, le conseiller ou la conseillère en orientation doit répondre au questionnaire en indiquant ce qui est accessible aux élèves de 4e secondaire (temps 2) et aux élèves de 5e secondaire (temps 3).

3.6.10 Questionnaire sur l'utilisation des services d'orientation (élève)

Ce questionnaire contient les mêmes éléments que le questionnaire pour les conseillers et conseillères en orientation, mais les élèves doivent indiquer à quelles activités ils ont participé et quels services ou ressources ils ont utilisés parmi ceux offerts dans leur école en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Les élèves participants à la première partie de l'étude transversale (5e secondaire sans COSP) devaient se référer à l'année précédente et les élèves participants à la partie longitudinale devaient se référer à l'année en cours.

3.6.11 Entrevues semi-dirigées sur le lien entre les COSP vécus en classe et l'ébauche d'un projet professionnel

Le contenu spécifique du schéma d'entrevue semi-dirigée a été élaboré à partir d'une rencontre avec les intervenants du MEQ pendant laquelle les éléments que le MEQ souhaitait voir abordés ont été discutés. Le schéma d'entrevue est présenté à l'annexe 2. Spécifiquement, la question principale visait à savoir si l'élève a un projet, un objectif après le secondaire. Des questions de relance sur la précision de ce projet, le niveau de planification impliqué, la présence de réflexion liée au projet et l'apport des COSP, des conseillers en orientation, entre autres, sur le projet étaient également prévues. Pour les élèves du groupe avec COSP, une question portant sur les COSP vus et sur leur contribution à l'orientation scolaire et professionnelle a été ajoutée dans l'optique où les élèves n'auraient pas spontanément fait mention des COSP.

3.7 RISQUES ÉVENTUELS, AVANTAGES ET BIENFAITS POTENTIELS DE LA RECHERCHE

Il n'était pas anticipé que la recherche puisse causer des préjudices aux participants, mais les élèves ont tout de même été invités à se référer aux conseillers en orientation ou à tout autre professionnel jugé pertinent selon la situation si jamais cela se produisait. Les avantages de la recherche étaient d'en connaître davantage sur l'effet des COSP sur la capacité à s'orienter des élèves tout au long de leur 2e cycle du secondaire et d'encourager leur mise en œuvre dans l'ensemble des écoles si les effets escomptés par les COSP se manifestaient.

3.8 COMPENSATION FINANCIÈRE OFFERTE AUX PARTICIPANTS

Pour les trois années de la collecte de données, un montant de 3200 \$ a été réservé pour des tirages parmi les élèves participants. Spécifiquement, une carte cadeau de 100 \$ par école participante par collecte de données (une transversale et trois longitudinales) était tirée à la fin du temps de collecte. Aucune compensation financière n'était prévue pour les enseignant(e)s, les conseiller(ère)s en orientation et les écoles. Toutefois, de façon à encourager la participation des milieux, un accompagnement personnalisé était offert aux écoles participantes à partir du printemps 2021, soit avant la première collecte de données. Ce soutien s'est poursuivi durant les trois années du projet et était offert par le MEQ.

3.9 MESURES PRISES POUR ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ DES RÉPONSES ET L'ANONYMAT DES PARTICIPANTS

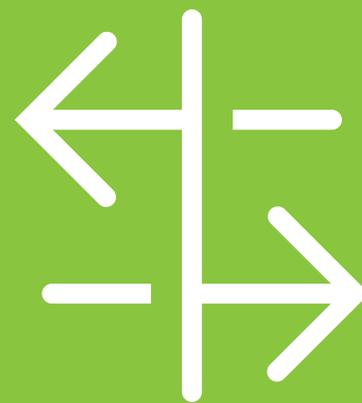
Les données recueillies avec l'outil de sondage en ligne LimeSurvey ont été conservées sur le serveur du Cégep régional de Lanaudière (CRL) et administrées par le Service informatique du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption (CRLA). Les données ont été accessibles aux chercheurs principaux et à une personne désignée par le CERESO, soit Stéphane Chouinard, de même qu'à l'administrateur du serveur du CRL. Bien qu'une attaque informatique se soit produite au CRL en mai 2024, l'ensemble des données stockées sur le serveur étant anonymisé, aucune violation de confidentialité ne s'est produite.

Les données recueillies lors d'entrevues (enregistrements numériques et verbatim) ont également été conservées sur le serveur du CRL, administré par le Service informatique du CRLA. Plus précisément, elles ont été archivées dans un répertoire dédié du CERESO auquel seuls les chercheurs et les personnes désignées avaient accès. Ici encore, la confidentialité des données ne semble pas avoir été mise en jeu par l'attaque informatique subie par CRL. Durant les entrevues, le nom des participants n'était jamais mentionné et les verbatim ne contenaient aucune information permettant d'identifier les participants. Finalement, des pseudonymes ont été attribués aux différents participants aux entretiens de façon à faciliter la présentation des résultats tout en s'assurant de maintenir l'anonymat.

Les données sont archivées dans des répertoires dédiés du CRL auxquels seuls les chercheurs et les personnes désignées auront accès jusqu'à la fin de l'entente de service avec le MEQ, soit le 15 novembre 2024.



4. Les résultats quantitatifs transversaux



4.1 DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

L'âge moyen des élèves du groupe sans COSP (n = 519) est de 16,10 ans et celui du groupe avec COSP (n= 1286) est 16,33 ans. La distribution des genres est similaire entre les deux groupes, soit 45,8 % filles, 52,4 % garçons et 0,6 % autres pour le groupe sans COSP et 51,9 % filles, 46,8 % garçons et 1 % autres pour le groupe avec COSP.

Le français est la première langue apprise à la maison pour 75 % des élèves du groupe sans COSP et pour 83,1 % des élèves du groupe avec COSP et l'anglais l'est, respectivement, pour 14,9 % et 6,5 % des élèves. Une proportion similaire d'élèves ont appris une autre langue, soit 10,1 % du groupe sans COSP et 10,5 % du groupe avec COSP.

La majorité des élèves des deux groupes se considèrent comme Québécois ou Canadiens (83,7 % et 85,1 %). Le tableau 1 présente la distribution des élèves pour chaque groupe ethnique.

Tableau 1

Groupes ethniques ou culturels auxquels les participants disent appartenir

Groupe ethnique ou culturel	Sans COSP	Avec COSP
Québécois ou Canadien	83,7 %	85,1 %
Européen	11,3 %	9,2 %
Asiatique	7,9 %	7,5 %
Nord-Africain	4,4 %	4,8 %
Afro-Américain	4,3 %	2,2 %
Latino-Américain	3,0 %	3,0 %
Premières Nations	2,0 %	1,0 %
Antillais	2,0 %	3,4 %

Note : Le total peut être supérieur à 100 % parce que les participants pouvaient indiquer appartenir à plus d'un groupe.

4.2 ÉPREUVE DE DÉCISION-INDÉCISION VOCATIONNELLE (EDV-9S VERSION ABRÉGÉE)

4.2.1 Degré de l'intensité de l'indécision pour les futures études ou formations

Une différence significative est observée entre les élèves du groupe sans COSP et ceux du groupe avec COSP quant au degré d'indécision pour leurs futures études ($\chi^2(3) = 61,26, p < ,001$). Cette différence significative s'observe pour chaque item du degré d'indécision autorapporté.

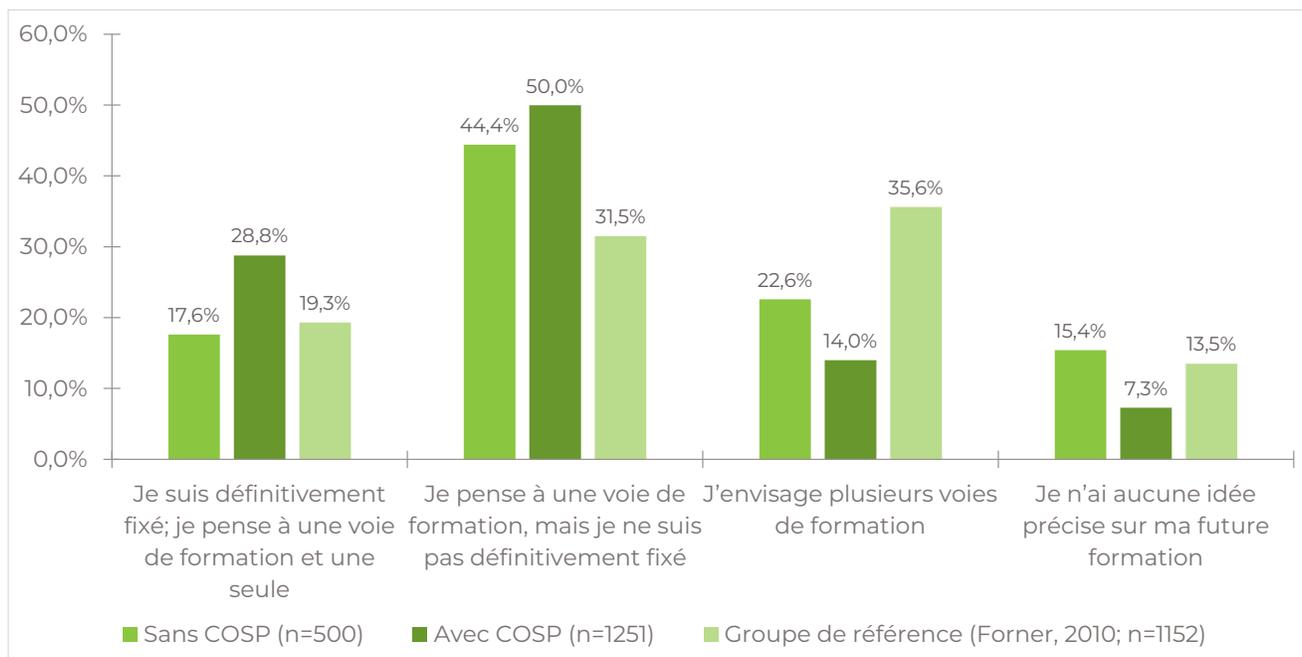
Ainsi, tel que le présente la figure 3, une moins grande proportion d'élèves du groupe sans COSP est définitivement fixée pour ses futures études ou sa voie de formation, n'en entrevoyant qu'une seule. Il en est de même quant au fait de penser à une voie de formation sans toutefois être définitivement fixé. En contrepartie, une proportion plus grande d'élèves du groupe sans COSP envisage plusieurs voies de formation et n'a aucune idée précise sur ses études ou formations futures. En d'autres termes, avoir vécu des activités COSP influence de manière significative le niveau décisionnel des élèves concernant leurs futures études ou formations.

Forner (2010) a validé l'EDV-9s version abrégée à partir d'un échantillon d'élèves de 12 à 20 ans et a constaté l'absence de liens entre l'âge et le degré d'indécision. L'étalonnage effectué à partir de ce groupe de participants peut donc servir de

point de comparaison avec nos deux groupes. Ainsi, en comparaison avec l'échantillon de Forner (2010), les élèves d'entre eux du groupe COSP présentent moins d'indécision scolaire. En effet, 28,8 % ont une voie définitivement fixée comparativement à 19,3 % des élèves pour le groupe de Forner, score plus similaire à celui des élèves du groupe sans COSP (17,6 %). Aussi, 50% des élèves du groupe avec COSP pensent à une voie non définitive de formation comparativement à 31,5 % des élèves dans l'échantillon de Forner. Les élèves du groupe sans COSP sont aussi plus nombreux dans cette situation (44,4 %). Seulement 14 % des élèves du groupe avec COSP envisagent plusieurs voies de formation, la moitié moins que les élèves de l'échantillon de Forner (35,6 %). Il en est de même pour le fait de n'avoir aucune idée de la formation souhaitée (7,3 % vs 13,5 %), l'échantillon de Forner étant plus similaire à celui des élèves du groupe sans COSP (15,4 %).

Figure 3

Fréquences des réponses aux items mesurant le degré de l'intensité de l'indécision pour la formation future



4.2.2 Degré de l'intensité de l'indécision-décision pour le métier ou la profession

Une différence significative est observée entre les élèves du groupe sans COSP et ceux du groupe avec COSP quant à leur degré d'indécision-décision pour leur futur métier ou leur future profession ($\chi^2(3) = 14,86, p = ,002$). Cette différence significative s'observe aux items «Je suis définitivement fixé, je pense à une voie de formation et une seule» et «J'envisage plusieurs voies de formation» du degré d'indécision autorapporté.

La figure 4 illustre qu'une moins grande proportion d'élèves du groupe sans COSP est définitivement fixée pour ses futures activités professionnelles, en entrevoyant une seule voie et, en contrepartie, une proportion plus grande d'élèves du groupe sans COSP envisage plusieurs voies professionnelles. Quoique non significative, une moins grande proportion d'élèves du groupe sans COSP pense à une activité professionnelle sans toutefois être définitivement fixé et n'a aucune idée précise sur son métier ou profession à venir. En bref,

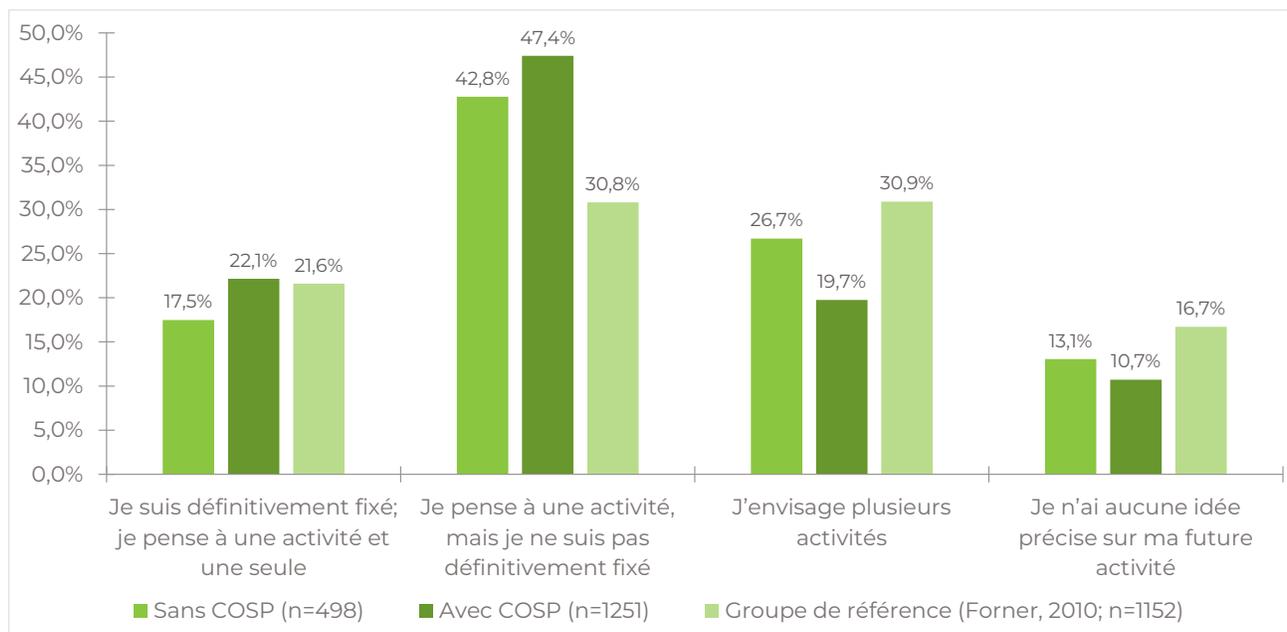
les COSP influencent de manière significative le degré d'intensité de l'indécision-décision des élèves quant à leur futur profession ou métier.

Les participants de l'étude de Forner (2010), sont comparables à ceux du groupe avec COSP en ce qui concerne le fait d'avoir une voie professionnelle définitive. En effet, 22,1 % des élèves ont une voie définitivement fixée comparativement à 21,6 % des élèves du groupe de Forner. Par contre, 47,4% des élèves du groupe avec COSP pensent à une voie professionnelle non définitive et pourraient ainsi changer d'avis, comparativement à 30,8 % des élèves pour le groupe de Forner. Ainsi les élèves du groupe avec COSP se démarquent du groupe de référence, mais il en est de même pour le groupe sans COSP (42,8 %). Seulement 19,7% des élèves du groupe avec COSP envisagent plusieurs voies professionnelles comparativement à 30,9 % chez les élèves du groupe de Forner; 10,7 % des élèves n'ont aucune idée de leur future profession comparativement à 16,7 % des élèves du groupe de Forner.

Lorsque les élèves sont comparés à l'échantillon de Forner (2010), ceux du groupe avec COSP se

Figure 4

Fréquences des réponses aux items mesurant le degré de l'intensité de l'indécision pour le métier ou la profession



démarquent positivement, étant plus nombreux à être définitivement fixés pour leur formation. Ils sont aussi plus nombreux à entrevoir une voie de formation ou une voie professionnelle sans qu'elle soit définitive. Ils sont aussi deux fois moins nombreux à envisager plusieurs voies de formation et à n'avoir aucune idée de la formation souhaitée. Aussi, ils sont moins nombreux à envisager plusieurs voies professionnelles et à n'avoir aucune idée de leur future profession. En contrepartie, les élèves du groupe sans COSP sont tout à fait comparables au groupe de référence pour la majorité des dimensions sauf pour envisager une voie de formation et une voie professionnelle sans qu'elle soit définitive, où ils se démarquent positivement.

De manière générale, une proportion plus importante d'élèves du groupe sans COSP ont un degré d'indécision plus grand que ceux du groupe avec COSP, que ce soit sur le plan de leurs futures études ou formation ou de leur futur métier ou profession.

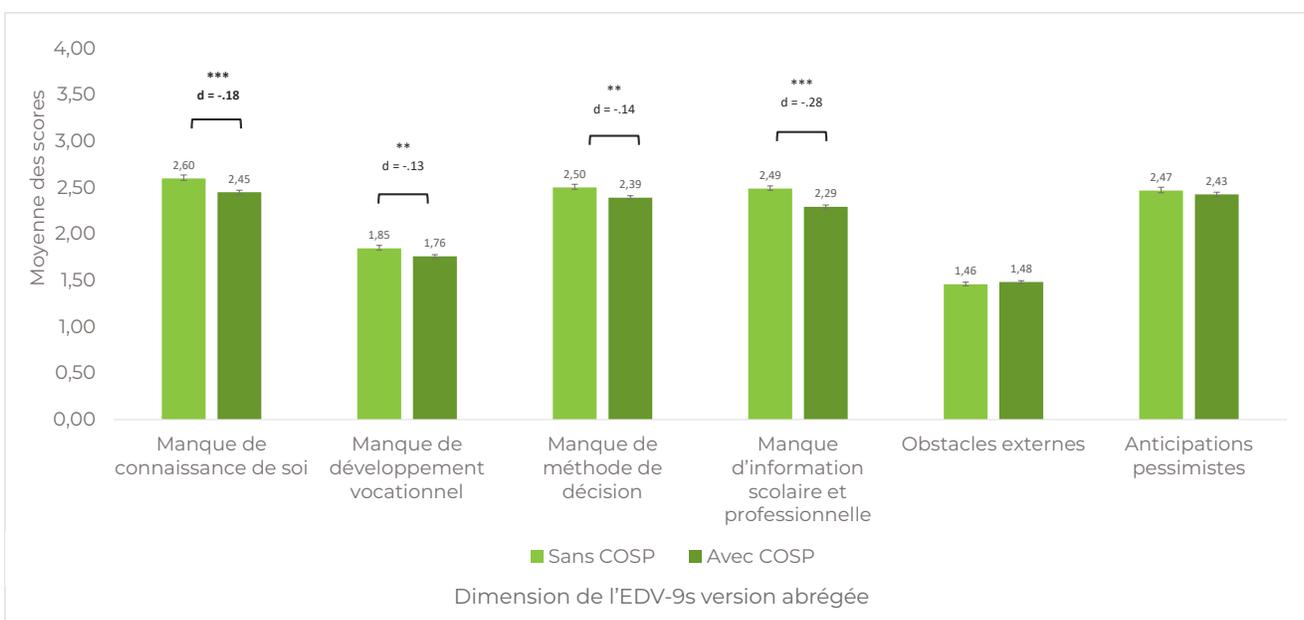
4.2.3 Raisons de l'indécision

Des tests *t* pour échantillons indépendants ont été effectués pour comparer les élèves du groupe sans COSP à ceux du groupe avec COSP quant aux raisons de l'indécision et une différence significative est observée pour quatre des six dimensions de l'EDV-9s version abrégée entre les deux groupes (figure 5).

En effet, les élèves du groupe sans COSP rapportent davantage un *Manque de connaissance de soi* ($t(1745) = 3,51$, $p < ,0001$, $d = ,18$), un *Manque de développement vocationnel* ($t(1745) = 2,35$, $p = ,009$, $d = ,13$), un *Manque sur le plan des méthodes de décision* ($t(1745) = 2,69$, $p = ,004$, $d = ,14$) et un *Manque d'informations scolaires et professionnelles* ($t(964,2) = 5,58$, $p < ,001$, $d = ,28$). Aucune différence n'est observée pour la présence d'*Obstacles externes* et pour les *Anticipations pessimistes*. Pour l'ensemble de ces résultats, la taille de l'effet est petite.

Figure 5

Comparaison des raisons de l'indécision vocationnelle par dimension



*** $p < ,001$ ** $p < ,01$

4.4 VOCATIONAL IDENTITY STATUS ASSESSMENT (VISA)

Afin d'identifier les différents statuts d'identité vocationnelle présentés par les participants des groupes avec et sans COSP, des analyses de regroupement par k moyennes (*k-means cluster analysis*) avec six centres de *clusters* initiaux ont été effectuées pour chacun des groupes. Les analyses ont été conduites selon les instructions de calcul des scores du VISA décrites par Porfeli (2011; Porfeli et al., 2011). Les moyennes pour les six sous-échelles du questionnaire VISA (*Engagement, Identification à l'engagement, Exploration en profondeur, Exploration de surface, Flexibilité de l'engagement* et *Doute vis-à-vis de soi et de ses choix*) ont été calculées pour les deux groupes. Les variables associées aux dimensions de l'échelle ont été ensuite standardisées en scores Z. L'analyse de regroupement a ensuite été effectuée en utilisant un critère de convergence avec seuil de convergence de 0 et un maximum de 100 itérations. Les centres initiaux des *clusters* ont été spécifiés à partir des valeurs moyennes des groupes attendus (p. ex., *Réalisation, Moratoire de remise en question, Forclusion, Diffusion, Indifférencié*). La procédure a convergé après 17 itérations pour le groupe sans COSP, et après 16 itérations pour le groupe avec COSP, ce qui indique une convergence efficace et une bonne stabilisation des centres de *clusters* finaux.

De plus, les analyses de variance effectuées pour confirmer les différences entre les *clusters* pour chaque dimension de l'identité vocationnelle sont significatives pour toutes les sous-échelles pour les deux groupes ($p < ,001$). Les distances

moyennes entre les *clusters* finaux varient de 1,83 à 5,10 pour le groupe sans COSP et de 1,77 à 4,82 pour le groupe avec COSP. Ceci suggère une séparation claire entre les *clusters*. Il faut toutefois interpréter ces tests avec prudence, car les *clusters* ont été définis pour maximiser les différences. Les différents profils d'identité vocationnelle pour les élèves du groupe sans et avec COSP sont présentés aux figures 7 et 8.

Les résultats obtenus au VISA permettent de conclure à l'existence de différences significatives entre les deux groupes quant à la proportion d'élèves se trouvant dans le statut *Diffusion* ($\chi^2(5) = 19,38, p = ,002$). Les figures 7 et 8 illustrent la proportion d'élèves se trouvant dans chacun des statuts d'identité pour chaque groupe. Le statut d'identité *Diffusion* présente la plus grande différence entre les groupes (11,2%_{sansCOSP} vs 15%_{avecCOSP}) et la seule qui soit statistiquement significative.

Tout de même, il est possible d'observer des différences dans la proportion d'élèves dans chaque statut pour 4 des 5 autres statuts, soit les statuts d'identité moratoire (26,2%_{sansCOSP} vs 22,6%_{avecCOSP}), *Moratoire de remise en question* (21,4%_{sansCOSP} vs 18,1%_{avecCOSP}), *Réalisée* (14,4%_{sansCOSP} vs 15,9%_{avecCOSP}), *Forclusion* (9,2%_{sansCOSP} vs 10,6%_{avecCOSP}). Ces deux derniers statuts se retrouvent habituellement chez des élèves aux études postsecondaires et se caractérisent par des engagements forts et peu ou pas de reconsidération. Finalement, la proportion d'élèves se retrouvant dans le statut *Indifférencié* est similaire entre les deux groupes (17,6%_{sansCOSP} vs 17,7%_{avecCOSP}).

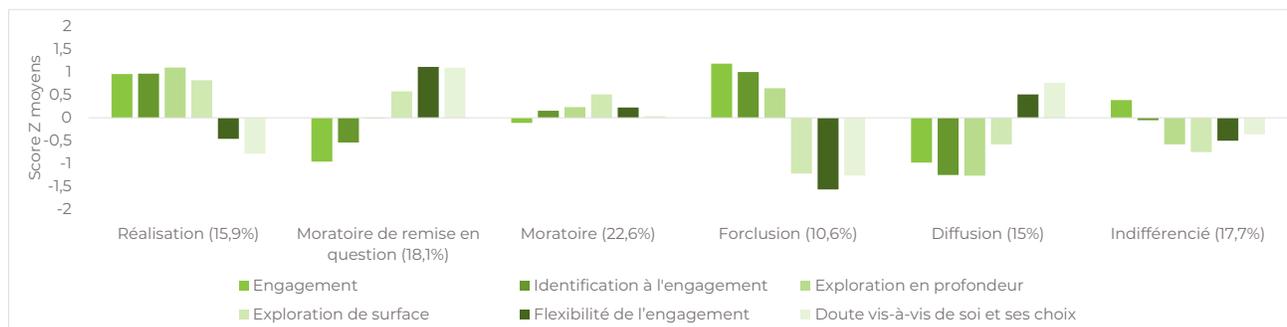
Figure 7

Scores Z moyens des dimensions du VISA en fonction des six statuts d'identité pour le groupe sans COSP



Figure 8

Scores Z moyens des dimensions du VISA en fonction des six statuts d'identité pour le groupe avec COSP

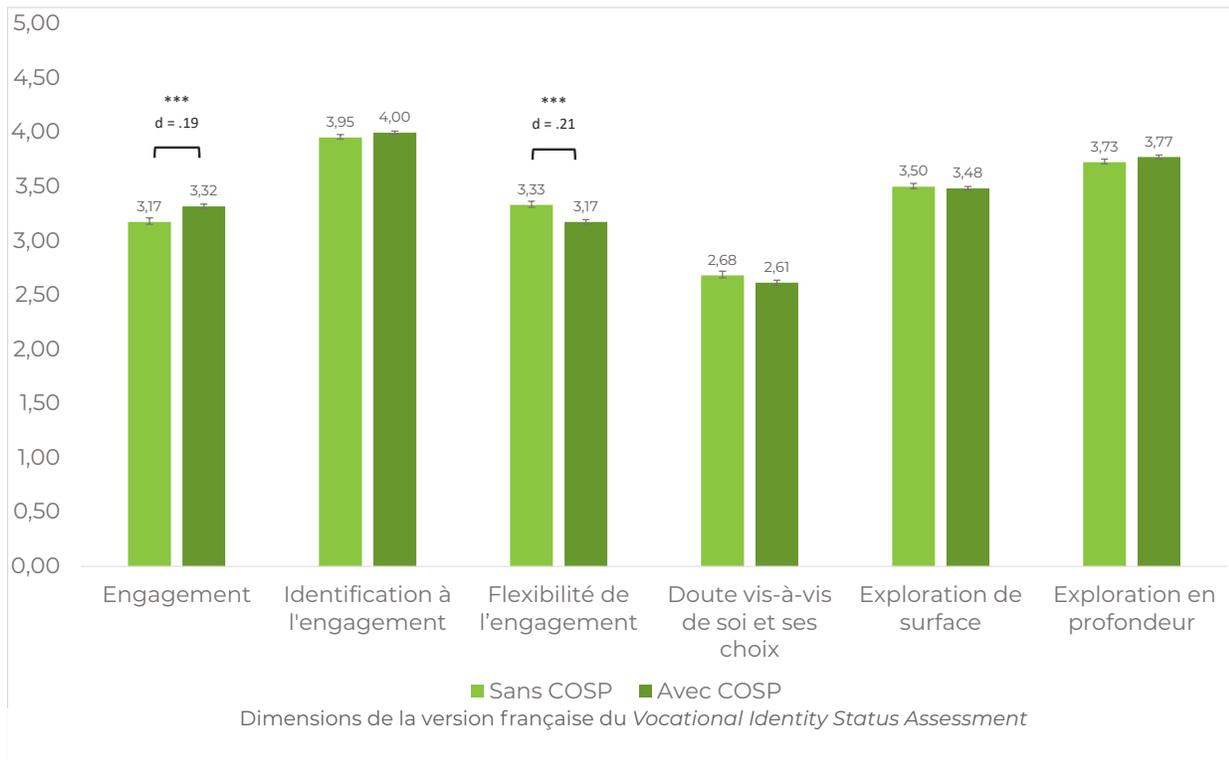


Des différences significatives sont observées sur deux des six dimensions du VISA (figure 9). En effet, les élèves du groupe avec COSP présentent davantage d'Engagement ($t(1750) = 3,54, p < ,001, d = ,19$), c'est-à-dire qu'ils ont une idée précise de la profession souhaitée. Aussi, ils présentent moins de Flexibilité

de l'engagement ($t(1751) = 3,95, p < ,001, d = ,21$), c'est-à-dire qu'ils ont moins d'ouverture à des changements quant à leur choix professionnel ou à leurs buts et intérêts personnels.

Figure 9

Comparaisons des dimensions du VISA



*** $p < ,001$

4.5 QUESTIONNAIRE SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE

Aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes aux dimensions retenues pour cette recherche, soit l'*Autorégulation scolaire* ($M=4,15_{\text{sansCOSp}}$ vs $M=4,13_{\text{avecCOSp}}$) et la *Perception de compétence scolaire* ($M=4,64_{\text{sansCOSp}}$ vs $M=4,64_{\text{avecCOSp}}$). Le sentiment d'efficacité est moins élevé pour la *Perception de la compétence scolaire*, c'est-à-dire l'impression que les efforts sur le plan scolaire peuvent mener à un bon résultat, que

pour le *Sentiment d'efficacité à s'autoréguler sur le plan scolaire*, soit la perception d'être en mesure de se prendre en main et de bien s'organiser pour réussir.

4.6 L'APPUI DES PARENTS

Aucune différence n'est observée chez les deux groupes quant au niveau de l'appui parental en général. Les élèves des deux groupes rapportent se sentir fortement appuyés par leurs parents ($M_{\text{sansCOSp}} = 5,9$ vs $M_{\text{avecCOSp}} = 6$).

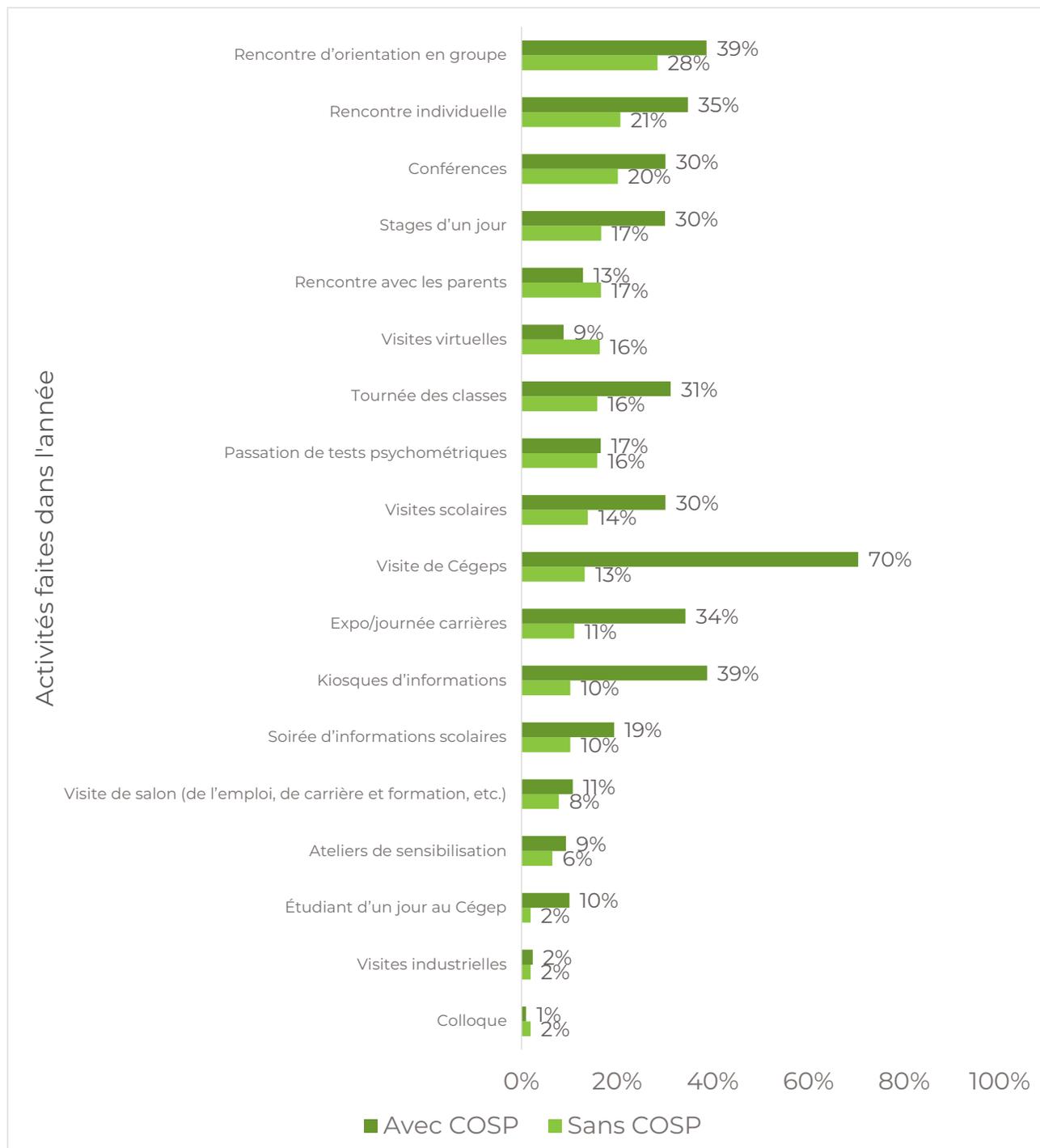
4.7 ACTIVITÉS ET SERVICES LIÉS À L'ORIENTATION DÉCLARÉS PAR LES ÉLÈVES

En raison d'un problème de configuration du questionnaire numérique, le questionnaire visant à recenser les activités et services liés à l'orientation déclarés par les élèves n'a pas été présenté aux élèves des deux premières écoles visitées lors du premier temps de mesure de l'étude transversale. Ainsi, nous n'avons pas de données pour les élèves du Collège de l'Assomption (n = 64) et de l'école secondaire du Tournesol (n = 61). Dès que la situation a été connue, le questionnaire a été ajusté de manière à corriger la situation. Il faut toutefois noter que les comparaisons ne sont pas faites par école. Ainsi, ce sont les proportions totales des élèves qui ont indiqué avoir participé aux activités ou qui ont utilisé les services lors des deux temps de mesure qui sont présentées à la figure 10 (page suivante).

Certaines de ces activités sont rapportées dans une proportion similaire dans les deux groupes, mais en général, les élèves du groupe sans COSP rapportent avoir fait moins d'activités liées à l'orientation. Les activités qui ont été déclarées dans une plus grande proportion dans le groupe avec COSP, soit environ le double ou plus que les élèves du groupe sans COSP, sont les tournées de classe (31 % vs 16%), les kiosques d'information (39 % vs 10 %), la visite de cégeps (70 % vs 13 %), les visites scolaires (30 % vs 14 %), les journées carrières (34 % vs 11%) et les soirées d'information scolaire (10 % vs 19 %). Les élèves du groupe sans COSP sont plus nombreux à rapporter avoir fait des visites virtuelles (9 % vs 16 %).

Figure 10

Activités et services d'orientation autorapportés pour l'année



5. Les résultats quantitatifs longitudinaux



5.1 DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

L'âge moyen des élèves pour les trois temps de mesure était de 14,63 ans (ÉT = ,55), 15,60 ans (ÉT = ,54) et 16,32 ans (ÉT = ,68) respectivement. La distribution des genres est similaire pour les élèves de 3e secondaire (filles = 49,3 %; garçons = 49,1 %, autres = 1,6 %) et pour les élèves de 4e secondaire (filles = 49,7 %; garçons = 48,8 %; autres = 1,1 %), mais les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons en 5e secondaire (filles = 51,4 %; garçons = 47,7 %; autres = 0,9 %).

Le français est la première langue de la majorité des élèves pour les trois temps de mesure. On peut noter une légère augmentation de la proportion d'élèves francophones au temps trois causée par le désistement d'une des écoles participantes qui comptait une forte proportion d'élèves anglophones (tableau 2).

Tableau 2

Distribution des élèves de 3e secondaire à 5e secondaire selon la première langue parlée à la maison.

Première langue parlée à la maison	3e secondaire (n=1398)	4e secondaire (n=1451)	5e secondaire (n=1286) ⁴
Français	78,3 %	79,5 %	83,0 %
Anglais	9,7 %	9,3 %	6,8 %
Autre	12,0 %	11,2 %	10,2 %

⁴ La variation du pourcentage de personnes de langue maternelle francophone et anglophone est due au désistement du West Island College.

La majorité des élèves des trois temps de mesure se considèrent comme Québécois ou Canadiens (3e secondaire : 85,0 %; 4e secondaire : 82,3 % et 5e secondaire : 84,6 %). Le tableau 3 présente la distribution des élèves pour chaque groupe ethnique.

Tableau 3

Groupes ethniques ou culturels auxquels les participants disent appartenir

Groupe ethnique ou culturel	3e secondaire	4e secondaire	5e secondaire
Québécois ou Canadien	85,0 %	82,3 %	84,6 %
Asiatique	7,9 %	7,9 %	7,4 %
Nord-Africain	4,4 %	5,5 %	5,1 %
Latino-Américain	3,0 %	3,5 %	3,2 %
Antillais	2,7 %	3,0 %	3,4 %

Note : Le total peut être supérieur à 100 % parce que les participants pouvaient indiquer appartenir à plus d'un groupe.

Les analyses ont été effectuées sur un échantillon de 838 participants ayant des données complètes pour les trois temps de mesure (T1 : n = 1398, T2 : n = 1451, et T3 : n = 1286⁵).

⁵ En nous basant sur le temps 3, qui ne comprenait pas les élèves de l'école ayant cessé sa participation à l'étude, nous avons obtenu des données pour 65,2 % de participants pour les trois temps de mesure.

5.2 ÉPREUVE DE DÉCISION-INDÉCISION VOCATIONNELLE (EDV-9S VERSION ABRÉGÉE)

5.2.1 Degré de l'intensité de l'indécision pour les futures études ou formations

Un test de Friedman a été utilisé pour tester la différence de degré d'indécision scolaire entre les trois temps de mesure. Les résultats indiquent une différence significative dans l'indécision scolaire entre les temps de mesure, $\chi^2 F(2) = 160,29$, $p < ,001$. Ceci suggère que les niveaux d'indécision des participants changent de manière significative au cours des trois temps. En effet, les rangs moyens calculés par le test de Friedman montrent une tendance décroissante au fil du temps (T1 : Rang moyen = 2,21, T2 : Rang moyen = 2,05, T3 : Rang moyen = 1,74). Comme un score élevé à l'échelle de mesure en 4 points indique un plus fort degré d'indécision, ceci suggère que le degré d'indécision professionnelle diminue entre la 3^e secondaire et la 5^e secondaire, les participants se montrant donc plus certains de leur choix de futures études ou formations à mesure qu'ils progressent durant le 2^e cycle de leurs études secondaires.

Des comparaisons post-hoc ont été réalisées avec le test des rangs signés de Wilcoxon pour identifier les différences entre chaque paire de temps. Les comparaisons entre les trois paires de temps indiquent que la diminution de l'indécision est significative pour chacune des paires comparées (T1 vs T2 : $Z = -5,67$, $p < ,001$, T1 vs T3 : $Z = -12,70$, $p < ,001$ et T2 vs T3 : $Z = -9,93$, $p < ,001$). Ceci confirme donc que les participants sont progressivement plus certains de leur choix de futures études ou formations au fil du temps.

5.2.2 Degré de l'intensité de l'indécision professionnelle

La même procédure a été utilisée pour la différence quant au degré d'indécision profes-

sionnelle entre les trois temps de mesure et le même patron émerge avec une différence significative dans l'indécision entre les temps de mesure, $\chi^2 F(2) = 160,29$, $p < ,001$, et des rangs moyens montrant également une tendance décroissante au fil du temps (T1 : Rang moyen = 2,12, T2 : Rang moyen = 2,01, T3 : Rang moyen = 1,86).

Des comparaisons post-hoc ont aussi été réalisées avec le test des rangs signés de Wilcoxon pour identifier les différences entre chaque paire de temps. Les comparaisons entre les trois paires de temps indiquent que la diminution de l'indécision est significative pour chacune des paires comparées (T1 vs T2 : $Z = -4,39$, $p < ,001$, T1 vs T3 : $Z = -7,58$, $p < ,001$ et T2 vs T3 : $Z = -5,52$, $p < ,001$). Ceci confirme donc que les participants sont de plus en plus certains quant au choix de leur futur métier ou activité professionnelle à mesure qu'ils avancent dans leur parcours.

5.2.3 Raisons de l'indécision

Une série d'analyses de variance à mesures répétées a été effectuée, afin d'examiner l'évolution des différentes dimensions de l'échelle d'indécision vocationnelle (EDV-9s version abrégée) au fil du temps (3^e, 4^e et 5^e secondaire). Les informations relatives à ces tests statistiques sont groupées au tableau 4. Nous pouvons constater que pour toutes les dimensions, à l'exception de la dimension *Anticipations pessimistes*, une différence statistiquement significative a été identifiée entre les temps de mesure. Les dimensions *Manque de développement vocationnel* ($\eta_p^2 = ,10$) et *Manque d'information scolaire et professionnelle* ($\eta_p^2 = ,08$) montrent des effets du temps modérés, ce qui suggère que les scores dans ces dimensions évoluent de manière notable durant le 2^e cycle du secondaire. Toutefois, les dimensions *Manque de connaissance de soi*, *Manque de méthode de décision* et *Obstacles externes* présentent des effets considérés comme modestes, suggérant une évolution plus limitée entre la 3^e secondaire et la 5^e secondaire.

Tableau 4

Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour les six dimensions de l'échelle d'indécision vocationnelle (EDV-9s version abrégée)

Dimension	Sphéricité de Mauchly	F	p	Degrés de liberté		η_p^2
				Effet	Erreur	
Manque de connaissance de soi	$\chi^2(2) = 29,02, p < ,001$	13,23	< ,001	1,93	1595,81	,02
	Sphéricité non respectée					
Manque de développement vocationnel	$\chi^2(2) = 13,61, p < ,001$	90,94	< ,001	1,97	1623,41	,10
	Sphéricité non respectée					
Manque de méthode de décision	$\chi^2(2) = 51,00, p < ,001$	20,37	< ,001	1,89	1556,58	,02
	Sphéricité non respectée					
Manque d'informations scolaires et professionnelles	$\chi^2(2) = 10,06, p = ,007$	71,61	< ,001	1,98	1630,23	,08
	Sphéricité non respectée					
Obstacles externes	$\chi^2(2) = 4,20, p = ,122$	4,38	= ,013	2	1650	,01
	Sphéricité respectée					
Anticipations pessimistes	$\chi^2(2) = 21,39, p < ,001$,63	= ,638	1,95	1608,78	-
	Sphéricité non respectée					

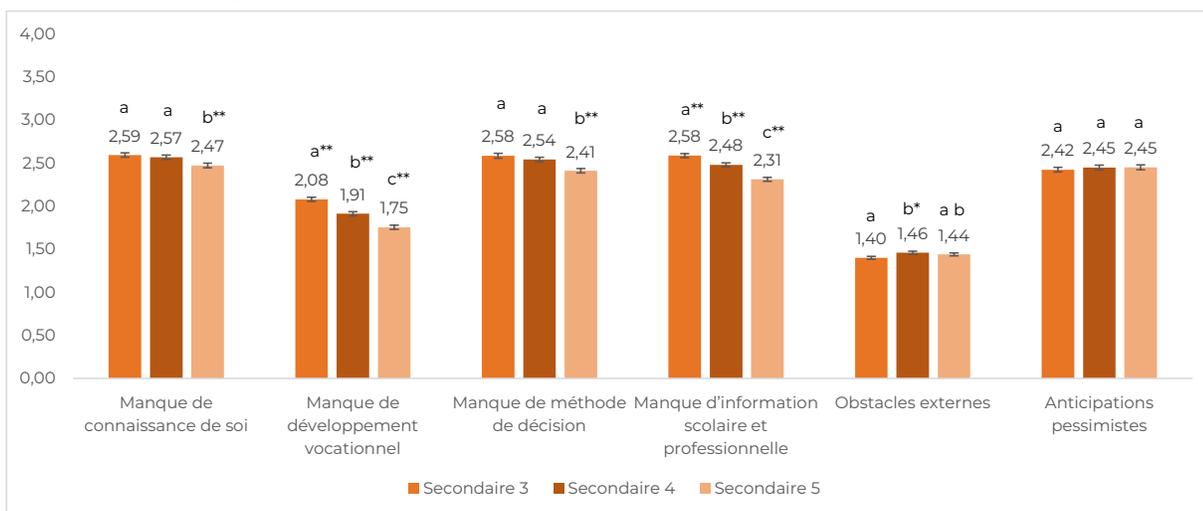
Note : Lorsque la sphéricité n'était pas respectée, les degrés de liberté ont été ajustés à l'aide de la correction de Greenhouse- Geisser.

La figure 11 illustre les moyennes des différents temps de mesure pour chacune des dimensions. On peut constater, globalement, que pour les dimensions *Manque de connaissance de soi*, *Manque de développement vocationnel*, *Manque de méthode de décision* et *Manque d'informations scolaires et professionnelles*, une

tendance à la baisse des scores est observée. Ainsi, on peut conclure à une diminution de ces facteurs d'indécision entre la 3e secondaire et la 5e secondaire. La dimension *Obstacles externes* augmente toutefois en 4e secondaire, alors qu'aucune différence significative entre la 3e secondaire et la 5e secondaire n'est notée.

Figure 11

Moyennes et erreurs types des scores pour les six dimensions de l'échelle d'indécision vocationnelle (EDV-9s version abrégée) pour les élèves de 3e, 4e et 5e secondaire



Note : Des lettres identiques indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les temps de mesure alors que des lettres différentes indiquent une différence significative entre les temps de mesure.

* : $p < ,01$ ** : $p < ,001$

5.3 ÉCHELLE D'AUTO-EFFICACITÉ AUX DÉCISIONS DE CARRIÈRE (CDSSES)

L'évolution des scores des différentes dimensions de l'échelle du sentiment d'auto-efficacité aux décisions de carrière (CDSSES) de 3e secondaire à 5e secondaire a été traitée par une série d'analyses de variance à mesures répétées dont les résultats sont présentés au tableau 5.

Alors qu'aucune différence significative n'est observée pour la dimension *Résolution de problèmes nécessitant de nouvelles décisions*, les dimensions *Recherche d'informations sur les domaines et les métiers*, *Sélection d'objectifs*, *Planification pour le futur* et *Autoévaluation* présentent des différences statistiquement significatives, bien qu'associées à des tailles d'effet modestes. On peut observer, à la figure 13, que les moyennes pour ces quatre dimensions ne diffèrent pas entre la 3e secondaire et la 4e secondaire, mais que les scores obtenus en 5e secondaire sont significativement différents de ces deux niveaux scolaires.

Tableau 5

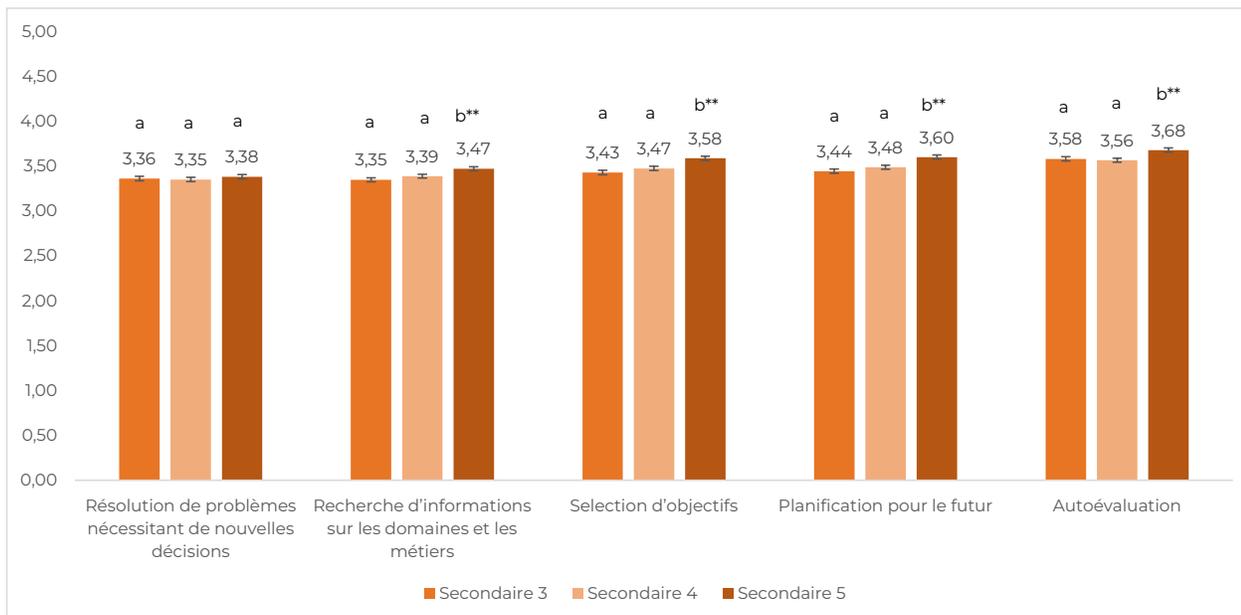
Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour les dimensions de l'échelle du sentiment d'auto-efficacité aux décisions de carrière (CDSSES).

Dimension	Sphéricité de Mauchly	F	p	Degrés de liberté		η_p^2
				Effet	Erreur	
Résolution de problèmes nécessitant de nouvelles décisions	$\chi^2(2) = 6,60, p = ,037$,789	= ,454	1,98	1624,94	-
	Sphéricité non respectée					
Recherche d'informations sur les domaines et les métiers	$\chi^2(2) = 12,88, p = ,002$	12,76	< ,001	1,97	1614,83	,02
	Sphéricité non respectée					
Sélection d'objectifs	$\chi^2(2) = 12,25, p = ,002$	19,94	< ,001	1,98	1614,02	,02
	Sphéricité non respectée					
Planification pour le futur	$\chi^2(2) = 24,41, p < ,001$	23,80	< ,001	1,94	1589,22	,03
	Sphéricité non respectée					
Autoévaluation de soi	$\chi^2(2) = 45,39, p < ,001$	12,86	< ,001	1,90	1552,13	,02
	Sphéricité non respectée					

Note : Lorsque la sphéricité n'était pas respectée, les degrés de liberté ont été ajustés à l'aide de la correction de Greenhouse-Geisser.

Figure 12

Moyennes et erreurs types des scores pour les six dimensions de l'échelle du sentiment d'auto-efficacité aux décisions de carrière (CDESE) pour les élèves de 3e, 4e et 5e secondaire.



Note : Des lettres identiques indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les temps de mesure alors que des lettres différentes indiquent une différence significative entre les temps de mesure.

* : $p < ,0$ ** : $p < ,001$

5.4 VOCATIONAL IDENTITY STATUS ASSESSMENT (VISA)

Afin d'identifier les différents statuts d'identité vocationnelle présentés par les participants en 3e, 4e et 5e secondaire, des analyses de regroupement par k moyennes (*k-means cluster analysis*) avec six centres de *clusters* initiaux ont été effectuées pour chacun des temps de mesure. Les analyses ont été conduites selon les instructions de calcul des scores du VISA décrites par Porfeli (2011; Porfeli et al., 2011). Pour chacun des temps de mesure, les moyennes pour les six sous-échelles du questionnaire VISA (*Engagement, Identification à l'engagement, Exploration en profondeur, Exploration de surface, Flexibilité de l'engagement et Doute vis-à-vis de soi et de ses choix*) ont été calculées. Les variables associées aux dimensions de l'échelle ont été ensuite standardisées en scores Z. L'analyse de regroupement a ensuite été effectuée en

utilisant un critère de convergence avec seuil de convergence de 0 et un maximum de 100 itérations. Les centres initiaux des *clusters* ont été spécifiés à partir des valeurs moyennes des groupes attendus (p. ex., *Réalisation, Moratoire de remise en question, Forclusion, Diffusion, Indifférencié*). La procédure a convergé après 24, 16, et 23 itérations pour les temps 1, 2 et 3 respectivement, ce qui indique une convergence efficace et une bonne stabilisation des centres de *clusters* finaux.

Les résultats des analyses de variance effectuées pour confirmer les différences entre les *clusters* pour chaque dimension de l'identité vocationnelle sont significatifs pour toutes les sous-échelles de tous les temps de mesures ($p < ,001$). Les distances moyennes entre les *clusters* finaux varient de 1,36 à 4,97 pour le temps 1, de 1,90 à 4,79 pour le temps 2 et de 1,76 à 4,86 pour le temps 3, indiquant une séparation claire entre les *clusters*. Les différents profils d'identité

vocationnelle pour les élèves lors de leur 3e, 4e et 5e secondaire sont présentés aux figures 13, 14 et 15.

Plus spécifiquement, les résultats indiquent une baisse de la proportion d'élèves se situant dans le statut *Réalisée* entre la 3e et la 4e année du secondaire (19,3 % vs 14,9 %) pour se maintenir par la suite en 5e secondaire (14,7 %). Aussi, une augmentation du statut *Moratoire de remise en question* entre la 3e et la 4e année du secondaire est observée (14,3 % vs 18,7 %), taux se maintenant par la suite en 5e secondaire (18 %). En ce qui concerne le statut *Moratoire*, une augmentation continue est observée de la 3e secondaire à la 5e secondaire (18,3 à 24,7 %), mais encore

plus fortement entre la 4e secondaire et la 5e secondaire (19,8 % vs 24,7 %). Ensuite, on note une diminution de la proportion d'élèves entre la 3e secondaire et la 4e secondaire pour le statut *Diffusion* (16,6 % vs 11,5 %), puis une augmentation entre la 4e secondaire et la 5e secondaire (11,5 % vs 16,1 %). De plus, une baisse continue de la proportion d'élèves dans le statut *Forclusion* est observée entre la 3e secondaire et la 5e secondaire (14 % à 10,1 %). Finalement, une augmentation de la proportion d'élèves dans le statut *Indifférencié* est relevée entre la 3e secondaire et la 4e (17,5 % vs 23,2 %), suivie, en 5e secondaire, d'un retour à un taux similaire à celui de la 3e secondaire (16,3 %).

Figure 13

Scores Z moyens des dimensions du VISA en fonction des six statuts d'identité pour le groupe avec COSP au temps 1



Figure 14

Scores Z moyens des dimensions du VISA en fonction des six statuts d'identité pour le groupe avec COSP au temps 2

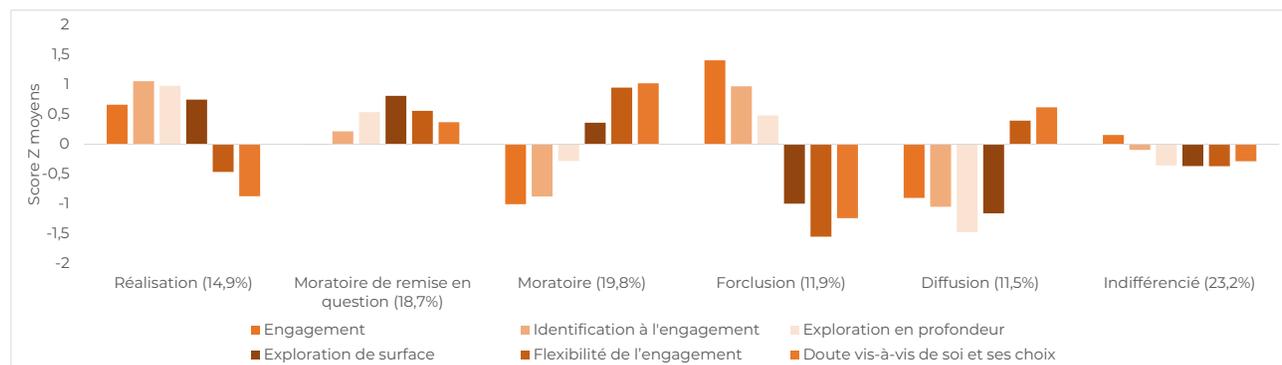
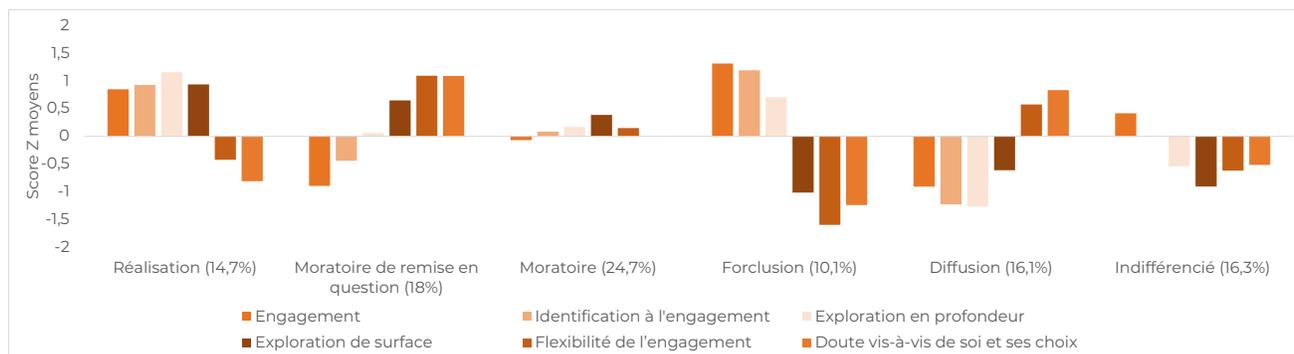


Figure 15

Scores Z moyens des dimensions du VISA en fonction des six statuts d'identité pour le groupe avec COSP au temps 3



L'évolution des élèves sur les différentes dimensions du VISA entre la 3e secondaire et la 5e secondaire a fait l'objet d'une série d'analyses de variance à mesures répétées. Les informations relatives à ces tests statistiques sont groupées au tableau 7. Nous pouvons constater que pour toutes les dimensions, à l'exception de la dimension *Exploration de surface*, une différence statistiquement significative a été identifiée entre les temps de mesures. Alors que les dimensions *Exploration en profondeur*, *Identification à l'engagement* et *Doute vis-à-vis de soi et de ses choix* présentent des effets du temps modestes ($\eta_p^2 = ,04$, $\eta_p^2 = ,02$ et $\eta_p^2 = ,01$ respectivement), on peut noter un effet modéré des pressions et

Flexibilité de l'engagement ($\eta_p^2 = ,08$ et $\eta_p^2 = ,05$ respectivement) suggérant une plus grande évolution entre la 3e secondaire et la 5e secondaire.

Globalement, la figure 16 (page suivante) nous indique que les élèves voient leur score moyen augmenter pour les dimensions *Engagement*, *Identification à l'engagement* et *Exploration en profondeur* entre la 3e secondaire et la 5e secondaire, alors que la tendance inverse est observée pour les dimensions *Flexibilité de l'engagement* et *Doute vis-à-vis de soi et de ses choix*. Comme mentionné précédemment, aucune différence significative n'émerge entre les trois temps de mesure pour la dimension *Exploration de surface*.

Tableau 6

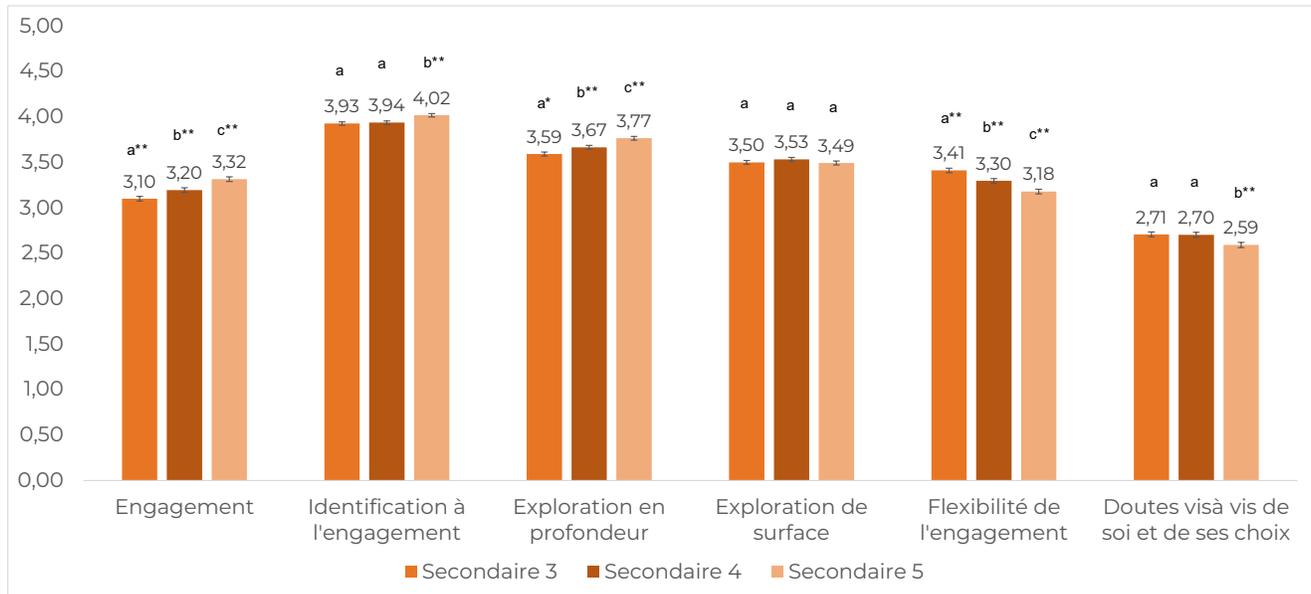
Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour les six dimensions du VISA

Dimension	Sphéricité de Mauchly	F	p	Degrés de liberté		η_p^2
				Effet	Erreur	
Résolution de problèmes nécessitant de nouvelles décisions	$\chi^2(2) = 6,60, p = ,037$,789	= ,454	1,98	1624,94	-
	Sphéricité non respectée					
Recherche d'informations sur les domaines et les métiers	$\chi^2(2) = 12,88, p = ,002$	12,76	< ,001	1,97	1614,83	,02
	Sphéricité non respectée					
Sélection d'objectifs	$\chi^2(2) = 12,25, p = ,002$	19,94	< ,001	1,98	1614,02	,02
	Sphéricité non respectée					
Planification pour le futur	$\chi^2(2) = 24,41, p < ,001$	23,80	< ,001	1,94	1589,22	,03
	Sphéricité non respectée					
Autoévaluation de soi	$\chi^2(2) = 45,39, p < ,001$	12,86	< ,001	1,90	1552,13	,02
	Sphéricité non respectée					

Note : Lorsque la sphéricité n'était pas respectée, les degrés de liberté ont été ajustés à l'aide de la correction de Greenhouse-Geisser.

Figure 16

Moyennes et erreurs types des scores pour les six dimensions du VISA pour les élèves de 3e, 4e et 5e secondaire



Note : Des lettres identiques indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les temps de mesure alors que des lettres différentes indiquent une différence significative entre les temps de mesure.

* : $p < ,01$ ** : $p < ,001$

5.5 QUESTIONNAIRE SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE

Aucune différence significative n'a été observée entre les trois années scolaires aux dimensions retenues pour cette recherche, soit l'*Autorégulation scolaire* (T1 : $M=4,15$ vs T2 : $M=4,12$ et T3 : $M=4,19$) et la *Perception de compétence scolaire* (T1 : $M=4,68$ vs T2 : $M=4,65$ et T3 : $M=4,70$). Toutefois, les élèves montrent un sentiment d'efficacité personnelle moyen assez élevé pour les deux dimensions mesurées, l'échelle utilisée allant de *Pas du tout* (1) à *Tout à fait* (6).

5.6 L'APPUI DES PARENTS

Le niveau de l'appui parental perçu a varié de manière significative entre les trois temps de mesure, tel que révélé par une analyse de variance à mesures répétées, $F(1,95, 1567,52) = 5,73^6$, $p=,004$. Ainsi, alors qu'aucune différence n'est observée à ce sujet entre les temps 1 ($M = 5,86$) et temps 2 ($M = 5,82$), la moyenne observée au temps 3 est significativement plus élevée ($M = 5,93$, $p < ,001$), que pour les temps 1 et 2.

6 Comme la sphéricité n'était pas respectée ($\chi^2(2) = 21,01$, $p < ,001$) la correction de Greenhouse-Geiser a été effectuée sur cette analyse de variance.

5.7 LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP) DES ENSEIGNANTS À ENSEIGNER LES COSP

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (SEP) pour la dimension associée à l'*Engagement des élèves* dans les COSP varie selon l'année scolaire. En effet, il semble que le SEP de cette dimension soit plus élevé pour les enseignants des COSP de 5e secondaire (M= 7,05, n=7), comparativement au SEP des enseignants des COSP de 3e secondaire (M= 5,95, n=21) et de 4e secondaire (M= 5,10, n=15).

Pour la dimension *Stratégie d'enseignement*, le sentiment d'efficacité des enseignants à enseigner les COSP varie aussi selon l'année scolaire. En effet, il semble que le SEP soit plus élevé chez les enseignants des COSP de 5e secondaire (M= 7,57) comparativement au SEP chez les enseignants des COSP de 3e secondaire (M= 5,98) et de 4e secondaire (M= 5,43).

L'item *Je me sens en mesure d'enseigner les COSP* a été ajouté à l'échelle afin d'obtenir une mesure plus générale. Les résultats suggèrent que les enseignants des COSP de 5e secondaire se sentent davantage efficaces pour les enseigner (M= 7,86) que ceux enseignant les COSP de 4e secondaire (M=4,67) et de 3e secondaire (M=6,00), les COSP de 4e secondaire étant ceux pour lesquels les enseignants rapportent ressentir le plus faible SEP.

5.8 ENGAGEMENT DES ÉLÈVES PERÇU PAR LES ENSEIGNANTS LORS DES COSP

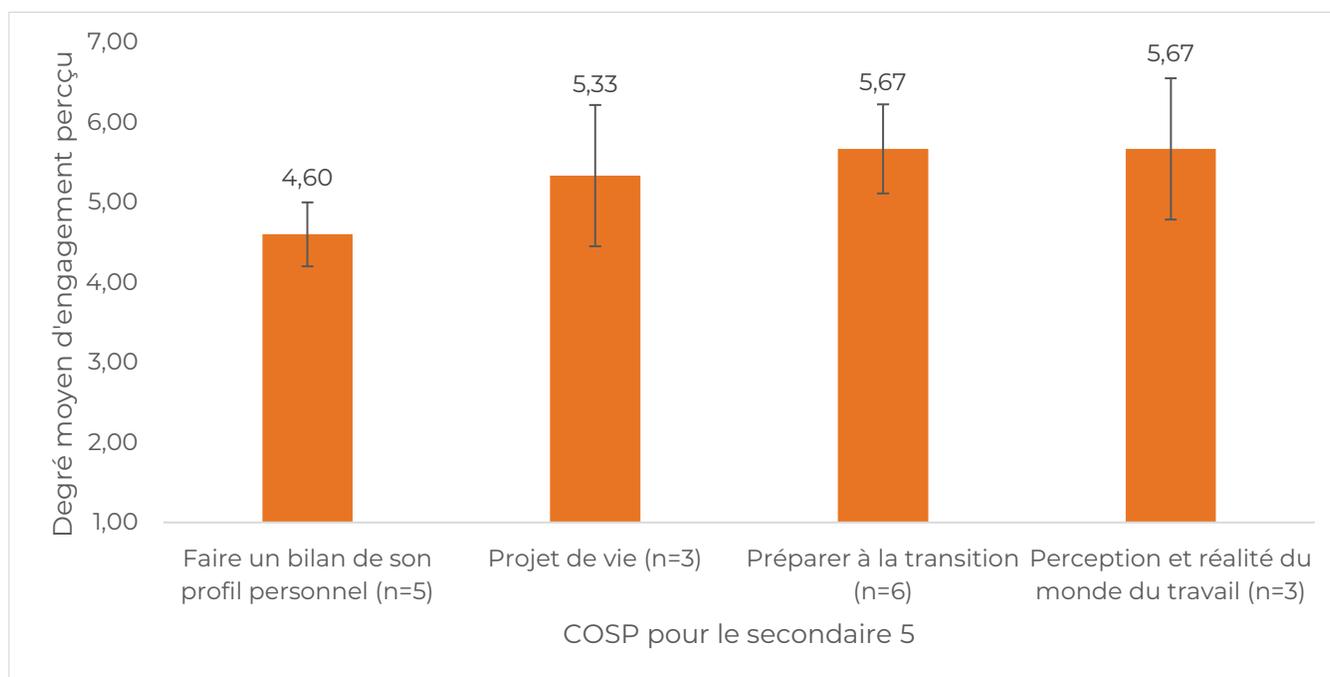
Lors de l'enseignement des COSP en 3e secondaire, les enseignants ont perçu un engagement similaire pour chaque COSP, soit l'*Ébauche du profil personnel* (M=4,43), les *Répercussions des choix sur le cheminement scolaire* (M=4,71) et les *Préférences professionnelles et le profil personnel* (M=4,43).

Lors de l'enseignement des COSP en 4e secondaire, les enseignants ont perçu un engagement plus faible pour le COSP *Projet de vie* (M=2,44). L'engagement perçu pour *Bilan de du profil personnel* (M=3,25) et *Préparation à la transition* (M=3,00) est semblable, soit moyen-faible. Le COSP pour lequel le plus d'engagement a été perçu est *Perceptions et réalité du monde du travail* (M=3,57), mais le niveau d'engagement demeure tout de même peu élevé.

La figure 17 montre que lors de l'enseignement des COSP en 5e secondaire, les enseignants ont perçu un plus grand engagement de la part des élèves pour les COSP *Perceptions et réalité du monde du travail* (M=5,67) et *Projet de vie* (M=5,53). En effet, l'engagement perçu pour les COSP *Faire un bilan du profil personnel* (M=4,60) et *Préparation à la transition* (M=5,67) a été perçu comme moindre.

Figure 17

Scores moyens du degré d'engagement perçu des élèves par les professeurs lors de l'enseignement des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) de 5e secondaire



De manière générale, l'Engagement des élèves tel que perçu par les enseignants semble diminuer en 4e secondaire pour ensuite augmenter en 5e secondaire. En fait, les plus faibles niveaux d'engagement sont observés à l'ensemble des COSP de 4e secondaire. De manière intéressante, les niveaux de SEP des deux dimensions mesurées varient de la même manière, soit un niveau mitoyen pour la 3e année du secondaire, le niveau le plus faible pour la 4e secondaire et le niveau le plus élevé pour la 5e secondaire. Il semble donc y avoir un lien entre le degré d'engagement perçu et le SEP à enseigner les

COSP. Les COSP pour lesquels un plus fort engagement a été perçu sont *Développer une perspective objective et réaliste du monde du travail* et *Préparer la transition postsecondaire* en 5e secondaire. La plus grande augmentation de l'engagement a été perçue pour le COSP *Élaborer un projet de vie* entre la 4e secondaire et la 5e secondaire, passant d'un engagement faible à un engagement fort, suivi par le COSP *Préparer la transition postsecondaire*, puis par le COSP *Développer une perspective objective et réaliste du monde du travail*, passant d'un engagement moyen à un engagement fort pour ces deux derniers COSP.

6. Les résultats qualitatifs



6.1 MÉTHODE D'ANALYSE

La méthode d'analyse choisie pour la partie qualitative de cette recherche est la théorisation ancrée. Elle comporte six opérations : *la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation*. Seules les trois premières ont été réalisées dans le cadre de cette recherche, lesquelles suffisent à répondre à l'objectif principal, soit de vérifier s'il y a présence d'un projet personnel, scolaire ou professionnel après la 5e secondaire. Les objectifs spécifiques sont d'explorer ce qui a influencé ou a contribué au choix de ce projet, le niveau de planification et la perception des COSP et des services en orientation.

Plus précisément, les entrevues ont été conduites auprès de 21 élèves de 5e secondaire n'ayant pas expérimenté de COSP (groupe sans COSP) et de 21 élèves de 5e secondaire ayant expérimenté des COSP chaque année de leur 2e cycle du secondaire (groupe avec COSP). Les propos tenus lors des entrevues ont été retranscrits sous forme de verbatim. Quoique des objectifs prédéterminés orientaient les questions posées, toutes les catégories, les sous-catégories et leurs dimensions ont émergé du discours des élèves.

Une première lecture de trois transcriptions, sélectionnées aléatoirement, du groupe sans COSP a été effectuée par les deux chercheurs de manière commune, lecture au cours de laquelle l'essentiel du discours émergent était résumé par des mots ou des expressions annotés dans les marges. Ensuite, une lecture et une annotation indépendante de douze transcriptions ont été faites, entrecoupées de mises en commun pour assurer la convergence du codage. Au constat d'une très forte convergence, les différences résidant principalement dans l'étendue des extraits choisis pour la catégorisation, un seul chercheur a codifié l'ensemble des verbatim restants (groupe sans COSP et groupe avec COSP).

À partir de l'ensemble des annotations des verbatim du groupe sans COSP, une première classification, sous forme de catégories, de sous-catégories et de dimensions, a été faite à partir de laquelle un premier arbre thématique a été élaboré. Par exemple, les élèves pouvaient mentionner différents types de projets. Ainsi, une catégorie *projets* était créée de même que plusieurs sous-catégories correspondant au type de projet telles que *scolaires, personnels* et *professionnels*. Dans certains cas, les sous-catégories comportaient elles-mêmes des dimensions. Par exemple, la sous-catégorie *scolaire* comportait les dimensions *DEP, DEC technique, DEC préuniversitaire* et *diplôme*

universitaire. Dans un processus d'analyse itérative, l'arbre thématique a été modifié et précisé à la relecture de l'ensemble des verbatim du groupe sans COSP, puis soumis à une ressource externe pour assurer la compatibilité de l'arbre avec le format requis pour son importation dans le logiciel NVivo 12. L'ensemble des verbatim du groupe sans COSP, une fois intégré au logiciel, a été relu, afin d'associer les extraits correspondant aux différentes catégories, sous-catégories et dimensions (nommées « nœuds » dans le logiciel) importées.

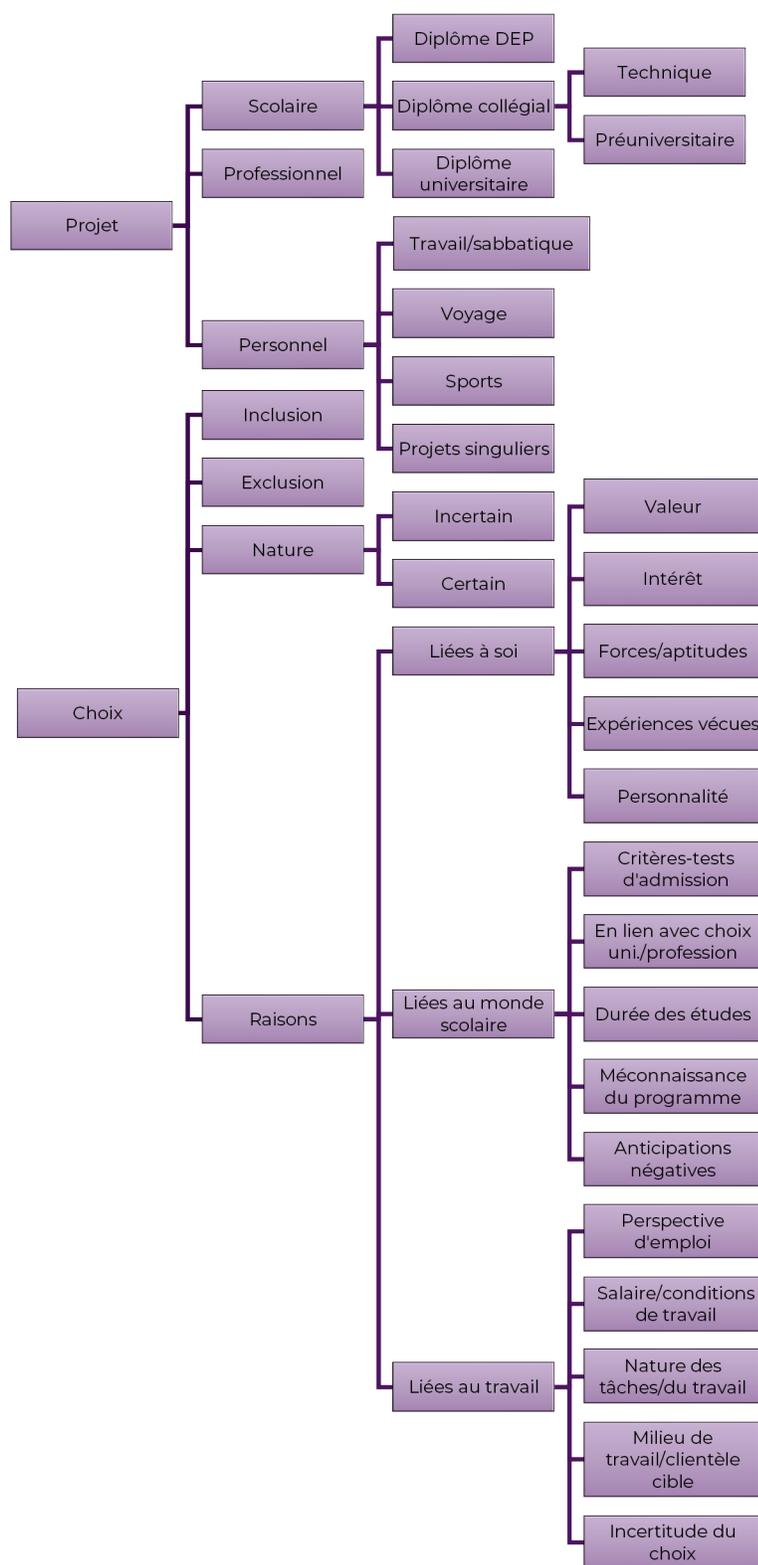
L'arbre thématique a continué d'évoluer en fonction de l'émergence de nouveaux thèmes dans les entrevues du groupe avec COSP. Puis, les verbatim du groupe sans COSP ont été recodés à partir de l'arbre thématique final (figure 18). Finalement, les extraits de chaque catégorie ont été relus pour s'assurer de nouveau de l'exactitude de l'encodage.

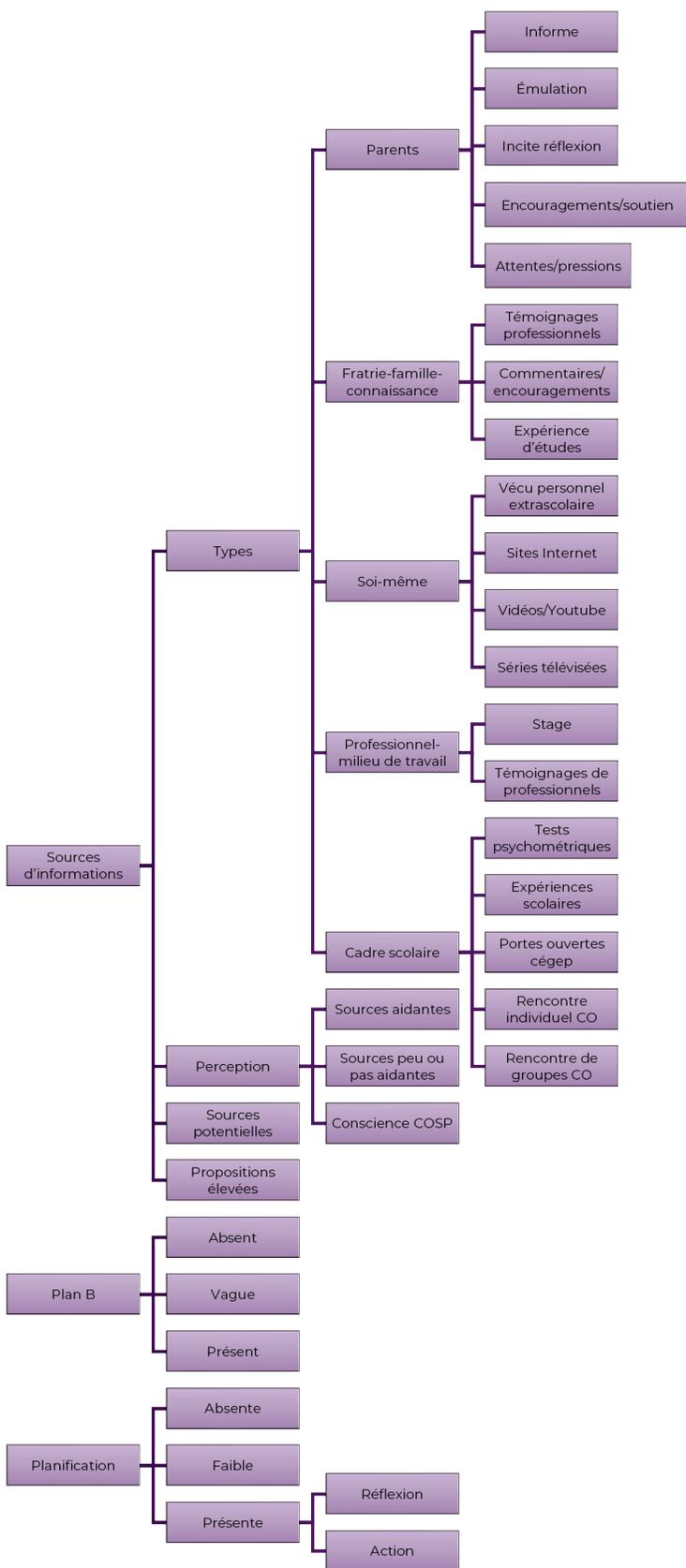
Lorsque l'ensemble des verbatim du groupe sans COSP et du groupe avec COSP a été entièrement codé dans le logiciel, des matrices ont été produites afin de mettre en relation diverses catégories et sous-catégories d'un même groupe et entre les groupes.

6.2 DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

Le groupe sans COSP est composé de 14 filles et 7 garçons et le groupe avec COSP de 12 filles et 9 garçons. L'âge moyen du groupe sans COSP est un peu plus bas que celui avec COSP, un seul étudiant sur 21 avait 17 ans ($M_{\text{sansCOSP}}=16,04$ vs $M_{\text{avecCOSP}}=16,47$ ans), mais tous sont en 5e secondaire. Cette différence pourrait s'expliquer par le moment de la collecte de données, celle du groupe sans COSP ayant été faite plus tôt à l'automne que celle du groupe avec COSP. Tout de même, les deux groupes sont considérés comme suffisamment similaires pour être

Figure 18
Arbre thématique





comparés. Le français est la première langue apprise à la maison pour 18 élèves du groupe sans COSP et pour 15 élèves du groupe avec COSP. Alors qu'un seul élève du groupe sans COSP indiquait avoir l'anglais comme langue maternelle, ce n'était le cas d'aucun élève du groupe avec COSP. Dans le groupe sans COSP, 2 élèves indiquaient avoir une langue autre que le français et l'anglais comme langue maternelle, alors que pour le groupe avec COSP, c'était le cas pour 6 élèves.

La majorité des élèves des deux groupes se considèrent comme Québécois ou Canadiens (92,2 % comparativement à 81,0 %). Le tableau 8 présente la distribution des élèves pour chaque groupe ethnique.

Tableau 7
Groupes ethniques ou culturels auxquels les participants disent appartenir

Groupe ethnique ou culturel	Sans COSP		Avec COSP	
	n	%	n	%
Québécois ou Canadien	20	95,2 %	17	81,0 %
Européen	1	4,8 %	2	9,5 %-
Latino-Américain	1	4,8 %	1	4,8 %
Nord-Africain	-	-	2	9,5 %
Asiatique	-	-	1	4,8 %-
Afro-Américain	-	-	-	-
Premières Nations	-	-	-	-
Antillais	-	-	-	-

Note : Le total peut -être supérieur à 100 % parce que les participants pouvaient indiquer appartenir à plus d'un groupe.

6.3 PROJET APRÈS LA 5E SECONDAIRE

6.3.1 Sous-catégories

La catégorie Projet comporte trois sous-catégories, soit *Scolaire*, *Professionnel* et *Personnel*. La première sous-catégorie est

composée des dimensions *Diplôme d'études professionnelles*, *Diplôme d'études collégiales* et *Diplôme d'études universitaires*. La sous-catégorie *Diplôme d'études collégiales* comporte les dimensions *DEC préuniversitaire* et *DEC technique*. La sous-catégorie *Personnel* est composée des dimensions *Travail/année sabbatique*, *Voyage*, *Sports* et *Projets singuliers*.

6.3.2 Présence d'un projet

Tous les élèves reçus en entrevue ont mentionné envisager un projet de formation, que ce soit un diplôme d'études professionnelles (DEP), un diplôme d'études collégiales (DEC) ou un diplôme d'études universitaires, sans qu'il soit toujours spécifique ou défini.

Quatre élèves faisant partie du groupe sans COSP ont mentionné souhaiter travailler ou voyager avant d'entamer des études ou l'auraient désiré sans que cela puisse se réaliser, mais leur choix du programme ou de diplôme était déterminé (DEP et DEC). Ainsi, aucun élève n'envisageait de ne pas poursuivre ses études à court terme.

« Bien, travailler, probablement un an là. [...] voyager, je sais pas, tu sais, je vais voir où est-ce que ça va mener, mais je pense pas rester trop longtemps sans rien faire. Parce que sinon t'as plus le goût de retourner dedans là. [Rires] [...] Bien, je m'en vais en sciences humaines. »

Karine

« Bien, moi, j'aurais aimé ça aller travailler comme deux ans avant d'aller faire un DEP [...] Bien, je sais pas si m'as le faire ou si j'vais aller au DEP tout de suite. [...] Bien, y me faudrait comme un petit peu d'argent de côté pour euh [blanc] parce que c'est comme en Montérégie, le cours ». »

Léa

Voyager est le projet personnel le plus présent chez les élèves, soit pour étudier, travailler ou explorer. Toutefois, ce type de projet est majoritairement de l'ordre du souhait, présentant peu ou pas de planification.

« C'est sûr que j'aimerais voyager, euh, j'avais pensé aller faire peut-être l'université, aller ailleurs. [...] Ou peut-être, tu sais, y a des sessions, là, qu'on peut aller, euh... [...] Ailleurs, faire euh [blanc] voyager un peu. [...] fait que j'aimerais ça, euh [blanc] peut-être voyager, mais j'ai pas de [blanc] de plans, euh [blanc] concrets là ». »

Chrystelle

« Euh, bien, j'aime beaucoup voyager. Comme j'ai des projets de voyage. Je sais pas si ça va arriver, mais moi et une de mes amies, on veut aller en Floride, donc en conduisant, à 18 ans, quand on va pouvoir. [...] Mais j'sais pas avec ma mère ça dépend si elle va me laisser. Mais sinon, bien, j'aimerais beaucoup voyager ». »

Lina

Quelques élèves ont des projets personnels plus singuliers et définis tels que devenir spécialiste d'un jeu vidéo à un niveau compétitif, démarrer une entreprise d'élevage d'animaux ou faire un voyage en voilier en tant qu'équipier. Le tiers des élèves du groupe avec COSP souhaitent continuer à se développer dans leur sport tout en poursuivant leurs études. Ces élèves avaient la particularité de s'entraîner, d'avoir suivi des formations ou d'avoir entrepris des démarches pour la réalisation de leur projet. La majorité d'entre eux sont des élèves du groupe avec COSP (2 vs 8).

6.4 LES SOURCES D'INFORMATIONS

6.4.1 Informations générales

Les sources d'informations correspondent à ce que les élèves considèrent comme leur ayant procuré des renseignements pour leur projet. Ces sources peuvent avoir été identifiées comme les ayant influencés à envisager ou à éliminer une option. Aussi, elles peuvent avoir été consultées dans le cadre de COSP ou non.

6.4.2 Sous-catégories

Les grandes sous-catégories qui ont émergé du discours des élèves sont les Types de sources d'informations, les *Sources d'informations potentielles*, la *Perception sur les sources d'informations* (*Aidantes*, *Peu aidantes*, *Conscience d'avoir vécu des COSP*) et les *Propositions des élèves*. La sous-catégorie *Types de sources d'informations* comporte les dimensions *Cadre scolaire* (41 élèves), *Soi-même* (39 élèves), *Parents* (28 élèves), *Fratrie, famille élargie, amis et connaissances* (26 élèves) et *Professionnels-milieu de travail* (24 élèves). Ces dimensions sont composées de sous-dimensions lesquelles, correspondent, pour plusieurs, à celles des autres dimensions. Par exemple, la dimension *Cadre scolaire* comporte la sous-catégorie *Rencontre individuelle avec le conseiller d'orientation*, qui pourrait aussi être parmi une solution proposée par les élèves ou une source potentielle d'informations.

6.4.3 Les types de sources d'informations

6.4.3.1 Le cadre scolaire

Le cadre scolaire est une dimension à laquelle un nombre similaire d'élèves ont fait référence dans les deux groupes (21 vs 20) et la dimension prédominante est *Expériences scolaires*, principalement des contenus ou des projets spéci-

fiques de cours. Les expériences scolaires sont aussi parmi les dimensions le plus souvent identifiées par les élèves des deux groupes, toutes sous-catégories confondues, ce qui dénote leur importance pour les élèves. Plus d'élèves du groupe avec COSP rapportent davantage avoir participé aux portes ouvertes de cégep (11 vs 4). Toutefois, ce résultat peut être influencé par le fait que les portes ouvertes ont eu lieu après la collecte de données pour le groupe sans COSP. Toutefois, même en ajoutant les élèves qui ont identifié les portes ouvertes comme une source potentielle d'informations, tous dans le groupe sans COSP, ceux du groupe avec COSP demeurent plus nombreux.

«Euh, bien, j'me rappelle de mes cours de secondaire trois de sciences. [...] Que on parlait [blanc] on a commencé à parler plus de [blanc] de bio. [...] Puis c'est à ce moment-là qu'on a vu, tu sais, la cardiologie, tu sais, on parlait du cœur, on a fait des dissections, toutes sortes de choses comme ça. Quand on a fait le segment sur le [blanc] le cerveau et tout, j'ai trouvé ça vraiment inté... [blanc] intéressant. J'avais envie d'aller à mes cours beaucoup, puis [blanc] tu sais, j'aimais ça, là, en apprendre plus. Là, je me suis dit : ah, bien [blanc] c'est par là que j'aimerais ça [blanc] c'est [blanc] tu sais, vers là que j'aimerais ça m'en aller.»

Chrystelle

«Euh, on a commencé à faire ça l'an passé en sciences. On faisait des circuits. [...] J'aimais vraiment ça. [...] En cours de [blanc] de sciences, j' imagine, techno, sciences, quelque chose comme ça. [...] c'est vraiment là que j'ai découvert [blanc] j'ai découvert l'an passé ce que je voulais faire. Sinon, j'avais jamais [blanc] j'avais jamais d'idées de où aller.»

Carl

Les autres sous-dimensions du cadre scolaire qui ont été les plus souvent mentionnées par les deux groupes sont les visites en classe par le conseiller d'orientation, les rencontres individuelles avec le conseiller d'orientation, de même que la passation de tests. Celle-ci peut avoir eu lieu lors de rencontres individuelles ou de groupe avec le conseiller d'orientation, quoique les rencontres individuelles sont identifiées majoritairement comme fournissant de l'information scolaire et que la passation de tests ait spécifiquement été identifiée comme une sous-dimension d'informations indépendante des rencontres avec les CO. Le nombre d'élèves est similaire pour chacune de ces sous-dimensions dans les deux groupes.

«OK. Oui, c'est ça, fait que c'est l'année passée que j'ai, euh [blanc] entendu plus parler de administration. Mais depuis secondaire trois un peu, on a fait des tests, donc euh, c'est sûr que là, il y avait mon côté entrepreneur qui sortait plus, puis euh [blanc] euh [blanc] c'est en secondaire quatre que j'ai plus entendu parler des [blanc] bien, plus des choix de cégep là. Donc c'est ça.»

Antoine

«Puis surtout, qu'est-ce qui m'a aidé, c'est euh [blanc] le test où ça disait comme euh [blanc] ça analysait tes réponses, puis ça disait le métier, les choix de métiers.»

Ismaël

«Euh, j'ai demandé au conseiller d'orientation de l'école. Tu sais, là, je suis allée le voir, puis j'étais comme je sais pas quoi faire, j'veux être prof, mais faut tu absolument que j'aie ma science humaine, puis y m'a dit : "Bien, t'as juste besoin de ton diplôme du cégep." Fait que là, j'étais comme [blanc] fait que n'im-

porte quoi tant que j'ai mon diplôme ?
Y était comme : bien oui. Fait que là, ça, ça m'a comme ouf [soulagée] OK»

Jade

6.4.3.2 Soi-même

Un nombre d'élèves très similaire a rapporté être, entre autres, leur propre source d'informations dans les deux groupes (19 vs 20). Cette dimension inclut principalement les sous-dimensions *Consultation de sites Internet*, *Visionnement de vidéos, documentaires et séries télévisées* et *Expériences personnelles extrascolaires*. Ces dernières correspondent à la sous-dimension la plus souvent mentionnée chez les deux groupes (13 vs 13), le travail rémunéré ayant été évoqué par près du tiers. Les expériences personnelles extrascolaires sont aussi parmi les sous-dimensions les plus souvent mentionnées, toutes sous-dimensions confondues, dénotant leur importance.

«Au début de cet été, j'ai vraiment pensé à ça beaucoup là. Parce que [blanc] tu sais, moi, j'ai une motocross, tu sais, euh [blanc] mon père en a une. On a aussi un quatre-roues, on a... Fait que tu sais, je suis tout le temps habitué de [blanc] de travailler manuellement. [...] Puis euh [blanc] mon ami justement qui est plus âgé, là, qui [blanc] qui a son cours dans électromécanique, bien, il est arrivé, puis on avait un problème électrique sur la moto, puis là, avec ses cours, lui, il a été capable de tout réparer ça. [...] Puis j'ai vraiment trouvé ça incroyable, si on peut dire, parce que c'est quand même compliqué. [...] Puis fait que tu sais, euh [blanc] fait que là, c'est ça qui m'a allumé.»

Fabien

«Bien, mon travail aussi parce que je suis quand même en lien avec les médicaments,

puis les choses, puis j'aime ça apprendre les médicaments, voir ce qu'ils font, les [blanc] les gens [blanc] aider les gens. J'ai [blanc] j'aime beaucoup, euh [blanc] aider les gens, quand je fais du bénévolat, je me sens accompli. [...] Fait qu'aider les gens, c'est quelque chose que j'aime beaucoup faire en plus. Le mélange de tout ça, je me dis que c'est sûr que j'aimerais ça faire de la médecine. Surtout que j'aime ça beaucoup apprendre à mon travail quand que [blanc] que je vois à mon emploi en ce moment.»

Amélie

6.4.3.3 Parents

Les deux groupes diffèrent quant à la sous-catégorie *parents*, ceux du groupe sans COSP y faisant davantage référence comme source d'informations (17 vs 11) et étant plus nombreux à vouloir suivre leur exemple, que ce soit pour un domaine d'emploi, un type de parcours ou un mode de vie possible grâce au travail ou au salaire (8 vs 4). Ils sont aussi plus nombreux à rapporter la présence d'attentes et de pressions parentales (11 vs 4). Les autres dimensions qui ont émergé du discours des élèves sont *l'Incitation à la réflexion*, les *Suggestions de métiers/professions* et la *Présence d'encouragements et de soutien*.

«Euh [blanc] bien, je sais pas si ça serait mes parents là. Parce que tu sais, des fois, ils me proposent plein d'affaires, puis euh [blanc] tu sais, ils me disent plein de trucs, fait que tu sais, ils sont quand même là, là, puis [blanc] tu sais, ils m'aident là [blanc] à comme rester dans la bonne voie.»

Agathe

«Mais quand même, pouvoir être prof, c'est comme mon but principal, là. Oui. [...] Non, c'est ça, puis tu sais, mes parents, justement, tu sais, ils sont vraiment [blanc] bien, ils

m'encouragent parce que justement, tu sais, ma belle-mère, elle est professeure. Puis tu sais comme [blanc] tu sais, elle m'explique comment elle, elle a aimé ça, fait que ça me donne encore plus le goût d'y aller, tu sais. Ils m'encouragent dans mes projets, puis tout ça, j'trouve que c'est vraiment le fun parce que je sais qu'y a pas nécessairement tous les parents qui le font aussi, là, encourager leur enfant.»

Jade

«Euh [blanc] ma [blanc] pour ma famille, l'école, c'est vraiment important. Mon père a pas passé à l'université, donc mais maintenant, avant dans son temps, c'était réalisable de pas aller à l'université. Mais maintenant, c'est... Et ma mère, elle aimait l'école, elle avait des 90, elle était top-top à l'école, l'université pour elle c'était tout. Elle vivait ici avant, comme vient d'ici, donc pour elle, c'était : "Fais tes recherches, euh [blanc] après, rapporte-moi un rapport de ce que t'as trouvé, et je vais regarder avec toi." »

Naja

«Euh, dans le fond, mes parents [blanc] bien, mon père plus, il dit genre : "Ah, j'vais pas, comme, genre, te forcer à aller dans un domaine." Mais il est toujours genre "Ah, être médecin, c'est bien, ça donne un bon salaire."»

Fanny

6.4.3.4 Fratrie, famille élargie, connaissances et amis

Les deux groupes diffèrent quant à la dimension *Fratrie, famille élargie, amis et connaissances*, ceux du groupe sans COSP y faisant davantage référence comme types de source d'informations (16 vs 10). Principalement, les élèves rapportent être influencés ou inspirés

par les métiers et les professions exercés par les membres de leur entourage, par les programmes d'études dans lesquels sont inscrits ou ont été inscrits des gens de leur entourage, par le témoignage des professionnels qu'ils connaissent et par les commentaires ou encouragements à leur égard.

« Bien, je [blanc] je sais pas, bien, dans la famille, mon oncle [blanc] oui, c'est ça, mon oncle est infirmier, puis tu sais, j'aime ça quand il me parle de son travail. [...] Je suis intéressée beaucoup.»

Marie

« Oui. Euh, oui, en fait, bien, le chum à ma cousine, lui a été pris en ce moment. [...] Et il vient de finir, fait que il m'a expliqué un peu aussi comment ça va marcher pour rentrer, puis les cours.»

Carl

« Oui. C'est ça. Tu sais, ma sœur, elle avait fait le programme l'année passée, puis elle, euh [blanc] ça [blanc] ça marchait vraiment pas. Elle [blanc] elle avait aucun intérêt, fait que c'est pour ça qu'elle est allée en éducation spécialisée. Tu sais, moi, ma sœur, je sais qu'on n'est pas la même personne, mais on a des goûts similaires. Fait que tu sais, je me suis un peu dit c'est pour ça que je savais comme pas trop si j'vais triper parce que tu sais, je me dis qu'elle, elle a presque, tu sais, elle n'aimait vraiment pas ça. Tu sais, ses cours, c'était comme bah [dégoût] je vois. Fait que tu sais, je me suis un peu fiée à ça sans vraiment me fier extrêmement, là tu sais, je me suis donné une idée aussi un peu à cause de ça. »

Jade

« Mais oui, j'connais beaucoup de monde dans ma famille qui sont euh [blanc] qui sont

allés en droit, en admin à Sherbrooke, puis tu sais, y ont vraiment aimé ça, puis c'est toutes des personnes qui ont des métiers quand même, euh, intéressants. »

Ingrid

« Hum, hum [oui]. C'est pas mal pour ça mes raisons. Tu sais, ma belle-mère, elle a beaucoup d'amis professeurs, fait que j'ai parlé beaucoup avec eux, puis tu sais je leur dis ce que j'aime de [blanc] de ça là. [...] De ce travail-là, puis ils me disent que je pense que j'ai pas mal eu, euh [blanc] tu sais, la bonne euh [blanc] la bonne profession en tête là, oui. »

Jade

6.4.3.5 Professionnels et milieu de travail

De manière générale, échanger avec des professionnels dans le cadre d'activités formelles (Academos, journées carrières, témoignage) ou informelles (amis de la famille, connaissances) et vivre une expérience en milieu de travail (stage ou travail rémunéré) semblent être une source d'informations particulièrement influente et souhaitée pour les élèves.

« Donc après ça, c'est là que je me suis penchée plus vers la neuro, et aussi l'année passée, on a eu une euh [blanc] conférence, une rencontre avec une neurologue qui nous a, euh [blanc] une neuropsychologue, qui nous a expliqué tout son parcours, ses études qu'elle a faites. J'ai trouvé que tout qu'est-ce qu'elle disait, j'ai trouvé ça super intéressant. Ça m'a un petit peu plus, euh [blanc] enlignée, je dirais là. »

Chrystelle

« Euh [blanc] fait qu'au début, j'étais comme pharmacienne, c'est quand même un bon [blanc] un bon choix. Mais je suis allée faire le stage, puis honnêtement... [rises] [...] Elle

était juste assise devant son ordinateur, elle lisait le dossier, mais c'est comme tout ce qu'elle faisait. Puis quand j'ai demandé genre est-ce qu'il y a d'autres tâches que tu fais à part ça, elle m'a dit : "Bien, c'est pas mal ça, là, être euh [blanc] être pharmacienne dans un [blanc] dans une pharmacie communautaire", je pense que ça s'appelle. »

Fanny

6.5 PERCEPTION DES ÉLÈVES

6.5.1 Sources d'informations aidantes

Certains élèves ont spontanément fait mention de sources d'informations utilisées qu'ils jugent comme ayant été aidantes. À cet effet, les expériences d'apprentissage authentiques telles que les stages et les projets faits dans les cours, les contenus de cours et les échanges avec des professionnels sont perçus parmi les sources les plus aidantes. Les élèves du groupe COSP sont plus nombreux à en faire mention (4 vs 11). Ces derniers ont aussi mentionné la passation de tests psychométriques, les informations formelles et les portes ouvertes des cégeps comme une source d'informations aidante.

6.5.2 Sources d'informations peu aidantes

Certains élèves ont spontanément fait mention de sources d'informations utilisées qu'ils jugent comme ayant été peu aidantes, la majorité d'entre eux faisant partie du groupe sans COSP (8 vs 2). Un des élèves du groupe avec COSP qui a trouvé les activités d'orientation (COSP) peu aidantes l'explique par le fait qu'elles ont été faites dans la perspective d'un choix de carrière qui s'est modifié depuis et qu'il considère que ce changement relève d'influences externes à l'école.

« Euh [blanc] bien, c'est parce que l'affaire, c'est que admettons à l'école, puis les [blanc]

[blanc] admettons, les étapes d'orientation et tout, c'est comme si je suis resté avec l'idée de la finance, admettons, l'an passé, puis il y a deux ans. Fait que c'est comme si ces étapes-là ont été un peu faites dans le beurre, tu sais. Academos et tout ça, c'était justement en finance, puis ces affaires-là, fait que... Mais [blanc] l'idée comme telle de médecine, je pense pas que ça va [blanc] c'est venu de [blanc] de ailleurs que ça ».

Antoine

Cet élève rapporte aussi que trop peu de place était laissée à l'exploration, car les activités étaient basées sur les résultats de tests et étaient trop ciblées au départ selon lui.

Un autre élève mentionne que les activités COSP n'ont pas été aidantes parce que le choix de carrière s'était précisé préalablement pour lui, mais considère que, dans le cas contraire, les COSP auraient été aidants. Ainsi, sa perception des COSP était positive.

Les raisons pour lesquelles certaines sources ont été identifiées comme peu aidantes par les élèves du groupe sans COSP sont que les tests psychométriques sont trop généraux, présentant seulement un profil et des domaines, qu'il y avait trop peu d'options pour les milieux de stage ou un manque d'information sur la façon d'en trouver un, que le discours des enseignants porte surtout sur les études et non sur les perspectives professionnelles, que les cours au secondaire ne sont pas assez en lien avec les métiers et professions existants et que les sources consultées (conseiller d'orientation, livre de programmes) n'ont pas permis de faire un choix.

6.5.3 Conscience d'avoir vécu des COSP

Lorsqu'ils ont été interrogés sur les activités faites dans le cadre des COSP, la grande majorité des élèves ont été en mesure d'en identifier. En effet, seuls deux élèves ne se souvenaient pas d'en avoir expérimenté. Les activités qui

ont été identifiées comme étant des COSP sont la passation de tests psychométriques, Academos, la visite du conseiller en orientation en classe, la consultation de REPÈRES, l'identification de ses valeurs, l'aide d'enseignants pour l'inscription au cégep, les stages d'un jour, l'activité élève d'un jour au cégep, des kiosques lors de soirées carrières, des conférences sur les programmes, recevoir une liste de métiers et les projets personnels d'orientation (PPO). Toutefois, très peu d'activités semblent des COSP en soi. Plusieurs activités sont plutôt des activités orientantes qui peuvent avoir été intégrées à des COSP. Seules l'identification de ses valeurs et l'utilisation de REPÈRES et d'Academos peuvent correspondre à des activités COSP si elles permettent de répondre aux intentions pédagogiques. Ainsi, les élèves rapportent qu'ils ont vécu des COSP, mais ne semblent pas nécessairement en mesure d'identifier ou d'expliquer en quoi ils consistaient.

6.6 SOURCES POTENTIELLES

Plusieurs sources d'informations potentielles, soit celles qui pourraient être consultées parce qu'elles sont disponibles ou celles à venir, ont été identifiées par les élèves. Les élèves du groupe sans COSP ont été plus nombreux à identifier des sources potentielles pour les aider à s'orienter (13 vs 8), ce qui pourrait s'expliquer par le fait que la collecte de données s'est déroulée plus tôt dans l'année scolaire.

Les sources potentielles identifiées par les élèves ont été réparties en différentes dimensions. En général, celles qui sont les plus souvent mentionnées sont des rencontres avec le conseiller d'orientation et des stages en milieu de travail. Les autres dimensions, en ordre décroissant, sont les parents, la rencontre de professionnels ou d'étudiants du programme d'étude envisagé, les cours qui seront suivis au cégep, la consultation de sites Internet, les portes ou-

vertes des cégeps, des vidéos en ligne et le cahier de programmes des universités. Les élèves des deux groupes se distinguaient davantage aux dimensions *Parents* (4 vs 1), *Stage* (5 vs 3) et *Cours du cégep* (3 vs 1), dans lesquels les élèves du groupe sans COSP sont plus nombreux.

« Euh [blanc] je sais pas, je sais pas vraiment. Euh [blanc] je pense c'est environ ça, là, euh [blanc] sinon, je pourrais en parler avec mes parents. Je pourrais en parler, euh [blanc] justement avec mes proches, avec mes amis. Mais euh [blanc] oui. [blanc] Sinon, je pourrais en parler aussi avec le [blanc] l'orienteur. »

Grégoire

« Oui. Fait que j'pense ça serait pas mal là que j'voudrais aller, puis c'est sûr que je sais pas encore dans quel programme, mais là y a comme, euh [blanc] une activité au cégep qu'on va regarder les programmes, tu sais, j'ai sélectionné sciences humaines, puis justement »

Jade

« Bien, je m'étais dit que j'allais faire mes cours. Je sais où je m'en vais au cégep, j'vais faire mes cours au cégep. Rendue là, si j'ai une illumination de ah, finalement, je veux faire ça, je vais aller faire ça, je [blanc] je me suis dit que rendue au cégep, j'vais peut-être avoir une idée un peu plus claire. »

Chrystelle

6.7 SOURCES D'INFORMATIONS PROPOSÉES PAR LES ÉLÈVES

Les élèves du groupe sans COSP ont été plus nombreux (10 vs 4) à faire des propositions d'activités qui auraient pu les aider ou qu'ils auraient aimé avoir relativement à l'orientation

scolaire et professionnelle. Ils ont aussi fait un nombre de propositions différentes plus élevé, toutes proportions gardées (22 vs 6). Les propositions les plus souvent mentionnées sont des rencontres avec des professionnels et aller en milieu de travail-stage, cette dernière étant exclusive aux élèves du groupe sans COSP. Les autres propositions sont d'avoir plus d'activités d'orientation et qu'elles commencent plus tôt dans le parcours scolaire, d'avoir une liste de métiers et de professions existants, d'avoir des informations sur les perspectives d'emploi et sur les programmes universitaires et d'aider à la connaissance de soi.

« [Doute] Un peu là. Je dirais. Mais tu sais, on n'a pas, parce que ce qui aide le plus c'est de faire des stages, mais on n'a pas vraiment tous les métiers aux études pour faire des stages. »

Karine

« Tu sais, si j'avais quelque chose puis je dirais à l'orientatrice, c'est comme essayer de faire plus de [blanc] d'ac... [blanc] bien d'activités là, surtout avec les cinquièmes, puis les quatre là parce que il y a en beaucoup, là, que je sais qui [blanc] qui savent pas, comme moi. Oui. »

Agathe

« Puis là, une autre activité reliée avec tes tests psychométriques. C'est sûr que ça donne des idées sur comment t'es, mais je pense pas que c'est tout, réellement. Puis je pense qu'admettons, des activités ou un contact avec, admettons, je sais pas, des [blanc] des activités, des professionnels qui viennent à l'école, les conférences, puis vraiment en apprendre sur plusieurs domaines. Puis pas juste ah, ça t'a donné ça comme résultat, fait que là, il faut que tu fasses cette démarche-là avec ce résultat-là. Je pense ça aurait plus pu m'aider à élargir. »

Antoine

« Bien, en fait, moi, je trouve qu'ils devraient en parler dans les cours, là. Comme peut-être pas faire une matière juste de ça, là, mais [blanc] faire des cours d'orientation. Il y a comme [blanc] tu sais, on peut aller voir l'orienteur, mais c'est pas tout le monde, genre, qui prend l'initiative. ...] Puis si on pouvait aussi présent... [blanc] avoir vraiment une liste, tu sais, y en a beaucoup, mais admettons qui pourraient nous passer des sites où est-ce qu'il y a tous, tous, tous les métiers ou des métiers reliés à d'autres métiers pour qu'on sache vraiment c'est quoi toutes les options parce qu'il y a plein de métiers qu'on ne connaît pas là. »

Elen

« Bien, peut-être qu'on nous parle plus des programmes, admettons, universitaires parce qu'on est beaucoup axés sur comme le cégep. Fait que c'est dur pour nous de comme après pouvoir comme savoir où on veut aller exactement, mais euh... »

Gaëlle

6.8 LA CERTITUDE DU CHOIX SELON LE PROJET

6.8.1 Généralités

Lorsque les élèves parlaient de leur projet scolaire ou professionnel, la mention *Incertain* ou *Certain* était attribuée. La certitude et l'incertitude peuvent concerner l'inclusion ou l'exclusion d'une option, c'est-à-dire que l'élève peut, par exemple, être certain de vouloir une option ou, au contraire, être certain de ne pas souhaiter une option. Aussi, il est possible qu'un élève présente à la fois des certitudes et des incertitudes pour un même projet. Par exemple, un élève peut être certain de vouloir faire des études collégiales préuniversitaires, mais être

incertain quant au programme désiré. Les raisons de la certitude et de l'incertitude varient selon le type de projet et sont présentées dans des sections spécifiques.

6.8.2 Projet de diplôme d'études professionnelles (DEP)

6.8.2.1 Incertitude

Le nombre d'élèves prévoyant de faire un DEP, mais qui sont incertains de leur choix est peu élevé et identique entre les deux groupes (2_{sansCOSP} vs 2_{avecCOSP}). Les sources de l'incertitude concernent l'indécision quant au programme souhaité parmi plusieurs DEP ou entre un DEC technique et un DEP et le fait de souhaiter cette voie de formation sans que le programme soit déterminé.

« Mais genre j'ai peut-être pensé à techniques policières ou aller, euh [blanc] euh [blanc] pompier, là, j pense ça se faisait à [blanc] à Sainte-Foy, là, tu pouvais faire un trois ans là-bas, puis t'avais déjà ton DEP, D-E-P là.[...]Puis c'est sûr j'aimerais ça aller au cégep. Mais aussi, soudeur-monteur au CFRN là. [...] C'est sûr que y a pas si longtemps, j'ai [blanc] j'ai aussi pensé à peut-être construction ou des affaires de même là.»

Félix

« Bien, euh [blanc] c'est sûr, j'veux faire un travail manuel. Parce que je suis bien manuel. [...] Fait que ça va être soit, admettons, soudure ou tu sais, de quoi dans ce domaine-là qui est pas au cégep, là, un DEP.»

Christophe

6.8.2.2 Certitude

Le nombre d'élèves prévoyant faire un DEP et qui sont certains de leur choix est le même dans

les deux groupes (2 vs 2). Tous ces élèves ont clairement identifié leur voie de formation comportant un ou plusieurs DEP, certains s'étant déjà même inscrits.

« Euh [blanc] ça serait [blanc] jusqu'à date, ça serait, euh [blanc] d'aller à Rivière-du-Loup ou à Québec en charpenterie menuisier. [...] j'ai hésité longtemps entre électricien, puis charpenterie. Euh [blanc] oui, je suis setté pas mal avec charpenterie menuisier. [...]»

Grégoire

« Fait qu'en fait, moi, j'veux faire double DEP parce que comment je me suis fait expliquer ça, c'est que ça prend souvent longtemps avant de rentrer électricien, fait que ce que le monde font, c'est avant, ils font électromécanique en attendant. [...] Moi, j'veux faire un double DEP, électromécanique, puis électricien.»

Carl

Les élèves envisageant de faire un DEP sont, pour la grande majorité, certains de souhaiter ce type de diplôme (5 vs 8). Lorsqu'il y a de l'incertitude, elle concerne surtout le domaine de formation désiré. Peu de différences sont observées entre les deux groupes en général.

6.8.3 Projet diplôme d'études collégiales (DEC)

6.8.3.1 Incertitude

La grande majorité des élèves classés Incertains quant aux études collégiales affirmait vouloir aller au cégep, seulement trois hésitaient entre un DEP et une technique. Les élèves du groupe sans COSP sont plus nombreux à avoir des incertitudes envers leur choix d'études collégiales (10 vs 5). Pour près du deux tiers de ces élèves, l'incertitude à l'égard des études collégiales concerne

le plus fréquemment le type de diplôme désiré (*DEP, DEC technique* ou *DEC préuniversitaire*) ou le choix entre des programmes techniques ou entre des programmes préuniversitaires. Ce type d'incertitude est plus présent chez les élèves du groupe sans COSP (6 vs 3).

«Euh, après le secondaire, j'pense, bien, c'est pas mal sûr que j'vais aller au cégep, je sais pas trop encore dans quel programme parce que moi, je suis comme vraiment décidée à [blanc] bien, j'pense que ça serait la [blanc] là où que j'voudrais le plus aller, j'aimerais ça devenir professeure au primaire. [...] Fait que tu sais, je sais qu'y faut que j'aille à l'université, puis j'ai appris récemment que j'avais juste besoin de mon diplôme de cégep, peu importe quel programme que j'ai fait. Fait que moi, j'pensais que j'avais besoin absolument de sciences humaines, fait que je me suis dit depuis l'année passée, c'est comme j'veux aller en sciences humaines, c'est sûr. Mais là, j'ai su que peu importe ce que je faisais, c'était correct. Fait que là, c'est sûr que je vais regarder si j'ai d'autres programmes qui m'intéressent vraiment plus que sciences humaines, je vais pouvoir aller là, puis après ça, tu sais, si exemple c'est une technique, ça va m'ouvrir plus de portes.»

Jade

«En éducation spécialisée ou l'intervention délinquance, dans les deux cas je veux [blanc] je veux...»

Allan

Les autres sources d'incertitude qui ont été mentionnées sont une méconnaissance des préalables universitaires pour le domaine d'intérêt (diplômes ou cours précis) ou des programmes offerts et la crainte de ne pas répondre aux critères d'admission.

«Euh, bien, je sais pas parce que bien des programmes admettons, euh, j'voulais faire aussi éduca... [blanc] professeure en adaptation [blanc] en adaptation scolaire. [...] Ça, je sais que c'est genre trois ans. C'est comme une [blanc] tu sais un [Inaudible, 0:01:23] au cégep, mais je me souviens plus c'est quoi le nom du programme. [...] Oui, c'est comme un [blanc] tu sais, un truc de trois ans, puis après, tu vas pouvoir aller, euh... Je me souviens plus c'est quoi.»

Fanny

«Pour l'instant, ce serait plus la technique. Euh, policière. [...] Mais ça, c'est encore à voir avec mes notes. Parce que si je vois qu'admettons, c'est sûr que j'ai pas de chances d'être accepté. [...] Parce que je sais que faut à peu près avoir une moyenne générale de 80.»

Brian

Les élèves étaient aussi catégorisés Incertains lorsqu'ils identifiaient un programme collégial tout en émettant des doutes sur leur choix, souvent parce qu'il y avait de l'indécision quant au choix de carrière. À cet effet, pour certains, le doute était lié à la crainte d'être démotivé parce que le programme n'était pas choisi par intérêt, mais parce qu'il ouvrait des portes et, pour d'autres, le doute concernait les options que le programme offre (sciences de la nature option sciences appliquées vs sciences de la santé, etc.).

«Euh [blanc] bien, j'irais peut-être en sciences nature, tu sais, vu que je sais pas trop quoi faire là. [...] Euh, parce que j'ai entendu dire souvent que comme sciences nature, c'est comme vu que admettons tu te [blanc] quand tu t'inscris, puis tu sais pas vraiment ce que tu veux faire, comme ça peut te décourager parce que c'est comme pas quelque

chose qui t'intéresse. Fait que tu sais, à la fin de la session, ça se peut que ça te tente plus, tu sais, que t'arrêtes, mais je sais vraiment pas pour vrai là.»

Agathe

«[Sciences nature] Bien, parce qu'il y a sciences de la santé, puis pures et appliquées, puis je suis encore en train d'hésiter. Fait que je suis plus trop sûre genre c'est quelle que je veux faire. Oui. [...] OK. Euh, bien, premièrement, pour les deux options, euh, la raison pourquoi j'hésite, c'est à cause que sciences de la nat [blanc] sciences santé, ça ouvre vraiment toutes les portes, genre, comme au complet.»

Fanny

6.8.3.2 Certitude

Quant à la certitude concernant les études collégiales (DEC technique et DEC préuniversitaire), le nombre d'élèves est similaire dans les deux groupes (11_{sansCosp} vs 14_{avec Cosp}). Les élèves du groupe avec Cosp sont plus nombreux à identifier précisément le programme choisi, que ce soit pour le choix d'un programme DEC technique (3 vs 5) ou d'un programme DEC préuniversitaire (6 vs 8). La certitude concernait parfois l'exclusion d'un type de diplôme et cette particularité était exclusive aux élèves du groupe sans Cosp. Dans certains cas, la certitude de vouloir exclure une option reposait sur l'inaccessibilité du programme (prérequis, inadéquation avec la personnalité), le manque d'intérêt envers les choix offerts ou l'incertitude du choix professionnel.

«Euh [blanc] bien, moi, dans le fond, je m'en vais sûrement, bien, très fortement à Sherbrooke, pour faire une technique en analyse biomédicale. Oui. Mais je me garde quand même des portes ouvertes, là, tu sais. J'vais sûrement envoyer mes demandes à

Sherbrooke et à Rimouski pour avoir comme des [blanc] plus de portes, là»

Jasmine

«Bien, on a eu des conférences aussi avec le service d'orientation, qui nous expliquait comme, bien, ils nous ont comme dit c'était quoi toutes les techniques qu'il y avait, puis y a pas vraiment de technique qui m'intéressait, fait que c'est sûr que je vais pas aller dans une technique».

Gaëlle

«J'avais pensé sinon faire une technique juridique. [...] Mais vu que une fois que tu l'as fait, t'es vraiment spécialisé là-dedans, puis que j'pas sûre à 100 % que c'est ça que je veux faire, c'était peut-être moins une bonne idée.»

Ellen

La majorité des élèves qui ont choisi un programme menant à l'obtention d'un diplôme collégial préuniversitaire sont certains de leur choix (14 certains vs 8 incertains). Toutefois, la certitude de quelques-uns repose sur le fait qu'ils ne savent pas encore ce qu'ils souhaitent faire sur le plan professionnel et qu'ils croient que leur choix ouvre les portes pour des études universitaires encore non définies.

Bien, c'est sûr que je continue l'école là. J'arrête pas euh... [...] Non, c'est sûr. Euh [blanc] bien, j'irais peut-être en sciences nature, tu sais, vu que je sais pas trop quoi faire là. [...] Bien, c'est vraiment parce que je sais pas dans quoi m'en aller là.»

Agathe

«[...] en sciences nature... [...] Mais j'aime mieux ouvrir des portes. [...] Alors même si c'est [blanc] même si je suis pour aller en sciences humaines plus tard... [...] J'vais quand même avoir ces cours-là, si plus tard

je change d'avis, j'vais essayer d'aller faire autre chose, j'vais avoir, euh [blanc] la base, euh, que j'ai besoin pour continuer.»

Chrystelle

«Euh, bien, je [blanc] je m'ai inscrit à sciences nature. Je sais que je voudrais aller quelque part en science, mais euh, j'pense plus tard ça va changer. Mais pour l'instant, je suis correct avec sciences. [...] Euh [blanc] bien, j'veux dire sciences nature, c'est général, donc euh, qu'est-ce que je veux dire, c'est comme j'vais probablement choisir quelque chose de plus spécifique dans le domaine. Comme une euh... un programme spécifique ou quelque chose. Mais pour l'instant, je sais pas.»

Kelly

Près du deux tiers des élèves incertains de leur choix d'études collégiales sont du groupe sans COSP, mais nous retrouvons un nombre similaire d'élèves dans les deux groupes qui en sont certains. L'hésitation entre différents programmes collégiaux est la raison la plus fréquente de la présence d'incertitude. Aussi, l'indécision quant au choix de carrière semble avoir un impact sur la présence d'incertitude quant au choix du diplôme ou du programme collégial désiré.

6.8.4 Projet diplôme d'études universitaires

6.8.4.1 Incertitude

Tous les élèves de cette dimension sont certains de vouloir aller à l'université, mais ils ne savent pas encore dans quel programme, soit parce qu'il y a présence d'incertitude quant au choix professionnel, une absence de réflexion à ce sujet, une méconnaissance des programmes universitaires ou une hésitation entre deux programmes, cette dernière raison étant la

plus fréquemment mentionnée. Dans un cas, il y avait certitude quant au domaine général d'études sans qu'un choix de programme ait été fait. Un peu plus d'élèves du groupe sans COSP sont incertains de leur choix universitaire (6 vs 4), mais les raisons de l'indécision ne diffèrent pas entre les deux groupes.

«J'ai pas regardé les programmes spécifiques, mais je sais que si c'est possible, j'veux vraiment aller à l'université. [...] Ça fait plusieurs années que j'économise pour ça aussi, comme j'ai de l'argent pour ça, donc je veux vraiment le faire.

Naja

« Et après ça, c'est pas 100 % clair, j'ai une [blanc] j'ai une direction vers où j'veux m'en aller. Je sais que j'veux m'en aller vers la [blanc] le système de santé. [...] Peut-être un peu neurologie, neuropsychologie, mais je suis pas sûre, euh [blanc] encore exactement, euh [blanc] qu'est-ce que je prendrais, là, comme cours à l'université. »

Chrystelle

« Euh [blanc] j'ai beaucoup de choix, là, tu sais, je sais pas encore parce que tu sais, je vais voir, admettons, rendue au cégep qu'est-ce qui m'intéresse le plus. Là, je pensais beaucoup à psychoéducation, mais peut-être que ça va plus me tenter d'aller, euh [blanc] j'aime beaucoup l'histoire aussi, fait que peut-être que je vais plus aller vers l'histoire, puis peut-être devenir prof d'histoire ou euh [blanc] juste devenir prof, admettons, au primaire ou au secondaire, là. »

Dominique

« Euh [blanc] bien, après le cégep, euh, j'imagine que je vais juste continuer à l'université, mais puisque... puisque le cégep c'est

comme un changement, puis je vais probablement découvrir certaines choses pendant que je suis là-dedans.[...]J'vais sûrement avoir une autre idée. Mais oui, je... je... j'peux pas le s... le savoir pour certain.»

Lina

6.8.4.2 Certitude

Le nombre d'élèves certains de leur choix universitaire et pouvant identifier le programme souhaité est similaire dans les deux groupes (4_{sansCOSP} vs 5_{avecCOSP}).

« Et euh [blanc] avec ça, genre, je vais faire mes cours, genre toutes mes sessions en genre deux ans, deux ans et demi, trois ans maximum, là, j'espère. Et après, genre, je vais aller à l'université pour faire un doctorat en psychologie pour, euh [blanc] après intégrer un cabinet de psychologue ».

Étienne

« Puis après, bien, j'aimerais ça m'en aller enseignante. Fait que j'irais faire mon bac en enseignement ».

Hélène

« Euh [blanc] bien, en fait, moi, mon but de ça, c'est devenir infirmière praticienne spécialisée. [...] Et puis, euh [blanc] pour devenir, euh [blanc] IPS qu'on appelle, il faut que je fasse ma technique, mon bac, puis ma maîtrise. Puis je peux même aller faire un doctorat si je veux après. »

Isabelle

Lorsqu'ils sont comparés aux élèves du groupe avec COSP, les élèves du groupe sans COSP sont un peu plus nombreux à être incertains de leur choix de programme universitaire. Toutefois, l'ensemble de ces élèves sont certains de vouloir entamer des études universitaires et lors-

qu'il y a présence d'incertitude, les groupes ne diffèrent pas quant aux raisons sous-jacentes.

De manière générale, en ce qui concerne le monde scolaire, les élèves du groupe sans COSP présentent davantage d'incertitude quant au choix de programme. La majorité des élèves savent quel type de diplôme ils veulent. Seuls 9 élèves sur les 42 rencontrés hésitent entre deux types de diplômes.

6.8.5 Métiers et professions

6.8.5.1 Incertitude

Le nombre d'élèves incertains de leur future profession est similaire dans les deux groupes (10_{sansCOSP} vs 9_{avecCOSP}) et inclut les élèves qui n'ont pas encore choisi leur programme d'étude. Chez les élèves du groupe sans COSP, l'incertitude quant au choix de carrière a pour sources le fait d'avoir beaucoup d'intérêts, la méconnaissance des métiers/professions, le trop grand nombre de possibilités, la longueur des études et le fait de ne pas connaître le programme ou le parcours nécessaire pour faire le métier souhaité. Les élèves du groupe avec COSP sont surtout incertains en raison de la longueur des études, parce qu'ils hésitent entre deux domaines et parce qu'ils ne connaissent pas les métiers liés aux études désirées.

« C'est vraiment dur de [blanc] de trouver comme un métier. Tu sais, je suis pas genre, ah, j'aime vraiment les maths, tu sais, j'aimerais m'en aller comptable ou genre quelque chose de même, non, je [blanc] j'aime vraiment tout, j'aime les arts, j'aime [blanc] j'aime le sport, j'aime [blanc] fait que c'est difficile pour moi de mettre un doigt sur qu'est-ce que je veux faire plus tard. Euh, c'est sûr j'aime aider les autres. J'aime faire plein d'affaires, fait que c'est ça. Mais j'ai eu plein d'idées dans ma vie. [...] Puis tu sais, c'est intéressant, puis tout, mais on dirait qu'il y

a tellement de choix que c'est [blanc] c'est difficile, puis il y a tellement de métiers qu'on connaît pas que tu sais [blanc] il y en a trop là, me semble. »

Agathe

6.8.5.2 Certitude

Le nombre d'élèves certains de leur profession est un peu plus élevé dans le groupe avec COSP (13 vs 15) et la certitude concerne surtout le métier ou la profession en soi, mais elle peut aussi concerner le domaine, la clientèle ou le milieu de travail souhaité. Spécifiquement, le nombre d'élèves ayant identifié une profession précise avec certitude est de 11 pour le groupe sans COSP et de 12 pour le groupe avec COSP.

[...] « Mais j'ai toujours été un peu intéressé par la santé. Je savais pas trop dans quoi je voulais faire, mais la santé ça avait l'air le fun, puis ça m'intéressait. Puis cette année, d'un coup, j'ai décidé ouin, ambulancier, ça a l'air nice. [...] j'ai pris ça parce que j'ai plus le goût de bouger que genre rien faire, en étant comme, on va dire, anesthésiste ou des affaires de même. Ça, je trouve ça genre ça [blanc] ça bouge pas assez. Donc faire, euh [blanc] ambulancier, d'après moi, c'était plus évident dans ce domaine-là ».

David

Il va de soi que la majorité des élèves qui ont choisi un DEP ou une technique sont plus à même d'identifier avec certitude leur métier ou profession. Certains élèves ont des certitudes quant à leur futur métier ou profession, mais sont incertains quant au programme qu'ils devraient choisir pour y arriver.

« En fait, ça c'est pas vraiment policier, c'est plus euh [blanc] GTI, là, que j'aimerais embarquer là. [...] Oui. Puis c'est plus, euh [blanc] où que j'aimerais ça me rendre, mais si j'pourrais faire les études, puis essayer de me

rendre là. [...] Mais je sais pas comment on fait pour être en GTI, je sais comment... Policier, je sais comment ça. »

Félix

6.9 RAISONS SUR LESQUELLES S'APPUIENT LES CHOIX DE PROJETS

6.9.1 Les sous-catégories

Les raisons sur lesquelles les élèves s'appuient pour s'orienter, soit pour exclure ou inclure une option scolaire ou professionnelle, se regroupent en trois grandes sous-catégories. En effet, les raisons mentionnées par les élèves des deux groupes sont *Liées au soi*, *Liées au monde scolaire* et *Liées au monde professionnel*, chacune de ces sous-catégories comportant un certain nombre de dimensions tel que présenté à la figure 12.

6.9.2 Raisons en lien avec le soi

Tous les élèves font référence à des raisons liées au soi pour inclure ou exclure une option. Plus précisément, les élèves ont évoqué *leurs forces et leurs aptitudes* (9 vs 9), *leur personnalité* (13 vs 10), *leurs valeurs* (3 vs 5), *leurs intérêts* (21 vs 18) et *leurs expériences vécues* (6 vs 7), le premier chiffre référant aux élèves du groupe sans COSP. La dimension à laquelle les élèves réfèrent le plus souvent concerne les intérêts.

« Puis c'est ça, ça m'a toujours intéressée, euh [blanc] tu sais, j'aime ça interagir avec les gens, je suis quelqu'un de calme, puis ça m'a toujours intéressée soins infirmiers. [...] Puis euh [blanc] tu sais, j'aime ça interagir, euh [blanc] tu sais, avec les [blanc] avec les gens, puis je suis quelqu'un, tu sais, qui est quand même assez neutre dans la vie, fait que [blanc] je trouve que ça me correspondrait quand même assez bien là. »

Léa

« Euh [blanc] moi, j'veux vraiment aider les gens. [...] C'est quelque chose que j'aime parler. Je suis [blanc] pour moi, je suis pas mal sociale avec des gens, avec des personnes que je connais pas, je sais pas pourquoi, c'est plus facile de me connecter avec eux autres. Euh [blanc] j'ai réalisé que j'ai beaucoup d'empathie, ce qui peut être une bonne chose et une mauvaise chose à être policière »

Naja

« J'aime ça aller dehors. Je suis un gars manuel. J'aime beaucoup, euh [blanc] travailler, euh, avec mes mains, être un peu indépendant aussi, autonome. J'aime bien, je suis un petit gars plus comme ça, tranquille, j'aime faire mes choses, puis... »

Henrike

« Bien, je dirais que c'est genre beaucoup le fait que genre [blanc] j'aime interagir avec le monde. Mais aussi que je trouve que c'est bien, genre, de plus écouter les problèmes genre des autres. Parce que des fois, genre, on est trop centré sur nous-mêmes sans même penser aux autres personnes qui ont aussi une vie. Et ce métier-là, ce qu'il fait c'est qu'on écoute les problèmes des autres, puis en même temps, on essaie genre de les régler tout en genre gardant, genre, comme une belle stabilité pour pas aller trop vite dans le processus des clients là. Donc j'aime ça genre que tout genre s'aligne genre tout le temps avec mes valeurs »

Étienne

« Bien, si ça serait en français, si je [blanc] si je peux, euh [blanc] Polytechnique de Montréal, ça serait intéressant. Euh, je suis allé là à [blanc] à [blanc] à des camps de jour.[...]Et ce que je voyais, y a plein de domaines avec des sciences et moi, j'aimais ça. »

Dylan

« Hum, hum [oui]. C'est ça. Parce que bien, au début, j'avais une petite idée de partir ma compagnie d'électricité, mais j'aime pas vraiment ça être trop en charge. »

Carl

« Bien [blanc], tu sais [blanc] en chimie, y a beaucoup de gens comme qui vont, euh [blanc] tu sais, a [blanc] avec euh [blanc] y a beaucoup de chimistes qui sont recrutés, euh [blanc] dans les produits faits à partir comme de [blanc] de pétrole et tout, mais c'est pas quelque chose nécessairement que je soutiens.»

Gill

« Fait que je me suis dit non, mais j'ai pensé à faire admettons une technique en santé animale. [...] Ou des trucs comme ça. Mais j'aime pas les sciences. »

Chrystelle

« Euh, tu sais, en santé, c'est comme des médecins, y faut que tu travailles avec des personnes, des patients, c'est des personnes. Et honnêtement, moi, j'aime pas trop ça parler genre euh [blanc] collaborer avec des personnes [blanc] gérer des personnes ou... Et aussi, ça se rapproche beaucoup genre des domaines, euh, pas des domaines, des sujets, je pense, admettons, un médecin, ça côtoie la mort. [...] À chaque semaine ou mois là. C'est vraiment intense et c'est pas genre [blanc] ça m'intéresse pas vraiment. J'aimerais mieux travailler admettons ingénierie, avec des machines, des robots, du mécanique à la place des personnes. Fait que c'est vraiment ça qui a fait en sorte que j'ai décidé que j'voulais pas aller en médecine. »

Fanny

6.9.3 Raisons en lien avec le monde scolaire

Les principales dimensions relatives au monde scolaire qui ont été mentionnées pour inclure ou exclure une option sont que *le programme ouvre plusieurs portes* (7 vs 2), *les critères ou le test d'admission* (8 vs 5), *le fait que le programme soit en lien avec le programme universitaire ou la profession désiré* (6 vs 6), *la présence d'anticipations négatives* (9 vs 2) et *la méconnaissance des programmes ou du parcours scolaire* (7 vs 1), le premier chiffre correspondant aux élèves du groupe sans COSP.

« Ça ouvre plusieurs portes, puis j'avais voir là-bas, j'avais pouvoir avoir le temps de penser à ce que j'veux faire. »

Hélène

« Donc euh si je devais choisir entre les deux, euh, probablement génie informatique.

[...] En R score, me semble que c'était, euh [blanc] près de 30 et si je me rappelle bien, 30, c'est 80-85, sinon 85 à 90, mais c'est, euh [blanc] proche de ça. [...] Et bien, si [blanc] si euh [blanc] si je me fie aux [blanc] à mes notes de l'année passée, j'devrais être correct. »

Dylan

« Euh [blanc] c'est comme plus mes notes. J'ai comme [blanc] j'ai tendance à avoir des meilleures notes en comme, plus rapprochées de sciences, comparé en français ils sont, puis tout. Fait que j'ai l'impression que si je m'en vais en sciences de la nature, premièrement, ça m'intéresse plus. Puis deuxièmement, ça m'avantage dans mes notes pour genre la cote R plus tard. [rires] »

Fanny

6.9.4 Raisons en lien avec le monde du travail

Les dimensions relatives au monde du travail pour inclure ou exclure une option comportent un nombre similaire d'élèves entre les deux groupes. Les dimensions sont les *Perspectives d'emploi* (5 vs 6), la *Nature du travail et les tâches relatives* (10 vs 10), le *Salaire et les conditions de travail* (9 vs 11), la *Clientèle cible, le milieu de travail et aimer le travail* (6 vs 7) et l'*Incertitude du choix de programme ou de carrière* (7 vs 5). Une plus grande différence entre les groupes est observée pour la dimension relative à la *méconnaissance des professions existantes* (7 vs 1), les élèves du groupe sans COSP étant plus nombreux.

6.10 PLAN B

6.10.1 Les sous-catégories

Le plan B est une option envisagée dans l'optique que ce qui est prévu initialement ne fonctionne pas. L'ensemble des élèves ont répondu en considérant leur choix de programme scolaire. Le plan B est considéré *Absent* lorsque l'élève énonce clairement ne pas avoir de plan B. Lorsque l'élève a une ou des idées générales en lien avec un domaine qui l'intéresse sans pouvoir le préciser ou qu'il émet des doutes quant à ces dernières, il est considéré *Vague*. Finalement, le plan B est considéré *Présent* lorsque l'élève identifie clairement un autre programme d'étude, un domaine d'études précis ou tout autre option, telle prendre une année sabbatique.

6.10.2 Types de plan B

Les plans B mentionnés par les élèves sont majoritairement liés à l'acceptation dans le programme d'étude désiré. Ainsi, ils portent sur une autre option d'études pour la plupart. Seulement un élève considérait une année sabbatique comme plan B.

6.10.3 Différences entre les groupes

Les élèves du groupe avec COSP sont deux fois plus nombreux à avoir un plan B présent (7 vs 14) et sont trois fois moins nombreux à avoir un plan B vague (10 vs 3). Un nombre similaire d'élèves dans les deux groupes n'ont pas de plan B (7 vs 5). Toutefois, ils diffèrent quant aux raisons données. En effet, les élèves du groupe sans COSP rapportent en grande majorité ne pas avoir ou connaître d'autres options de métiers et qu'ils y penseront s'ils ont à le faire, alors que ceux du groupe avec COSP l'expliquent principalement par le fait d'être convaincus que le plan A fonctionnera.

«Euh [blanc] bien, premièrement, genre, j'vois pas qu'est-ce qui pourrait pas fonctionner là. Genre, j'ai les notes qu'il fallait, tout ça qu'il faut. Mais si ça devait que ça fonctionne pas, j'pense que j'irais directement genre revoir genre un conseiller ou une conseillère d'orientation pour genre voir qu'est-ce que j'peux faire. Parce que moi, genre, c'est très important genre de faire une carrière genre que j'vais aimer par rapport à l'argent là. Et j'vais voir genre ce qui va peut-être genre pouvoir marcher, mais si ça fonctionne pas, pour le moment, genre, je suis vraiment pas sûr.»

Étienne

«Bien, j'ai comme [blanc] c'est dur de savoir, mais tu sais c'est sûr que j'aime interagir avec les gens, fait que je me dis peut-être en administration, ça pourrait être un plan B, mais même là, tu sais, je suis pas vraiment sûre, fait que...»

Marie

«Bien, je [blanc] tu sais, j'aime ça [blanc] j'aime le contact avec les [blanc] tu sais, avec le monde, puis tout, fait que tu sais, ça serait peut-être comme j'ai dit, peut-être travailler

dans des écoles sans être nécessairement professeure, j'aimerais ça.»

Jade

«Euh [blanc] bien, dans mes plans B, ça serait encore dans le domaine de la santé, mais j'aurais pensé peut-être médecin militaire.»

David

«Bien, c'est sûr que sciences humaines, j'ai pas tant de plan B. Tu sais, mon plan B, ça aurait été, euh [blanc] de soit prendre une année sabbatique, puis de travailler toute cette année-là pour pouvoir peut-être aller dans un autre cégep, admettons, à Trois-Rivières ou à Québec pour partir. Puis sinon, bien, c'était de faire une technique à la place. Mais sciences humaines, euh [blanc] c'est rare qu'y acceptent pas.»

Dominique

6.11 CAPACITÉ À PLANIFIER

6.11.1 Les sous-catégories et les dimensions

Les sous-catégories qui ont émergé des entrevues quant au niveau de planification sont *Absente*, *Faible* et *Présente*.

La planification est considérée *Absente* lorsque l'élève rapporte ne pas avoir réfléchi à son futur. Elle est considérée *Faible* lorsque l'élève a une méconnaissance du programme souhaité, de sa durée ou des endroits où il se donne, lorsqu'il y a un manque d'informations, lorsqu'il est au début de sa réflexion, qu'il croit avoir encore du temps pour y réfléchir ou qu'il est confus par la trop grande quantité d'informations disponibles. Elle était considérée *Présente* lorsqu'il y a des indices de réflexion ou d'actions concernant le projet.

La réflexion porte principalement sur la stratégie de parcours scolaire de même que sur les aspects logistiques relatifs aux changements d'institution et de niveau d'études tels le déplacement, le logement et les finances. Les actions concernent principalement la présence d'une recherche active d'informations en cours ou achevée.

6.11.2 Différence entre les groupes

6.11.2.1 Projets personnels et professionnels

Les voyages ont souvent été mentionnés comme projet personnel, mais comme il l'a déjà été spécifié dans la section 10, *Projet après la 5e secondaire*, ce type de projet était caractérisé par l'absence ou une très faible planification, peu importe le groupe d'élèves. Les élèves qui avaient des projets personnels plus singuliers étaient tous dans l'action quant au niveau de planification. Un de ces élèves, du groupe sans COSP, avait cependant une faible planification pour son projet scolaire.

En ce qui concerne les projets professionnels, la planification paraît davantage liée au type de diplôme. Ainsi, seuls les résultats relatifs aux projets scolaires seront approfondis.

6.11.2.2 Projets scolaires

L'absence de planification et la faible planification quant au projet scolaire ont surtout été observées chez les élèves du groupe sans COSP (10 vs 1), soit près de la moitié des élèves du groupe. La présence de planification s'observe davantage chez les élèves du groupe avec COSP. De ce groupe, 17 élèves ont posé des actions pour la réalisation de leur projet comparativement à 8 élèves du groupe sans COSP.

«Pas tant honnêtement [sourire] je pense, tu sais, je suis quand même vraiment quelqu'un qui vit dans le présent. [...] J'pense pas tant à mon avenir là. [...] Tu sais, j'ai une petite idée,

là, mais [blanc] je suis pas euh [blanc] oui, je suis pas, je pense pas vraiment au futur [Rires] dans le moment présent là.»

Ingrid

«Sinon, écoute, j'ai jamais [blanc] tu sais, je me suis jamais stressé pour ça. [...] Je suis genre, je vis [blanc] je suis le genre de gars qui vit le jour le jour. [...] Fait que du jour au lendemain. [...] Fait que je me suis jamais bien-bien stressé pour ça, euh [blanc] je suis sûr qu'à moment donné, admettons cette année, j'ai pris [blanc] commencé à y réfléchir un peu plus que les quatre dernières années.»

Brian

«Me s... [blanc] ça fait longtemps, mais me semble que y fallait que j'aïlle en [blanc] en sciences pures, quelque cho... [blanc] mais quelque chose qui est [blanc] qui va [blanc] qui entre dans les sciences, ça c'est certain. Mais pas sciences humaines. [...] Puis euh [blanc] j'pense qu'y a des [blanc] des programmes genre, euh [blanc] de programmation, peut-être ça peut aider aussi. Il faut que j'investigue un peu plus.»

Dylan

«Ah oui, j'ai tout pensé à ça, puis là regarde déjà, j'ai [blanc] je me suis ouvert, euh, [blanc] pas un CELI, je me suis ouvert un compte épargne... À haut intérêt. [...] Puis là, j't'en train de mettre de l'argent de côté [...] De un pour mon char, de deux pour un ordinateur pour le cégep»

Allan

«Euh, bien, ça prend ton diplôme de secondaire [blanc] cinq. Avec tout ce qui est requis, mais t'as [blanc] pas vraiment besoin des maths fortes de quatre ou quelque chose d'extra, admettons. [...] Euh, y en a une à Terrebonne. Une école de travail. [...] Fait qu'en fait, moi, j'vais faire double DEP parce que comment je me suis fait expliquer ça, c'est que ça prend souvent longtemps avant de rentrer électricien, fait que ce que le monde font, c'est avant, ils font électromécanique en attendant. [...] Moi, j'vais faire un double DEP, électromécanique, puis électricien. [...] Bien, je suis allé voir, euh [blanc] [l'orienteur] pour lui demander comment ça marche les inscriptions puis tout là.»

Carl

7. Discussion des résultats



Rappelons d'abord que les contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) s'intègrent aux activités scolaires, et dans la plupart des cas, à travers l'enseignement, où il est possible de faire des parallèles entre les contenus disciplinaires et les COSP. Les COSP permettent d'outiller l'élève pour qu'il puisse faire des choix éclairés le moment venu durant son parcours scolaire et tout au long de la vie. Ils visent à l'outiller pour faciliter la formulation d'un projet de vie et la prise de décisions éclairées, que ce soient des choix personnels, scolaires ou professionnels.

Plus précisément, les élèves sont invités à faire une ébauche, puis un bilan de leur profil personnel en s'appuyant sur leurs intérêts, leurs aptitudes, leurs aspirations et leurs valeurs. Ils sont aussi invités à anticiper l'ébauche d'un projet d'avenir et les conséquences des choix personnels et scolaires dans la poursuite de leurs buts. De plus, ils sont amenés à sélectionner des préférences professionnelles correspondant à leur profil, à s'autoréguler dans leur préparation à la transition de l'année suivant la fin de leur secondaire et à vérifier leurs perceptions de la réalité et des exigences du monde du travail. L'ensemble de ces activités sont faites de manière à accompagner les élèves et à favoriser l'analyse approfondie de cette information, puis son intégration de façon à faciliter la clarification du choix vocationnel. Considérant cela, il est envisagé que les COSP puissent contribuer à la

capacité de s'orienter des élèves, entre autres, en ayant un effet sur l'indécision vocationnelle.

La présentation de tous les COSP à l'ensemble des niveaux a commencé en 2021-2022. Ainsi, les élèves du groupe avec COSP ont fait ce type d'activités tout au long de leur 2e cycle du secondaire. Auparavant, les élèves du groupe sans COSP ont tout de même bénéficié d'informations, formelles et informelles, et d'activités orientantes contribuant à leur orientation scolaire, sans toutefois avoir fait d'activités COSP.

7.1 DISCUSSION DES RÉSULTATS TRANSVERSAUX

7.1.1 Les choix de projet : sources d'informations y contribuant et les influençant

Presque tous les élèves reçus en entrevue ont mentionné avoir obtenu de l'information concernant leur orientation scolaire et professionnelle dans le cadre scolaire. Les informations réfèrent non seulement à l'aspect factuel, mais aussi à des constats plus larges pouvant inclure les intérêts, les compétences, les valeurs, etc. De la même façon, les COSP sont des activités d'exploration de soi et des apprentissages à développer qui ne touchent pas nécessairement la recherche d'information en soi, quoiqu'elle en fasse partie.

7.1.1.1 Les expériences scolaires

Parmi les sources d'informations identifiées par les élèves, ce sont les expériences scolaires qui l'ont été le plus souvent. Ainsi, les élèves des deux groupes considèrent que le contenu des cours ou les projets faits en classe procurent des informations importantes pour leur processus décisionnel. Certains élèves comptent même sur leurs études collégiales pour s'orienter à partir du contenu des cours. À la lumière du sous-modèle des intérêts de la TSCOSP, la mention de ces expériences par les élèves est intéressante puisque selon Lent (2008), les potentialités offertes par le contexte social influencent les expériences d'apprentissage, variables environnementales du processus d'orientation scolaire et professionnelle. Aussi, on peut supposer que le contexte dans lequel les COSP prennent place est favorable pour les élèves.

7.1.1.2 Les conseillers en orientation, les activités orientantes et les services en orientation

Toujours dans le cadre scolaire, les rencontres avec le conseiller d'orientation, en individuel ou en groupe, sont aussi parmi les sources d'informations les plus souvent mentionnées par les élèves des deux groupes. Elles le sont aussi pour les sources d'informations potentielles identifiées par les élèves. Ainsi, l'apport des conseillers d'orientation (CO), qu'il y ait ou non des COSP, semble important pour eux. D'ailleurs MEES, (2019) précise que les COSP sont complémentaires aux services en orientation et qu'ils ne s'y substituent pas. Aussi, il précise que les COSP visent à répondre à des besoins généraux en orientation et que l'expertise d'accompagnement dans le processus d'orientation est détenue par les CO.

Tout de même, les résultats aux analyses quantitatives indiquent que les élèves du groupe sans COSP sont moins nombreux à avoir eu ces types de rencontre. Il est possible qu'à la suite de COSP, plus d'élèves aient ressenti

le besoin de consulter leur CO, de manière à valider leur choix ou à obtenir des informations supplémentaires. De plus, quoique les COSP devaient être majoritairement donnés par les enseignants en classe, il semble que ce n'ait pas toujours été le cas. En effet, certains COSP ont été co-animés/enseignés par des CO dans quelques écoles, ce qui a pu contribuer au plus grand nombre de rencontres en groupe rapporté par les élèves du groupe avec COSP. Finalement, puisque le moment de la collecte de données était en début d'automne chez les élèves du groupe sans COSP, ils ont dû se référer à l'année précédente pour leur participation à des activités orientantes et l'utilisation des services et des ressources en orientation. Or, il s'agissait d'une année de pandémie COVID19, ce qui semble avoir empêché la tenue de plusieurs de ces activités et services et pourrait aussi avoir contribué aux différences observées entre les deux groupes.

Les autres types d'activités orientantes et de services en orientation utilisés par les élèves sont sensiblement les mêmes dans les deux groupes. Toutefois, pour certaines de ces activités, un plus grand nombre d'élèves du groupe avec COSP rapportaient y avoir participé ou les avoir utilisées. Il est possible que cela s'explique partiellement par le fait que certaines de ces activités ont parfois été intégrées à des COSP. D'ailleurs, ce sont majoritairement pour ces activités que des différences ont été observées entre les deux groupes. Encore une fois, le temps de collecte de données et la pandémie ont aussi pu influencer les résultats.

7.1.1.3 Les expériences en milieu de travail et les échanges avec des professionnels

En plus des expériences en classe, les expériences en milieu de travail (stage ou travail rémunéré) et les échanges avec des professionnels ont souvent été estimés comme étant

significatifs et déterminants par les élèves. En effet, comme mentionné pour les expériences vécues en classe, ce type d'expériences est un facteur d'influence pour l'orientation scolaire et professionnelle, contribuant à l'identification des intérêts (Lent, 2008). D'ailleurs, elles sont parmi les sources d'informations que les élèves ont spontanément identifiées comme les plus aidantes. De plus, ce type d'expérience a aussi été plus souvent mentionné par les élèves comme source d'informations potentielle et fait partie des propositions que les élèves du groupe sans COSP ont faites pour les aider dans leur processus d'orientation professionnelle. Certaines de ces activités, intégrées au COSP, sont d'ailleurs parmi celles dont les élèves rapportent se souvenir. Ainsi, les COSP, qui sont composés d'activités d'apprentissage authentiques et qui permettent des échanges avec les professionnels du milieu, apparaissent comme un apport important pour les élèves dans leur choix scolaire et vocationnel.

7.1.1.4 Les expériences personnelles et l'entourage

Parmi les sources d'informations extrascolaires, les élèves mentionnent des expériences personnelles, principale source d'informations provenant de soi, incluant le travail rémunéré. La recherche d'informations par soi-même est aussi souvent mentionnée par les deux groupes.

Les élèves ont aussi rapporté que leurs parents les incitent à la réflexion, leur font des suggestions de métiers/professions et qu'ils sont une source d'informations pour l'orientation scolaire et professionnelle. De plus, les résultats aux analyses quantitatives révèlent que les élèves des deux groupes se sentent fortement appuyés par leurs parents, aucune différence n'étant observée entre eux.

L'influence des parents sur l'orientation scolaire et professionnelle a fait l'objet de plusieurs études et une revue de littérature conduite par

Nawabi *et al.* (2019) sur le sujet les amène à conclure qu'ils ont une forte influence, intentionnelle ou non, sur le choix de carrière de leur enfant, pouvant les inspirer à explorer certains domaines ou les conduire à faire des choix que leurs parents approuveront. En effet, le développement des connaissances, les attitudes vocationnelles, le processus d'exploration de soi et du monde extérieur, le développement des aspirations professionnelles et le sentiment d'efficacité personnelle sont influencés par différentes variables médiatrices associées aux parents tels leur style parental, le soutien parental et la qualité de la relation parent-enfant (Bryant *et al.*, 2006).

Quoique les parents aient une influence certaine sur le choix vocationnel de leurs enfants en général, les élèves du groupe sans COSP rapportent davantage se référer à eux pour avoir de l'information, des conseils et des suggestions, et sont plus nombreux à vouloir suivre leur exemple sur le plan professionnel. Les parents sont aussi perçus comme une source potentielle d'informations, majoritairement chez les élèves du groupe sans COSP. Lors des entrevues, ces derniers ont été aussi plus nombreux à rapporter la présence d'attentes et de pression parentales, ce qui pourrait possiblement s'expliquer par la plus grande importance du rôle que semblent jouer les parents dans le processus d'orientation de leur enfant lorsqu'il n'y a pas de COSP. Le fait que ces élèves sont plus nombreux à mentionner la présence d'attentes et de pressions parentales est à considérer puisque selon Jungen (2008), les adolescents pourraient écarter des options de carrière si elles n'étaient pas approuvées par leurs parents. De plus, selon Lent (2008), les facteurs contextuels, dont les pressions parentales, peuvent mener les élèves à ne pas considérer leurs intérêts comme principaux déterminants pour leur choix vocationnel.

En ce qui concerne les autres personnes de l'entourage (amis, famille élargie, connaissances), les élèves du groupe sans COSP cherchent davantage d'informations auprès

d'eux. Or, Lauzon (2022) propose que pour diminuer le stress et l'anxiété pouvant être vécus face aux choix vocationnels et pour gérer la peur d'être désapprouvés ou de décevoir les personnes de leur entourage tels les parents ou amis, les élèves du secondaire puissent prendre une décision vocationnelle rapidement, sans que cette décision repose sur leur soi. Considérant que les élèves du groupe sans COSP ont une moins bonne connaissance de soi (EDV-9s version abrégée), de même qu'ils ressentent une moins grande efficacité à s'autoévaluer (CDSSES), il est possible qu'ils soient d'autant plus vulnérables à cet effet.

En bref, les élèves du groupe sans COSP sont moins nombreux à rapporter avoir rencontré le CO de leur école, ont eu moins d'occasions de vivre des échanges avec des professionnels dans le cadre scolaire et leur entourage est une source d'informations ou d'inspiration occupant une place plus importante dans leur orientation scolaire et professionnelle. Il est donc envisageable que ces élèves soient plus limités quant à la quantité, la justesse et la variété d'informations reçues sur les programmes scolaires et les perspectives de carrière. De plus, ils pourraient davantage considérer la perception que leur entourage a d'eux plutôt que de se référer à une véritable connaissance de soi pour guider leur choix. Or, les informations incohérentes entre elles (Gati *et al.*, 1996) et le manque d'information sont des facteurs de l'indécision vocationnelle (Forner, 2007). Ces lacunes auraient pu être potentiellement comblées, du moins partiellement, par les COSP.

7.1.2 L'indécision vocationnelle : le choix des études et le choix de carrière

En comparaison aux élèves du groupe sans COSP, les élèves du groupe avec COSP sont significativement plus nombreux à être fixés pour leurs futures études et leurs futures activités professionnelles. Ils sont aussi significativement plus nombreux à penser à une voie de

formation et à une activité professionnelle, sans qu'elle soit toutefois définitive. En contrepartie, une proportion plus grande d'élèves du groupe sans COSP envisage plusieurs voies de formation et n'a aucune idée précise quant à leurs futures études. Ils sont aussi plus nombreux à envisager plusieurs voies professionnelles ou à n'avoir aucune idée précise sur leur profession future. Il est toutefois important de spécifier que la collecte de données de deux écoles du groupe avec COSP a eu lieu tardivement et que plusieurs élèves s'étaient déjà inscrits au cégep, ce qui pourrait avoir contribué à un plus grand degré de certitude.

Tout de même, lorsque les élèves sont comparés à ceux du groupe de Forner (2010) pour l'indécision vocationnelle, ceux du groupe avec COSP se démarquent aussi positivement sur l'ensemble des mesures, alors que les élèves du groupe sans COSP étaient plus similaires au groupe de Forner. Ainsi, les COSP semblent contribuer à réduire l'indécision vocationnelle.

En ce qui a trait aux études, les entrevues révèlent que plus d'élèves du groupe sans COSP sont incertains en ce qui concerne le choix de programme d'études, et ce, peu importe le type de diplôme (DEP, DEC technique, DEC préuniversitaire, diplôme universitaire). Plus spécifiquement, la majorité des élèves des deux groupes savent quel type de diplôme ils souhaitent obtenir, mais n'ont pas nécessairement choisi le programme. Parmi le peu d'élèves qui hésitent quant au type de diplôme, davantage sont dans le groupe sans COSP.

Malgré la présence d'incertitudes quant au programme ou à la profession désirés chez plusieurs, tous les élèves reçus en entrevue ont mentionné envisager un projet de formation, que ce soit un DEP, un DEC ou un diplôme d'études universitaires.

7.1.3 Les raisons de l'indécision selon le diplôme visé

L'incertitude quant au programme d'étude varie selon le diplôme. Dans le cas des DEP, l'incertitude de ceux qui sont déterminés à obtenir ce diplôme s'explique par le fait que plusieurs formations sont encore envisagées ou que la réflexion à ce sujet est récente. Les autres sont indécis parce qu'ils envisagent possiblement des études collégiales techniques. Très peu de différences sont observées entre les deux groupes concernant ces données.

En ce qui concerne les études collégiales, parmi les élèves incertains de leur choix, certains le sont parce qu'ils hésitent entre un DEC technique et un DEC préuniversitaire, les élèves du groupe sans COSP étant plus nombreux dans cette situation. D'autres, aussi plus nombreux dans le groupe sans COSP, sont incertains parce qu'ils ont une méconnaissance des préalables nécessaires ou des programmes disponibles, qu'ils ont des craintes ou des doutes relatifs aux critères d'admission, au manque d'intérêt pour le programme ou qu'ils sont indécis quant à leur choix de carrière. Ainsi, de manière générale, plus d'élèves du groupe sans COSP envisageant des études collégiales sont incertains quant au choix de programme.

En ce qui a trait aux études universitaires, les deux groupes sont comparables. En effet, un nombre similaire d'élèves souhaitant aller à l'université savent précisément dans quel programme ils souhaitent s'inscrire. Un peu plus d'élèves du groupe sans COSP sont incertains. Les raisons de cette incertitude sont liées à la présence d'indécision quant choix professionnel, à la méconnaissance des programmes, à l'hésitation entre deux programmes et au fait que la réflexion n'a pas été entamée.

Le nombre d'élèves qui présentent des incertitudes à un ou plusieurs niveaux d'études est un peu plus élevé chez les élèves sans COSP, mais le nombre d'élèves incertains de leur choix de carrière est similaire entre les deux groupes. Ainsi, la

certitude du choix scolaire n'est pas garante de la certitude du choix professionnel, possiblement parce qu'il est plus éloigné dans le temps, mais aussi parce que la certitude du programme est parfois en lien avec la présence d'incertitudes scolaires et professionnelles. En effet, certains ont choisi leur programme parce qu'il ouvre plusieurs portes à l'université ou qu'ils ne savent pas ce qu'ils souhaitent exercer comme métier.

7.1.4 Les facteurs contribuant à l'indécision vocationnelle

7.1.4.1 Les Anticipations pessimistes

Des données divergentes ont été obtenues aux analyses quantitatives et qualitatives concernant les *Anticipations pessimistes*. En effet, il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes à l'EDV-9s version abrégée les concernant. Toutefois, lors des entrevues, plus d'élèves du groupe sans COSP rapportaient avoir exclu une option de formation parce qu'ils avaient des anticipations négatives. Il est possible que les items de l'instrument de mesure différent du type d'anticipations négatives auxquelles les élèves faisaient référence en entrevue, quoique les deux portaient sur la formation.

7.1.4.2 Le manque de connaissances scolaires et professionnelles

Des différences significatives sont observées à l'épreuve de décision-indécision de carrière (EDV-9s version abrégée) quant aux raisons de la présence d'indécision vocationnelle. Les élèves du groupe sans COSP se distinguent, entre autres, par un manque d'informations scolaires et professionnelles.

D'ailleurs, les analyses qualitatives révèlent que, parmi les raisons d'ordre scolaire pour inclure et exclure une option, le manque de connaissances sur les programmes ou le parcours scolaire est plus souvent mentionné chez les

élèves du groupe sans COSP. Il en est de même pour le manque de connaissances sur les professions existantes, parmi les raisons en lien avec le monde du travail. De plus, obtenir plus d'informations sur les perspectives de carrière fait partie des propositions des élèves pour les aider dans leur orientation professionnelle.

Les incertitudes des élèves du groupe avec COSP sont surtout reliées à la longueur des études nécessaires et à l'hésitation entre deux programmes alors que celles du groupe sans COSP sont associées au trop grand nombre de possibilités et d'intérêts, à la méconnaissance des professions existantes et des programmes ou du parcours pour exercer la profession

7.1.4.3 Le manque de connaissance sur soi

Les résultats à l'EDV-9s version abrégée indiquent aussi un *Manque de connaissance de soi* plus grand chez les élèves du groupe sans COSP. Toutefois, les analyses qualitatives indiquent qu'autant d'élèves dans les deux groupes identifiaient des raisons liées à soi pour inclure ou exclure une option scolaire ou professionnelle. Ainsi, peu ou pas de différence étaient observées sur la considération de sa personnalité, de ses intérêts, de ses valeurs et de ses aptitudes dans le choix scolaire et vocationnel d'un point de vue qualitatif. De plus, aucune différence significative n'a été observée à la dimension *Exploration en profondeur* du VISA, alors qu'elle se caractérise par l'identification de ses compétences, de ses valeurs et de ses intérêts dans le but de trouver une correspondance avec son futur métier. Il est possible que les résultats à la dimension *Manque de connaissance de soi* à l'EDV-9s version abrégée s'expliquent par les items composant celle-ci, un seul portant spécifiquement sur ces aspects, parce que l'information obtenue n'est pas traitée de manière à mieux se connaître chez les élèves

du groupe sans COSP. Cette dernière hypothèse semble soutenue par les résultats à la dimension *Autoévaluation* de l'échelle des sentiments d'auto-efficacité aux décisions de carrière (CDESES), qui indiquent une différence significative entre les deux groupes, les élèves du groupe sans COSP se sentant moins en mesure de s'autoévaluer.

7.1.4.4 La recherche d'informations

Quoique les élèves des deux groupes rapportent généralement utiliser, dans une proportion similaire, le même type de sources d'informations, il semble que ceux du groupe sans COSP sont plus nombreux à ne pas obtenir les informations qui leur permettraient de s'orienter sur le plan scolaire et professionnel. Ce manque d'informations ne semble pas s'expliquer par la capacité à chercher de l'information sur les domaines et les métiers pressentis par les élèves. De plus, les résultats au CDESES n'indiquent pas de différences significatives entre les deux groupes quant au sentiment d'efficacité à chercher ce type d'informations.

Tout de même, les élèves du groupe sans COSP présentent un plus grand *Manque de développement vocationnel* à l'EDV-9s version abrégée, indiquant une plus faible réflexion concernant leur orientation vocationnelle. Aussi, en entrevue, les élèves du groupe sans COSP sont beaucoup moins nombreux à rapporter avoir cherché de l'information. En effet, selon les résultats de l'analyse qualitative, plus de la moitié des élèves de ce groupe étaient considérés comme n'ayant pas posé d'actions dans le but de planifier leur projet scolaire, incluant la recherche active d'informations en cours ou achevée. Or, selon Lannegrand-Willems (2012), l'exploration du monde professionnel, que pourrait permettre la recherche d'informations, peut mener à préciser ses intérêts, ses valeurs et des vocations possibles.

De plus, puisque l'entourage occupe une place importante comme source d'informations, il est envisageable que les élèves du groupe sans COSP jouent un rôle plus passif dans l'obtention des informations scolaires et professionnelles. Finalement, pour développer son pouvoir d'action, l'une des tâches de l'orientation est de se connaître (Loisy et Carosin, 2017), mais les élèves du groupe sans COSP se distinguent de ceux de l'autre groupe à cet effet.

Il est aussi possible que les informations obtenues ne fassent pas suffisamment l'objet d'une analyse approfondie pour aider à la clarification du choix vocationnel chez les élèves du groupe sans COSP, condition essentielle selon Lannegrand-Willems (2012) et probablement plus difficilement rencontrée dans un autre contexte que les COSP.

De plus, dans le groupe de Forner, aucune différence n'est observée entre les élèves de 12 à 20 ans sur le degré d'indécision et les facteurs de l'indécision. Or, les différences observées dans cette recherche portent sur des élèves de même niveau scolaire et des différences significatives sont observées sur toutes ces mesures, sauf pour les *Obstacles externes* et les *Anticipations pessimistes*, ce qui suggère que ce sont bel et bien les expériences communes au groupe qui contribuent aux différences observées, tels les COSP.

7.1.5 Utilisation de certaines stratégies similaires à celles acquises dans les COSP

7.1.5.1 La planification : élaborer et anticiper

Des différences significatives sont observées au CDESES quant au sentiment d'efficacité à planifier son futur, les élèves du groupe avec COSP se sentant plus en mesure de le faire. Ces résultats sont cohérents avec ceux des analyses qualitatives quant au niveau de planification. En effet, beaucoup plus d'élèves du groupe sans

COSP étaient considérés comme présentant une planification absente ou faible. Tout de même, il semble que les projets à court terme soient plus faciles à planifier pour les élèves des deux groupes. Ainsi, la planification paraît davantage liée au type de diplôme, le temps qui sépare les élèves de leur entrée dans le monde du travail étant un facteur à considérer. Aussi, à l'exception des élèves qui étaient déjà engagés dans des projets personnels, les autres projets de cet ordre étaient caractérisés par l'absence de planification ou une très faible planification, peu importe le groupe d'élèves.

7.1.5.2 Les méthodes de décision, l'Autoévaluation et la sélection d'objectifs vocationnels : organiser et sélectionner

Des différences significatives sont aussi observées au CDESES concernant le sentiment d'efficacité à sélectionner des objectifs vocationnels, les élèves du groupe sans COSP se sentant moins efficaces. De plus, les élèves du groupe sans COSP se sentent moins en mesure de s'*Autoévaluer*, c'est-à-dire à prendre en considération des aspects importants pour eux dans leur choix vocationnel. Aussi, le *Manque de méthode de décision* est significativement plus présent chez ces élèves selon les résultats à l'EDV-9s version abrégée.

7.1.5.3 Résoudre des problèmes nécessitant de nouvelles décisions et la présence d'un plan B : s'autoréguler

Aucune différence significative n'a été relevée quant au sentiment d'efficacité personnelle à résoudre des problèmes nécessitant de nouvelles décisions (CDESES). Ainsi, les élèves ne diffèrent pas quant au sentiment d'être en mesure de poser les actions nécessaires pour surmonter des difficultés et de changer ses plans si nécessaire.

Toutefois, les élèves du groupe sans COSP sont moins nombreux à avoir un plan B présent et plus nombreux à en avoir un vague. Un nombre similaire d'élèves dans les deux groupes n'ont pas de plan B, mais ceux du groupe sans COSP rapportent en grande majorité ne pas avoir ou connaître d'autres options de métiers, alors que ceux du groupe avec COSP l'expliquent principalement par le fait d'être convaincus que le plan A fonctionnera.

L'absence de différence significative entre les deux groupes quant au sentiment d'être en mesure de résoudre des problèmes nécessitant de nouvelles décisions (CDSSES) laisse entendre que même s'ils sont moins nombreux à s'être mis en action, les élèves du groupe sans COSP se sentent tout aussi capables d'entrevoir un plan B dans l'éventualité où ils auraient à avoir à changer leur plan.

7.1.6 Les sentiments d'efficacité scolaire et aux décisions de carrière

Les résultats obtenus au SEP aux décisions de carrière (CDSSES) sont d'autant plus intéressants à la lumière de ceux obtenus au SEP scolaire. En effet, ils montrent que ces mêmes élèves, dans le domaine scolaire, sont tout à fait comparables quant à leur impression d'être en mesure de se prendre en main et de s'organiser pour réussir. De plus, ils sont semblables quant au sentiment que leurs efforts peuvent mener aux résultats attendus. Or, les élèves avec COSP ont un meilleur SEP aux décisions au choix de carrière. Cette différence entre les deux SEP s'explique possiblement par le fait que l'effet des COSP n'est pas associé au SEP scolaire, ce qui

concorde avec le fait qu'il existe des SEP spécifiques à chaque domaine ou activité (Bandura, 1997). Ainsi, il est possible que les COSP offrent un cadre permettant d'augmenter le sentiment de maîtrise⁷ sur les connaissances à posséder et les actions à poser pour le choix vocationnel.

7.1.7 L'identité vocationnelle

7.1.7.1 Les statuts d'identité : Différence significative

Selon les résultats au *Vocational identity status assessment* (VISA), il y a une différence significative entre les groupes quant à la distribution des élèves dans les statuts d'identité, plus précisément pour l'identité *Diffusion*.

Le statut *Diffusion* se distingue par la présence d'une forte reconsidération (*Doute vis-à-vis de soi et de ses choix* et *Flexibilité de l'engagement*), une faible exploration et un faible engagement. Quoique ce statut ne représente que 15 % des élèves du groupe avec COSP, il demeure plus présent chez ces derniers. Cette différence est difficilement explicable à partir des données récoltées dans le cadre de la recherche, mais des facteurs environnementaux non mesurés, tels la pandémie de COVID, le niveau de départ de l'identité de *Diffusion* du groupe sans COSP et l'imminence de la date limite d'inscription au cégep au moment de la collecte de données pourraient être des éléments à considérer. Tout de même, il doit être pris en considération que la majorité des élèves de ce groupe se retrouvent dans des statuts attendus pour leur âge ou attendus chez des élèves plus vieux.

⁷ Les expériences de maîtrise sont composées de l'histoire comportementale personnelle des individus face à des tâches spécifiques, incluant les succès ou les échecs qu'amènent à vivre les comportements adoptés (Bandura, 1997).

7.1.7.2 Les statuts d'identité : Distribution des élèves

De manière générale, la proportion d'élèves se trouvant dans le statut *Indifférencié* est celle qui est la plus semblable entre les deux groupes, ce statut regroupant les élèves ayant des scores moyens sur toutes les dimensions.

La proportion d'élèves du groupe sans COSP est moindre pour les statuts d'identité *Réalisée* et *Forclusion* et plus élevée pour les statuts *Moratoire* et *Moratoire de remise en question* sans qu'il y ait de différences statistiquement significatives.

Effectivement, une plus grande proportion d'élèves du groupe avec COSP se situe dans le statut d'identité *Réalisée* et d'identité *Forclusion*, deux statuts que l'on retrouve habituellement davantage chez des étudiants de niveau post-secondaires (Lannegrand-Willems et Perhec, 2017). Ces statuts se caractérisent par des engagements forts et peu ou pas de reconsidération.

En termes de proportions, un plus grand pourcentage d'élèves du groupe sans COSP se trouvent dans ces statuts partageant les caractéristiques « forte exploration » (de *surface* ou *en profondeur*) et « forte reconsidération », mais différant sur la force de l'engagement. Tout de même, il s'agit des statuts dans lesquels la plus importante proportion d'élèves des deux groupes se retrouve, près de 50 % des élèves du groupe sans COSP et 40 % du groupe avec COSP, ce qui est attendu d'un point de vue développemental (Kroger, Martinussen et Marcia, 2010). Ces statuts laissent présumer une recherche d'informations sur le monde professionnel et les professions existantes à laquelle s'ajoute, pour ceux du statut *Moratoire de remise en question*, une recherche d'informations sur soi. Ainsi, quoique les analyses qualitatives révèlent que les élèves sans COSP sont moins nombreux à chercher activement de l'information et qu'ils sont plus nombreux à manquer de développement vocationnel (EDV-9s version abrégée), ils sont tout à fait comparables en ce qui concerne la présence d'exploration.

Outre les pistes de réponse déjà énoncées, ces résultats peuvent aussi s'expliquer par le fait qu'au plan qualitatif, c'est la recherche active d'informations scolaires (programmes d'études, parcours scolaire requis incluant les prérequis, les écoles offrant le programme, etc.) qui a été considérée dans la collecte de données qualitatives alors que celle dont il est question dans le *VISA* concerne aussi le monde professionnel et le soi, et qu'elle s'insère dans un processus plus large d'exploration. De plus, il existe une différence entre la recherche d'informations factuelles et celle qui contribue à une meilleure connaissance de soi. Finalement, le moment de la collecte de données, différant entre les deux groupes, pourrait avoir contribué aux différences observées aux résultats qualitatifs, les élèves du groupe sans COSP ayant eu moins de temps pour se mettre en action.

Aussi, quoique les élèves du groupe sans COSP présentent davantage de *Manque de développement vocationnel*, la majorité des élèves sont dans un statut d'identité dans lequel ils se questionnent et cherchent de l'information dans le cadre de leur processus d'exploration. Par contre, cela n'est pas garant d'une meilleure capacité de choix vocationnel tels que le suggèrent les résultats discutés précédemment.

7.1.7.3 Les dimensions du *VISA*

Les analyses effectuées sur les différentes dimensions du *VISA* révèlent une différence significative à la dimension engagement, signalant que les élèves du groupe avec COSP ont une idée plus précise de la profession souhaitée. Aussi, ils sont significativement moins ouverts à des changements de perspective quant à leur choix professionnel ou leurs buts et intérêts personnels selon les résultats obtenus à la dimension *Flexibilité de l'engagement*. Ces résultats concordent avec ceux obtenus à l'épreuve de décision-indécision vocationnelle (EDV-9s version abrégée), révélant une différence significative entre les deux groupes, les élèves du groupe avec COSP présentant moins d'indécision vocationnelle.

Toutefois, aucune différence n'a été observée entre les deux groupes quant à l'*Exploration de surface et en profondeur*, l'*Identification à l'engagement* de même qu'au *Doute vis-à-vis de soi et de ses choix*. Ces résultats indiquent, comme pour les statuts d'identité, que les élèves des deux groupes sont similaires quant à la présence d'exploration des possibilités de carrière et de recherche de concordances entre leur soi et les carrières sélectionnées. De plus, ils ne diffèrent pas quant à la confirmation de cette concordance menant à s'identifier à leur choix et à la réduction des *Doutes vis-à-vis de soi et de ses choix*. Tout de même, il semble que la présence d'*Exploration* et d'*Identification à l'engagement* ne garantit pas non plus une moins grande indécision pour les élèves du groupe sans COSP. Il est possible que les COSP favorisent l'intégration des informations de manière à contribuer favorablement à l'orientation scolaire et professionnelle.

7.1.8 La perception sur les sources d'informations

Devant ces résultats, il n'est pas surprenant que plus d'élèves du groupe sans COSP aient spontanément identifié des sources d'informations qu'ils jugeaient comme n'étant pas aidantes. D'ailleurs, ils ont fait un nombre de propositions plus élevé et diversifié pour les aider, ce qui témoigne probablement d'un besoin moins comblé chez eux quant à l'orientation scolaire et professionnelle. Certains ont spécifiquement souhaité avoir plus d'activités d'orientation et qu'elles commencent plus tôt dans le parcours scolaire. De ce point de vue, les COSP paraissent répondre à ces besoins.

Parmi les élèves du groupe COSP, deux élèves ne se souvenaient pas avoir fait des activités COSP et deux autres les jugeaient non-aidantes parce que leurs choix scolaires et professionnels avaient été faits avant le début de ces activités ou parce qu'il a été modifié par la suite. De manière générale, la perception des COSP semble positive. D'ailleurs, parmi les sources

identifiées comme aidantes par les élèves, les activités qu'ils ont identifiées comme étant des COSP sont mentionnées. Les expériences d'apprentissages authentiques telles que les stages et les échanges avec des professionnels en sont des exemples. Aussi, certaines activités rapportées avoir été faites par les deux groupes, telles que la passation de tests psychométriques et la réception d'informations formelles à l'école, n'ont été identifiées comme aidantes que par les élèves du groupe avec COSP. Il est probable que ce type d'activités soient perçues comme plus aidantes lorsqu'elles sont intégrées à des COSP.

7.2 DISCUSSION DES RÉSULTATS LONGITUDINAUX

Outre les comparaisons effectuées à l'aide de différentes mesures entre les élèves qui n'ont pas vécu de COSP et ceux qui en ont vécu, les résultats des élèves du groupe avec COSP ont été comparés à chaque niveau scolaire sur l'ensemble des mesures. Il en est de même en ce qui a trait au SEP enseignant.

Puisqu'il n'est pas possible de comparer l'évolution de la capacité à s'orienter des élèves du groupe sans COSP et du groupe avec COSP, il ne peut être conclu que les changements observés résultent exclusivement de l'effet des COSP. Les différences sur les mesures transversales indiquent toutefois des écarts significatifs entre ces élèves lorsqu'ils sont en 5e année du secondaire. De plus, les COSP sont des expériences communes aux trois niveaux scolaires de l'étude longitudinale, ce qui pourraient contribuer aux différences observées au cours du 2e cycle du secondaire.

7.2.1 Indécision vocationnelle

Les résultats obtenus à l'épreuve de décision-indécision vocationnelle (EDV-9s version abrégée) indiquent une di-

minution du degré d'indécision de la 3e secondaire à la 5e secondaire. Ainsi, les élèves sont plus certains de leur choix de futures études ou formation et de leur choix de futur métier ou activité professionnelle durant le 2e cycle de leurs études secondaires. Il en est de même des dimensions de l'échelle. Ces résultats sont intéressants considérant que ceux obtenus par Forner (2010) n'indiquaient aucune différence significative selon le niveau scolaire.

Plus précisément, une progression notable et significative entre la 3e secondaire et la 5e secondaire est observée pour les dimensions *Manque de développement vocationnel* et *Manque d'information scolaire et professionnelle*. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Forner (2010), en plus de présenter des différences significatives entre les niveaux scolaires. Ce constat laisse supposer que les COSP du 2e cycle pourraient participer à la diminution de l'indécision due à ces facteurs.

De plus, une progression modeste est observée entre la 3e secondaire et la 5e secondaire pour les dimensions *Manque de connaissance de soi* et *Manque de méthode de décision*, sans différence significative entre la 3e et la 4e année du secondaire cependant. Ainsi, ce seraient possiblement les COSP vécus en 5e secondaire qui favoriseraient la connaissance de soi et les méthodes de décision menant à une diminution de l'indécision vocationnelle. Même si la progression est modeste, elle est tout de même non négligeable si on considère que dans le groupe de Forner (2010), le *Manque de méthode de décision* était plus présent chez les élèves plus vieux (les lycéens), sans que cette tendance soit significative d'un point de vue statistique.

Inversement, plus d'*Obstacles externes* sont perçus entre la 3e et la 4e année du secondaire, sans que cela les distingue des élèves du groupe sans COSP sur cet aspect une fois en 5e secondaire. Ce résultat pourrait être relié aux choix de cours que doivent faire tous les

élèves en 3e secondaire pour la 4e secondaire. D'ailleurs, « anticiper les conséquences des choix personnels ou scolaires qui influencent la poursuite de son cheminement scolaire » est un COSP de 3e secondaire (MEES, 2019). Aussi, la 4e secondaire est l'année scolaire où débute la construction du dossier scolaire évalué par les cégeps et comportant le plus grand nombre d'évaluations ministérielles. De plus, il est possible que les résultats obtenus en 4e secondaire aux options de cours choisies ou l'option choisie en soit même au constat qu'il ne s'agissait pas des bons choix.

Finalement, il n'y a aucune différence concernant les *Anticipations pessimistes* entre les niveaux scolaires. Cette absence de différence est intéressante considérant que Forner (2010) avait relevé une plus grande présence d'anticipations négatives chez les élèves plus vieux, quoique ces résultats n'étaient pas statistiquement significatifs.

En bref, les élèves qui ont vécu des COSP présentent une amélioration significative continue entre la 3e secondaire et la 5e secondaire quant à leur degré de décision vocationnelle. Les COSP pourraient être un des facteurs contributifs.

7.2.2 Le sentiment d'auto-efficacité aux choix de carrière

Quoiqu'aucune différence significative n'est observée entre la 3e année et la 4e année du secondaire sur l'ensemble des dimensions de l'échelle d'auto-efficacité aux choix de carrière (CDSES), les élèves de 5e secondaire se démarquent de ces deux niveaux sur les dimensions *Recherche d'informations sur les domaines et les métiers*, *Sélection d'objectifs*, *Planification pour le futur* et *l'Autoévaluation de soi*, bien qu'elles soient associées à des tailles d'effet modestes. Aucune progression significative n'a été relevée pour la *Résolution de problèmes nécessitant de nouvelles décisions*. Rappelons que, dans l'étude transversale,

ces dimensions différaient significativement entre le groupe sans COSP et le groupe avec COSP en 5e secondaire, à l'exception de la *Recherche d'informations sur les domaines et les métiers*.

En général, ces résultats, combinés à ceux observés à l'étude transversale, laissent penser que les COSP sont parmi les facteurs qui pourraient contribuer au développement d'un meilleur sentiment d'efficacité aux choix de carrière, particulièrement en 5e secondaire, année au cours de laquelle les élèves ont été perçus comme plus engagés dans les COSP par les enseignants.

7.2.3 L'identité vocationnelle

7.2.3.1 Les statuts d'identité

Les analyses sur les statuts identitaires au VISA indiquent une diminution de la proportion d'élèves en 4e secondaire pour le statut *Diffusion*, suivie d'une augmentation en 5e secondaire. Puisque ce statut se distingue par la présence d'une forte reconsidération (*Doute vis-à-vis de soi et de ses choix* et *Flexibilité de l'engagement*), une faible exploration et un faible engagement, il est possible que la 4e secondaire fournisse moins d'occasions de remises en question et qu'une nouvelle reconsidération soit provoquée en 5e secondaire en prévision de la fin des études secondaires. En effet, une fois que les élèves de la 3e secondaire ont fait leur choix de cours pour l'année suivante, il se pourrait qu'il y ait une baisse au niveau de la remise en question une fois en 4e secondaire. Les résultats obtenus en 4e secondaire et le passage du secondaire au cégep ou dans une école de formation pourraient expliquer que de nouvelles remises en question soient présentes en 5e secondaire.

D'ailleurs, une augmentation du statut *Moratoire de remise en question* entre la 3e et la 4e année du secondaire est notée, pour ensuite se maintenir en 5e secondaire,

de même qu'une augmentation continue de la 3e à la 5e secondaire, plus fortement entre la 4e et la 5e secondaire, de la proportion d'élèves se situant dans le statut *Moratoire*. De manière générale, ces statuts sont ceux dans lesquels l'élève explore de façon importante, ce qui irait dans le sens d'un processus itératif de l'orientation vocationnelle à l'adolescence. Aussi, le fait que les deux statuts du *Moratoire* comportent la plus grande proportion d'élèves en 4e et 5e secondaire concorde avec les observations de Kroger, Martinussen et Marcia (2010), qui font état de l'augmentation progressive du statut *Moratoire* jusqu'à l'âge de 19 ans.

Aussi, une baisse continue de la proportion d'élèves dans le statut *Forclusion* est observée entre la 3e et la 5e secondaire. Il s'agit du statut dans lequel la plus faible proportion d'élèves se trouve en 5e secondaire. Ainsi, il semble qu'au cours du 2e cycle, de moins en moins d'élèves présentent un profil où il y a présence d'engagement en absence d'exploration.

Finalement, une augmentation de la proportion d'élèves dans le statut *Indifférencié* est relevée entre la 3e et la 4e secondaire, suivie d'une diminution en 5e secondaire pour revenir à un taux très similaire à la 3e secondaire. Ce statut regroupe les élèves ayant des scores intermédiaires, soit près de la moyenne. Ces élèves ne peuvent être classés dans les autres statuts, car ils ne se distinguent pas par des processus d'exploration ou d'engagement distincts. Ainsi, il est possible que les COSP de 5e secondaire participent à l'activation de ces processus, particulièrement d'exploration, considérant l'augmentation de la proportion d'élèves dans le statut *Moratoire*.

De manière générale, une fluctuation des statuts d'identité au cours du 2e cycle est notée, ce qui corrobore les observations de Kroger, Martinussen et Marcia (2010) selon lesquelles les statuts d'identité changent pour une bonne proportion d'adolescents, la plupart progressant et d'autres régressant ou présentant un

statut fluctuant. Toutefois, quoique les statuts fluctuent entre la 3e et la 5e année du secondaire, les élèves paraissent progresser sur le plan de l'identité vocationnelle.

7.2.4 Les dimensions du VISA

Une progression est notée sur cinq des six dimensions du VISA, seule l'*Exploration de surface* ne présente pas de différence significative au cours des années, les élèves semblent chercher des informations scolaires et professionnelles de manière constante au cours du 2e cycle. En effet, une augmentation significative entre la 3e et la 5e année du secondaire est relevée pour les dimensions *Engagement* et *Exploration en profondeur*. Une augmentation significative à la dimension *Identification à l'engagement*, de même qu'une diminution à la dimension *Doute vis-à-vis de soi et de ses choix* sont observées entre la 4e secondaire et la 5e secondaire. Aucune différence significative n'est observée entre la 3e secondaire et la 4e secondaire pour les dimensions *Identification à l'engagement* et *Doute vis-à-vis de soi et de ses choix*. Ces résultats indiquent que les élèves paraissent progresser sur le plan de l'identité vocationnelle, ce qui est cohérent avec les résultats à l'EDV-9s version abrégée, semblant se situer dans le deuxième cycle du modèle du double cycle rendu en 5e secondaire. En effet, selon ce modèle, après un premier cycle de formation de l'identité impliquant une *Exploration de surface* menant à des engagements, un deuxième cycle impliquant une *Exploration en profondeur*, c'est-à-dire une recherche d'informations sur soi et le monde professionnel aurait lieu. Ce cycle mènerait à une identification aux engagements se traduisant par le sentiment que son choix professionnel est congruent avec ses buts et ses valeurs (Lannegrand-Willems, 2012). L'*Identification à l'engagement* entraîne logiquement une diminution du *Doute vis-à-vis de soi et de ses choix*.

7.2.5 Le SEP scolaire et l'appui parental

En ce qui concerne le sentiment d'auto-efficacité scolaire (SEP scolaire), aucune différence significative n'a été observée aux dimensions retenues pour cette recherche, soit l'*Autorégulation scolaire* et la *Perception de compétence scolaire*. Ainsi, le SEP scolaire demeure stable au cours du 2e cycle.

Le niveau de l'appui parental perçu varie de manière significative entre les trois temps de mesures de la 3e à la 5e secondaire. Alors qu'aucune différence significative n'est observée entre la 3e et la 4e secondaire, l'appui parental perçu est plus élevé en 5e secondaire.

7.2.6 Le SEP à l'enseignement des COSP et l'engagement des élèves

Le sentiment d'efficacité des enseignants à enseigner les COSP varie selon l'année scolaire pour les deux dimensions à l'étude, soit le sentiment d'être en mesure d'engager les élèves dans les COSP et d'avoir des *Stratégies d'enseignement* pour les COSP. En effet, il semble que les enseignants se sentent plus efficaces à engager les élèves de 5e secondaire et en possession des *Stratégies d'enseignement* nécessaires pour les COSP de 5e secondaire que les enseignants de 3e secondaire et de 4e secondaire. Le plus faible sentiment d'efficacité est observé pour les deux dimensions chez les enseignants des COSP de 4e secondaire. Ces résultats concordent avec la tendance observée quant à leur perception de l'*Engagement des élèves* au COSP.

En effet, de manière générale, l'*Engagement des élèves*, tel que perçu par les enseignants, semble diminuer en 4e secondaire pour ensuite augmenter en 5e secondaire. Les plus faibles niveaux d'engagement sont observés à l'ensemble des COSP de 4e secondaire. Ainsi, le SEP à enseigner les COSP pourrait être associé à l'*Engagement des élèves* perçu par les enseignants. Ce constat est d'autant plus important que le SEP pédagogique des

enseignants, lorsqu'il est fort, influence le soutien, l'intérêt intrinsèque, l'autodirection intellectuelle des élèves et contribue à leur faire vivre une expérience de maîtrise (Gibson et Dembo, 1984).

Le plus faible sentiment d'efficacité personnelle des enseignants pour les COSP de 3e secondaire et, particulièrement, de 4e secondaire a donc pu contribuer au faible *Engagement des élèves* tel que perçu par les enseignants ou inversement. Ainsi, le soutien offert aux enseignants pour l'enseignement des COSP est à considérer de manière à favoriser des actions visant spécifiquement leur sentiment d'efficacité à les enseigner.

Aussi, tel que le rapporte Lannegrand-Willems (2012), les attentes et les demandes du système scolaire influencent la perception des adolescents quant à leur besoin de faire des choix professionnels, ce qui peut expliquer le plus grand engagement perçu en 5e secondaire. D'ailleurs, les COSP pour lesquels un plus fort engagement a été perçu sont *Développer une perspective objective et réaliste du monde du travail* et *Préparer la transition postsecondaire* en 5e secondaire. Aussi, on peut constater une participation accrue aux activités d'orientation en fonction du niveau scolaire, les élèves plus âgés semblant plus impliqués.

7.3 LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche comporte quelques limites. D'abord, les propos des CO et des élèves du groupe sans COSP indiquent que moins d'activités en orientation ont été faites en 4e secondaire en raison de la COVID, ce qui a pu influencer les résultats des élèves du groupe

sans COSP. En effet, certaines écoles souhaitent leur faire vivre des COSP en 5e secondaire malgré qu'ils fassent partie du groupe contrôle de la recherche, ce qui fait qu'ils ont dû être rencontrés tôt dans l'année scolaire. Il est possible que cela ait contribué aux différences observées entre les deux groupes.

Aussi, les analyses longitudinales permettent de mettre en lumière l'importance de la 5e secondaire pour plusieurs mesures. Ce niveau scolaire est celui où le plus de différences significatives sont observées. Or, le moment de la collecte de donnée pour les élèves du groupe sans COSP ne leur a pas permis de vivre toutes les activités orientantes prévues en 5e secondaire. Si la collecte de données avait été faite au même moment pour les deux groupes, l'apport des COSP aurait pu être mesuré de manière plus précise.

De plus, la collecte de données du groupe avec COSP s'est faite plus tard (entre le 28 octobre et le 28 février) que le groupe sans COSP (entre le 15 septembre et le 28 octobre) pour différentes raisons, notamment la grève enseignante de l'automne 2023, une journée de tempête à l'hiver 2024 et la date prévue pour la complétion des COSP par les écoles. Ainsi, certains élèves s'étaient déjà inscrits dans la formation souhaitée après le secondaire, ce qui a pu contribuer à la baisse de l'indécision vocationnelle et de l'incertitude du choix.

Finalement, quoique les COSP vus aient été les mêmes dans chaque école, l'activité en soi différait. Ainsi, il est possible que certaines activités soient plus efficaces pour l'atteinte du COSP visé.

8. Conclusion



Cette étude visait à évaluer l'impact des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) sur la capacité des élèves à s'orienter dans leur parcours scolaire et professionnel, en comparant un groupe ayant vécu des COSP à un groupe d'élèves n'ayant pas vécu de COSP. Un suivi longitudinal a également été fait pour l'entièreté du deuxième cycle du secondaire chez les élèves du groupe avec COSP afin de mesurer l'évolution de leur capacité à s'orienter.

Rappelons que l'interprétation des résultats doit se faire en considérant les limites liées à la pandémie et aux moments des collectes de données.

Les résultats indiquent que les élèves ayant vécu les COSP présentent une meilleure connaissance d'eux-mêmes, du monde scolaire et professionnel, ainsi qu'une plus grande capacité à planifier leur avenir. Ils manifestent moins d'indécision vocationnelle et démontrent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé dans la prise de décisions liées à leur orientation. Leur statut d'identité vocationnelle montre que ces élèves sont également engagés dans un processus d'exploration concernant l'adéquation entre ce qu'ils connaissent d'eux-mêmes et la profession envisagée.

À l'inverse, les élèves n'ayant pas vécu de COSP présentent des degrés plus élevés d'indécision s'expliquant par un *Manque de connaissance de soi* et un *Manque d'informations sur les options scolaires et professionnelles*. L'analyse qualitative a également révélé qu'ils dépendent davantage de sources externes, notamment leur entourage familial, ce qui peut les exposer à des pressions ou attentes susceptibles d'influencer leurs choix de manière non optimale. Leur plus faible sentiment d'efficacité personnelle en matière de planification de carrière pourrait également contribuer à une plus grande incertitude face à leur avenir.

L'analyse longitudinale révèle une progression notable chez les élèves qui ont vécu des COSP entre la 3e et la 5e année du secondaire. Durant cette période, on observe une diminution significative de l'indécision vocationnelle, notamment en ce qui concerne les raisons d'indécision que sont le *Manque de développement vocationnel* et le *Manque d'information scolaire et professionnelle*. Par ailleurs, bien qu'une amélioration plus modeste soit observée pour les dimensions liées à la connaissance de soi et aux méthodes de décision, c'est principalement en 5e secondaire que ces compétences semblent se développer davantage, consolidant ainsi la prise de décision des élèves qui ont vécu des COSP.

Une progression générale du sentiment d'efficacité au choix de carrière est observée entre les premières années du 2e cycle et la 4e secondaire et la 5e secondaire. Bien qu'aucune différence significative ne soit observée entre la 3e et la 4e secondaire, certaines dimensions, telles que la *Recherche d'informations*, la *Sélection d'objectifs*, la *Planification pour le futur* et l'*Autoévaluation*, montrent des améliorations notables. Ces progrès, particulièrement marqués en 5e secondaire, soulignent la possible participation des COSP au développement de compétences liées à la prise de décision et à la préparation pour le futur.

De plus, l'évolution significative des statuts identitaires des élèves au cours du 2e cycle du secondaire reflète un processus dynamique et itératif d'orientation vocationnelle. Bien que des fluctuations soient observées entre les statuts d'identité, les élèves semblent progresser globalement en matière d'identité vocationnelle. Le passage entre la 3e et la 5e année du secondaire se caractérise par une augmentation de l'*Engagement* et de l'*Exploration en profondeur*, ainsi que par une meilleure identification aux engagements, accompagnée d'une diminution du *Doute vis-à-vis de soi et de ses choix*. Les COSP de 5e secondaire pourraient compter parmi les facteurs qui contribuent à cette progression, possiblement en renforçant les processus d'exploration et en consolidant les engagements. La diminution du statut de *Forclusion* et l'augmentation du statut *Moratoire* témoignent d'un déplacement progressif des élèves vers des statuts favorisant une exploration approfondie et une identification aux engagements. Ces résultats confirment que, bien que les statuts identitaires puissent fluctuer, le 2e cycle du secondaire favorise une maturation de l'identité vocationnelle, préparant les élèves à faire des choix alignés avec leurs aspirations.

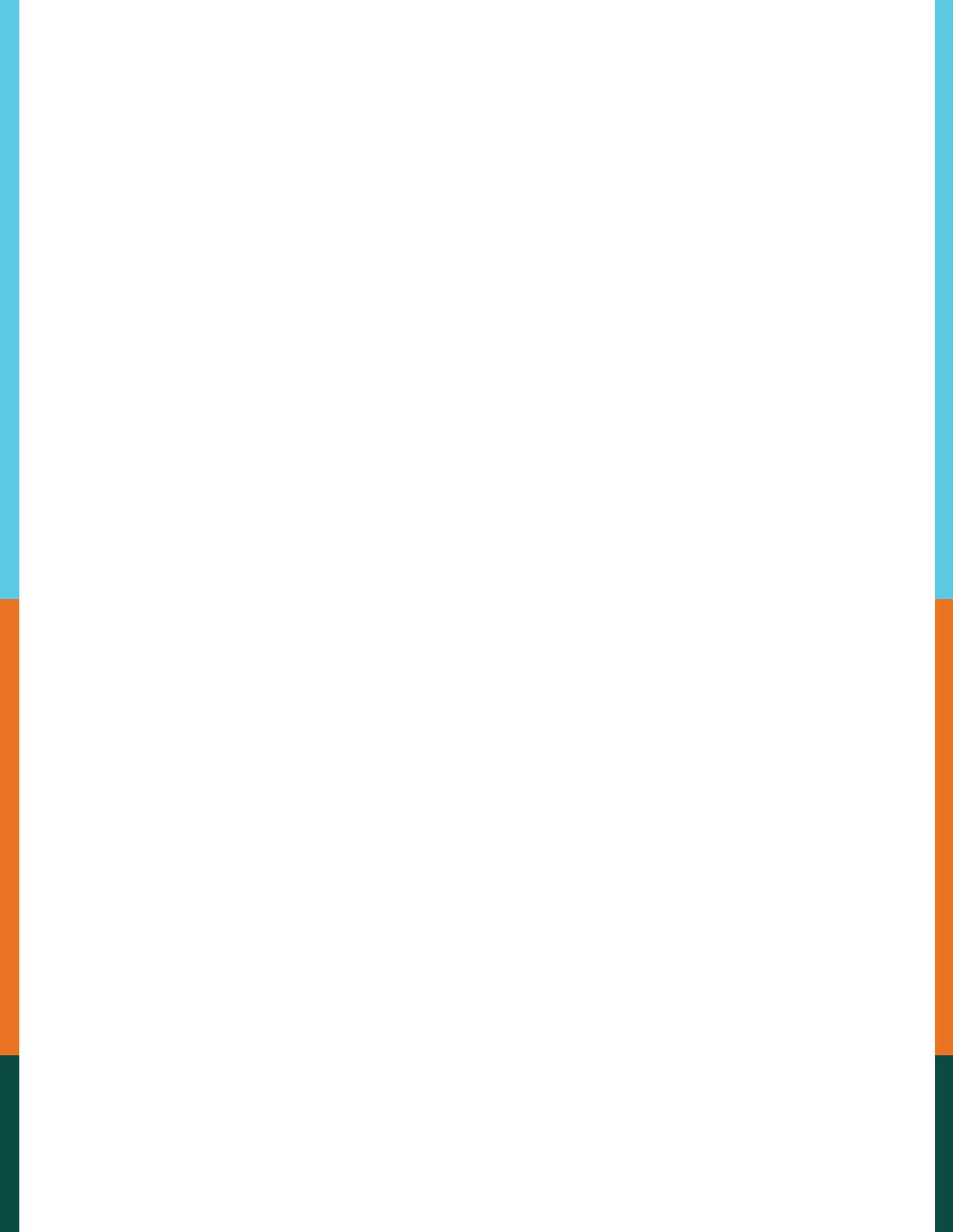
En ce qui a trait aux perceptions, un plus fort niveau d'appui parental est perçu en 5e secondaire. C'est aussi en 5e secondaire que les élèves sont perçus par les enseignants comme le plus fortement engagés dans les COSP et les élèves se démarquent par une utilisation accrue de ressources spécifiques à la transition postsecondaire. Parallèlement, le sentiment d'efficacité personnelle à enseigner les COSP est plus élevé chez les enseignants des COSP de 5e secondaire.

L'intégration des COSP dans les cours apparaît comme une stratégie pertinente pour accompagner les élèves dans leur orientation scolaire et professionnelle et être une réponse adaptée aux besoins de développement vocationnel des élèves.

Les COSP apparaissent comme complémentaires aux conseillers d'orientation et le fait qu'ils offrent un accompagnement impliquant des stratégies de traitement de l'information et un processus d'analyse de l'information en profondeur semble combler un besoin, particulièrement en favorisant une exploration active de la connaissance de soi, du monde scolaire et du monde du travail.

Considérant la grande variété d'activités pour chaque COSP et l'appréciation des expériences d'apprentissages authentiques et les occasions d'échanges avec des professionnels, il pourrait être pertinent d'identifier les activités à impact élevé pour chaque COSP. Aussi, puisqu'il semble que ce soit en 5e secondaire que le plus de différences soient observées d'un point de vue longitudinal, il serait pertinent de vérifier si cette différence résulte d'un cumul de l'effet des COSP du 2e cycle ou d'un effet contextuel dans lequel s'inscrit la fin des études secondaires. De plus, puisque le SEP à l'enseignement des COSP et la perception

de l'*Engagement des élèves* dans ces activités semblent liés, une attention particulière portée à ces aspects serait pertinente. Aussi, considérant que l'un des trois axes des COSP est associé à la connaissance de soi, l'absence d'évolution de cet aspect au cours du 2^e cycle, de même que l'absence de différences entre les élèves du groupe ayant vécu des COSP et ceux qui n'en ont pas vécu en ce qui concerne l'identification de ses compétences, de ses valeurs et de ses intérêts dans le but de trouver une correspondance entre soi et son futur métier, une attention particulière portée sur les COSP de cet axe serait pertinente. Finalement, il serait intéressant de déterminer quelles sont les bonnes pratiques dans la mise en œuvre des COSP et en assurer la pérennité dans les écoles.



Bibliographie

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2009). Le développement des adolescents du point de vue agentique. In M. Rochette (Éd.), *Les adolescents : Leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière* (p. 11-60). Septembre éditeur.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : Un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1986). Applications of Self-Efficacy Theory to Understanding Career Choice Behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 279-289. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.279>
- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a Short Form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47-57. <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and Mechanisms in Ego Identity Development : A Review and Synthesis. *Developmental Review*, 21(1), 39-66. <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0514>
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 589-604. <https://doi.org/10.1007/BF03173199>
- Bourgeois, P. (2015). Recension des interventions ciblant le sentiment d'efficacité personnelle dans la région de Lanaudière. CERESO.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (Éds.). (2013). *Career development and counseling : Putting theory and research to work* (2nd ed) [Electronic resource]. Wiley.
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149-175. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.004>
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : Perspectives développementales. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37/3, 321-345. <https://doi.org/10.4000/osp.1716>
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups : Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31(2), 207-222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Lacocque, J. (2014). Échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : Traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale.
- Dulu, O. (2014). *Approche structurale de la compétence à s'orienter : Proposition d'un modèle général, hiérarchique, dynamique et multivarié*. [Thèse]. Conservatoire national des arts et métiers.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. Norton.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed* (Extended version). W.W. Norton.
- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le travail humain*, 70(3), 213-234. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/th.703.0213>
- François, P.-H. (2009). Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : Perspectives pour le conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38(4), 475-498. <https://doi.org/10.4000/osp.2333>
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Gaudron, J.-P. (2013). L'échelle des sentiments d'auto-efficacité aux décisions de carrière - forme courte : Une adaptation française pour lycéens. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42/2. <https://doi.org/10.4000/osp.4108>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy : A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 14.

- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision : A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165-177. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165>
- Gushue, G. V., Scanlan, K. R. L., Pantzer, K. M., & Clarke, C. P. (2006). The Relationship of Career Decision-Making Self-Efficacy, Vocational Identity, and Career Exploration Behavior in African American High School Students. *Journal of Career Development*, 33(1), 19-28. <https://doi.org/10.1177/0894845305283004>
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Éd.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Hampton, N. Z. (2005). Testing for the Structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form Among Chinese College Students. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 98-113. <https://doi.org/10.1177/1069072704270298>
- Holland, J. L., Johnston, J. A., & Asama, N. F. (1993). The Vocational Identity Scale : A Diagnostic and Treatment Tool. *Journal of Career Assessment*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/106907279300100102>
- Jungen, K. A. (2008). *Parental Influence and Career Choice : How Parents Affect the Career Aspirations of Their Children [Mémoire]*. University of Wisconsin-Stout.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood : A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), 683-698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- Kunnen, E. S., & Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité : Un processus relationnel et dynamique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35/2, 183-203. <https://doi.org/10.4000/osp.1061>
- Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : La troisième et la terminale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37/4, 527-544. <https://doi.org/10.4000/osp.1793>
- Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : Quels apports des domaines vocationnels et professionnels ? *Enfance*, 2012(03), 313-327. <https://doi.org/10.4074/S0013754512003060>
- Lannegrand-Willems, L. (2014). Chapitre 4. La construction de l'identité. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds.), *La psychologie de l'adolescence* (p. 101-127). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.5177>
- Lannegrand-Willems, L., & Perchec, C. (2017). Évaluer les processus de l'identité vocationnelle de l'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte : Validation française du « Vocational Identity Status Assessment » (VISA). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 67(2), 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.12.006>
- Larson, L. M., Heppner, P. P., Ham, T., & Dugan, K. (1988). Investigating multiple subtypes of career indecision through cluster analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 439-446. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.35.4.439>
- Lauzon, A. (2022). *L'évolution de l'indécision vocationnelle des jeunes en contexte de transition au collégial : La contribution des dispositions motivationnelles au secondaire. [Mémoire]*. Université Laval.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : Considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1(37), 57-90. <https://doi.org/10.4000/osp.1597>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction : A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice : A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49. <https://doi.org/10.1037//0022-0167.47.1.36>
- Loisy, C., & Carosin, É. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 46/1. <https://doi.org/10.4000/osp.5332>

- Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Soenens, B. (2006). Brief report : The ego identity process questionnaire: Factor structure, reliability, and convergent validity in Dutch-speaking late adolescents. *Journal of Adolescence*, 29(1), 153-159. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.006>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego Identity : A handbook for psychosocial research*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7>
- Miller, M. J., Sendrowitz Roy, K., Brown, S. D., Thomas, J., & McDaniel, C. (2009). A Confirmatory Test of the Factor Structure of the Short Form of the Career Decision Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 17(4), 507-519. <https://doi.org/10.1177/1069072709340665>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). Coup de pouce à la réussite! : Des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaires au secondaire. Gouvernement du Québec. <http://www.deslibris.ca/ID/231582>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006). Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/56123>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) obligatoires au secondaire _ À l'intention des professionnels et des gestionnaires. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). Mise en œuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) obligatoires au 3e cycle du primaire. 2017-2018. Guide d'accompagnement destiné aux professionnels et aux gestionnaires. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). Mise en œuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) obligatoires—Premier cycle du secondaire. Guide d'accompagnement destiné aux professionnels et aux gestionnaires. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019). Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP). Deuxième cycle du secondaire. Intentions pédagogiques. Gouvernement du Québec.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Nawabi, S., Javed, M. Q., Shujaulaand, S., & Ulfat, H. (2019). Parental influence on career choice of their children : Literature review. *International Journal of Advanced Research*, 7(3), 221-227. <https://doi.org/10.21474/IJAR01/8625>
- Nota, L., Soresi, S., & Ferrari, L. (2008). « Premier principe : Je crois en moi... parce que c'est aussi dans mon intérêt » : une formation pour renforcer les sentiments d'efficacité. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 113-134. <https://doi.org/10.4000/osp.1628>
- Patillon, T.-V., Dosnon, O., Dulu, O., & Loarer, E. (2018). Chapitre II. L'évaluation des compétences à s'orienter. In *L'orientation scolaire et professionnelle* (p. 61-91). Mardaga; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-orientation-scolaire-et-professionnelle--9782804705893-p-61.htm>
- Picard, F., Frenette, É., Guay, F., & Labrosse, J. (2015). Validation of a short form of an indecision test : The vocational assessment test. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(1), 5-22. <https://doi.org/10.1007/s10775-014-9273-3>
- Porfeli, E. J. (2011). Vocational Identity Status Assessment (VISA)—Full Scale and Scoring Instructions. <https://nationalmentoringresourcecenter.org/wp-content/uploads/2017/08/Career-Exploration-FULL-scale-VISA.docx>
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34(5), 853-871. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001>
- Samson, A. (2014). Les transitions scolaires des études secondaires vers les programmes de formation postsecondaire : Une étude qualitative et quantitative. Volet 2 : Choix de carrière et de programmes d'études postsecondaires chez les élèves de 12e année inscrits dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario. Université d'Ottawa.

- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational Identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Éds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (p. 693-714). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_29
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy : Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Valls, M., & Bonvin, P. (2016). Auto-efficacité des enseignants : Quels outils d'évaluation utiliser ? *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 1-47. <https://doi.org/10.7202/1036698ar>
- Waterman, A. S. (1999). Identity, the Identity Statuses, and Identity Status Development : A Contemporary Statement. *Developmental Review*, 19(4), 591-621. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0493>
- Watson, M., Brand, H., Stead, G., & Ellis, R. R. (2001). Confirmatory factor analysis of the career decision-making self-efficacy scale among South African university students. *SA Journal of Industrial Psychology*, 27(1). <https://doi.org/10.4102/sajip.v27i1.774>

Annexe 1

Batterie de questionnaires COSP

IDENTIFICATION

Si tu es choisi(e) pour faire l'entrevue, nous aimerions pouvoir faire des liens entre les réponses à ce questionnaire et celles de l'entrevue. Pour ce faire, nous te demandons de répondre aux questions suivantes.

1. Quelles sont les deux premières lettres de ton prénom ?

Ex. Si tu t'appelles Annie-Jade, écris les lettres AN. Tu dois utiliser des lettres majuscules.

--	--

2. Quelles sont les deux premières lettres du prénom de ta mère ? (si tu n'as pas de mère, choisis la principale figure parentale pour toi)

Ex. Si ta mère s'appelle Karine, inscris les lettres KA. Tu dois utiliser des lettres majuscules.

--	--

3. Quel est le jour de ta naissance ?

Ex. Si tu es né le 3 juillet, inscris les chiffres 03.

--	--

4. Quelles sont les deux premières lettres de ton nom de famille principal (ou le premier nommé) ?

Ex. Si tu t'appelles Félix Bouchard-Gagnon, inscris les lettres BO. Tu dois utiliser des lettres majuscules.

--	--

Profil

Tu es une fille un garçon Autre _____

Quel âge as-tu? _____ans

À quel niveau scolaire es-tu? (coche seulement une réponse)

- Secondaire 3
- Secondaire 4
- Secondaire 5

Quelle est la langue que tu as apprise en premier lieu à la maison?

- Français
- Anglais
- Autre, précisez : _____

À quel(s) groupe(s) ethnique(s) ou culturel(s) appartiens-tu?

(coche tous les choix qui te concernent)

- Québécois ou Canadien
- Premières Nations, Inuits, Métis, Autochtones, etc.
- Latino-Américain
- Afro-Américain / Afrique noire
- Asiatique
- Européen de l'Ouest
- Européen de l'Est
- Caribéens / Antillais
- Afrique du Nord / Moyen-Orient
- Autre, précisez : _____

INSTRUCTIONS

Annexe 1 (suite)

Encerle le chiffre qui indique à quel point tu es en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes. Le 1 signifie que tu es fortement en désaccord et le 5, fortement en accord.

	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Fortement d'accord
Je sais quel type de métier me conviendrait le mieux.	1	2	3	4	5
Mon futur métier me permettra de satisfaire des objectifs bien personnels.	1	2	3	4	5
Mes centres d'intérêt professionnels changeront probablement dans le futur.	1	2	3	4	5
Penser à un choix d'orientation me rend inquiet.	1	2	3	4	5
Aucune autre orientation ne m'attire autant que celle que je m'apprête à suivre.	1	2	3	4	5
Exercer la profession que j'ai choisie me permettra de devenir la personne que je rêve d'être.	1	2	3	4	5
Je modifierai probablement mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5
Les gens qui me connaissent bien ont des doutes sur mes choix d'orientation professionnelle.	1	2	3	4	5
Personne ne me fera changer d'avis sur le métier ou l'orientation que j'ai choisi(e).	1	2	3	4	5
Ma famille a confiance dans mes chances de réaliser mon projet professionnel.	1	2	3	4	5

	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Fortement d'accord
Ce que je recherche dans un métier pourra changer dans le futur.	1	2	3	4	5
Quand je parle à d'autres personnes de mes projets d'avenir, je sens que je suis un peu hésitant(e).	1	2	3	4	5
Je sais depuis longtemps quel type d'orientation me conviendrait le mieux.	1	2	3	4	5
J'ai choisi un projet professionnel qui correspond à mes valeurs personnelles.	1	2	3	4	5
Mon choix d'orientation professionnelle pourra être différent de ce que j'envisage aujourd'hui.	1	2	3	4	5
Je doute de pouvoir trouver un métier qui me convienne.	1	2	3	4	5
J'ai déjà consacré beaucoup d'énergie à préparer ma future orientation.	1	2	3	4	5
Mon projet professionnel me permettra d'avoir le genre de vie de famille que je souhaiterais avoir.	1	2	3	4	5
J'ai besoin de m'informer encore avant de pouvoir choisir une voie d'orientation.	1	2	3	4	5
Je ne serai peut-être pas capable d'exercer le métier que je souhaite vraiment.	1	2	3	4	5

INSTRUCTIONS

Annexe 1 (suite)

Encerle le chiffre qui indique à quel point tu es en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes. Le 1 signifie que tu es fortement en désaccord et le 5, fortement en accord.

Là où j'en suis maintenant, aujourd'hui...

	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Fortement d'accord
Je m'informe de temps à autre sur des métiers que je ne connais pas afin d'en trouver quelques-uns que je vais explorer davantage.	1	2	3	4	5
Je réfléchis à mes points forts quand je pense à mon avenir professionnel.	1	2	3	4	5
Je réfléchis à la façon dont je pourrais réussir dans des métiers différents.	1	2	3	4	5
Je m'informe sur la manière d'augmenter mes chances d'entrer dans la formation que j'ai choisie.	1	2	3	4	5
J'essaie d'avoir beaucoup d'expériences différentes pour trouver quelles professions pourraient me convenir.	1	2	3	4	5
Je me renseigne autant que je peux sur les exigences des voies d'études menant aux métiers qui m'intéressent le plus.	1	2	3	4	5
Je m'informe sur différentes professions qui pourraient me plaire.	1	2	3	4	5
J'essaie de rencontrer des gens qui partagent mes centres d'intérêt professionnels.	1	2	3	4	5
Je reste ouvert à des informations sur des voies de formation différentes.	1	2	3	4	5
Lorsque je m'informe sur une profession, j'en examine tous les aspects les plus importants pour moi.	1	2	3	4	5

Certaines personnes font des projets très précis pour leur avenir. D'autres font des projets plus généraux sans s'occuper des détails. D'autres encore ne font pratiquement aucun projet.

Dans cette section tu vas présenter la manière dont tu envisages ta formation et ta future activité professionnelle. Tu préciseras ce qui peut gêner la construction de tes projets ou le début de leur réalisation.

Assure-toi de répondre à chaque proposition.

Pour mes futures études, ou ma future formation :

Sélectionne une seule des propositions suivantes

- Je suis définitivement fixé; je pense à une voie de formation et une seule.
- Je pense à une voie de formation, mais je ne suis pas définitivement fixé.
- J'envisage plusieurs voies de formation.
- Je n'ai aucune idée précise sur ma future formation.

Pour mes futures études, voici ce que je pense faire :

Pour mon futur métier ou ma future activité professionnelle :

Sélectionne une seule des propositions suivantes

- Je suis définitivement fixé; je pense à une activité et une seule.
- Je pense à une activité, mais je ne suis pas définitivement fixé.
- J'envisage plusieurs activités.
- Je n'ai aucune idée précise sur ma future activité.

Pour mon futur métier, voici ce que je pense faire :

Annexe 1 (suite)

Pour chacun des énoncés, choisis l'option qui correspond à ton choix.

	La phrase ne te correspond pas du tout	La phrase te correspond assez peu	La phrase te correspond en partie	La phrase te correspond tout à fait
Pour le moment, je vois mal l'utilité de réfléchir à un métier.	1	2	3	4
J'aimerais mieux connaître mes goûts et mes intérêts.	1	2	3	4
Je m'intéresse à plusieurs types d'études sans arriver à choisir.	1	2	3	4
Je crains de ne pas être capable de m'adapter aux études que j'envisage.	1	2	3	4
J'aimerais avoir plus de précisions sur les études qui m'intéressent.	1	2	3	4
Je suis intéressé(e) par plusieurs professions sans pouvoir choisir.	1	2	3	4
J'ai peur de ne pas réussir dans les études que je voudrais faire.	1	2	3	4
Mes parents s'opposent à mes goûts professionnels.	1	2	3	4
Je suis anxieux (se) à l'idée de devoir choisir une formation.	1	2	3	4
Je voudrais mieux connaître mes capacités avant de me décider pour mon orientation.	1	2	3	4
Je connais mal les contenus du travail dans les métiers qui m'intéressent.	1	2	3	4
Plusieurs voies de formation me semblent également intéressantes.	1	2	3	4
Je crains de ne pas parvenir au métier qui m'intéresse.	1	2	3	4
Plusieurs métiers me semblent également attirants.	1	2	3	4
Je me sens encore peu concerné(e) par mon avenir professionnel.	1	2	3	4
J'ai dû renoncer à un projet à cause du coût des études.	1	2	3	4
Je connais mal les évolutions possibles dans les métiers qui m'intéressent.	1	2	3	4

	La phrase ne te correspond pas du tout	La phrase te correspond assez peu	La phrase te correspond en partie	La phrase te correspond tout à fait
Je pense que je serai bloqué(e) par la sélection à l'entrée de certaines formations.	1	2	3	4
J'ai découvert que je ne pourrai pas exercer le métier qui m'attire.	1	2	3	4
Je remets à plus tard les questions d'orientation professionnelle.	1	2	3	4
J'ai dû renoncer à mon projet à cause des études qu'il faut faire.	1	2	3	4
J'ai peur que mon choix professionnel ne soit pas le bon.	1	2	3	4
Je manque d'informations sur le niveau d'étude nécessaire aux professions qui m'intéressent.	1	2	3	4
Je m'occuperai de choisir un métier dans quelques années.	1	2	3	4

Indique quel est ton degré de confiance dans le fait de :

	Aucune confiance	Très peu de confiance	Relative confiance	Confiance importante	Confiance totale
Trouver des informations à la bibliothèque concernant des métiers qui vous intéressent.	1	2	3	4	5
Sélectionner un des domaines d'étude parmi celles qui vous intéressent le plus	1	2	3	4	5
Faire un échéancier de vos objectifs pour les 5 prochaines années.	1	2	3	4	5
Déterminer les mesures à prendre si vous avez des difficultés scolaires avec un des aspects du domaine d'étude choisi.	1	2	3	4	5
Estimer vos capacités de façon précise.	1	2	3	4	5
Sélectionner un des métiers parmi une liste de métiers que vous envisagez.	1	2	3	4	5

Annexe 1 (suite)

	Aucune confiance	Très peu de confiance	Relative confiance	Confiance importante	Confiance totale
Déterminer les mesures à prendre pour réussir dans le domaine que vous avez choisi.	1	2	3	4	5
Travailler avec persistance votre matière principale ou sur votre projet de carrière même si vous ressentez de la difficulté.	1	2	3	4	5
Déterminer quel serait votre métier idéal.	1	2	3	4	5

Indique quel est ton degré de confiance dans le fait de :

	Aucune confiance	Très peu de confiance	Relative confiance	Confiance importante	Confiance totale
Trouver les secteurs d'activité porteurs (qui recrutent) pour les 10 prochaines années.	1	2	3	4	5
Choisir une carrière en accord avec votre style de vie.	1	2	3	4	5
Faire un bon C.V. (curriculum vitae).	1	2	3	4	5
Changer de domaine d'étude si vous n'aimez pas votre choix numéro 1.	1	2	3	4	5
Décider ce que vous valorisez le plus dans un métier.	1	2	3	4	5
Trouver le revenu moyen des personnes qui exercent le métier qui vous intéresse.	1	2	3	4	5
Prendre une décision d'avenir professionnel et ne pas se soucier si elle est bonne ou mauvaise.	1	2	3	4	5
Changer de métier si vous n'êtes pas satisfait(e) de celui que vous avez choisi.	1	2	3	4	5
Savoir ce que vous êtes prêt(e) à sacrifier ou pas pour atteindre vos objectifs professionnels.	1	2	3	4	5

Indique quel est ton degré de confiance dans le fait de :

	Aucune confiance	Très peu de confiance	Relative confiance	Confiance importante	Confiance totale
Discuter avec une personne qui exerce déjà le métier qui vous intéresse.	1	2	3	4	5
Choisir un domaine d'étude ou une orientation qui réponde à vos intérêts.	1	2	3	4	5
Identifier des employeurs, des sociétés et des institutions dans le champ professionnel choisi.	1	2	3	4	5
Définir le style de vie que vous voudriez avoir.	1	2	3	4	5
Trouver des informations sur l'enseignement supérieur ou professionnel.	1	2	3	4	5
Passer un entretien d'embauche avec succès.	1	2	3	4	5
Identifier des domaines d'étude ou une orientation différente si vous ne pouvez pas réaliser votre choix numéro 1.	1	2	3	4	5

Encerle le chiffre qui indique à quel point tu te sens comme le jeune de ton âge qui dirait les choses suivantes. Le 1 signifie que ce qu'il dit ne te ressemble pas du tout et le 6 que cela te ressemble beaucoup.

	Pas du tout	Un petit peu	Un peu	Assez	Pas mal	Tout à fait
Quand j'ai un travail important à faire, je m'installe dans un endroit calme.	1	2	3	4	5	6
Je suis moins intelligent(e) que les autres de mon âge.	1	2	3	4	5	6
Je peux demander de l'aide quand j'en ai besoin.	1	2	3	4	5	6
Pour éviter d'avoir l'air d'un pas bon(ne) si je réussis mal, je ne fais pas d'effort quand le travail à faire est difficile.	1	2	3	4	5	6
Même quand le travail demandé est difficile, je n'arrête pas avant d'avoir fini.	1	2	3	4	5	6

Annexe 1 (suite)

	Pas du tout	Un petit peu	Un peu	Assez	Pas mal	Tout à fait
Quand j'ai un travail à faire pour l'école, je suis capable de rester concentré(e) même quand il y a plein de choses intéressantes à faire.	1	2	3	4	5	6
Quand j'aime faire quelque chose, je suis capable de bien réussir.	1	2	3	4	5	6
Je fais mes travaux et mes devoirs sans me faire pousser par quelqu'un.	1	2	3	4	5	6
Je sais bien planifier mon temps quand j'ai beaucoup de travaux à faire.	1	2	3	4	5	6
J'oublie souvent ce que j'apprends à l'école.	1	2	3	4	5	6
À l'école, je me prépare bien avant un examen.	1	2	3	4	5	6
Si je fais des efforts, je suis capable d'apprendre même des choses difficiles.	1	2	3	4	5	6
Quand on m'explique quelque chose, j'écoute bien sans me laisser déranger par les autres.	1	2	3	4	5	6
Quand on me donne un travail ou un projet, je suis capable de le finir pour le remettre à la date prévue.	1	2	3	4	5	6
Je suis bon(ne) à l'école.	1	2	3	4	5	6
Je me donne des moyens pour comprendre et retenir les explications qu'on me donne.	1	2	3	4	5	6
Les choses qu'on apprend à l'école sont faciles.	1	2	3	4	5	6
Dans n'importe quelle activité, je suis habituellement moins bon(ne) que les autres de mon âge	1	2	3	4	5	6

	Totalement en désaccord	En désaccord	Légèrement en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Légèrement en accord	En accord	Totalement en accord
Mes parents essaient de m'aider quand j'ai des questions par rapport à mon avenir professionnel ou à mes projets d'études postsecondaires.	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens à l'aise de parler de mon avenir professionnel ou de mes projets d'études postsecondaires à mes parents.	1	2	3	4	5	6	7
Mes parents s'intéressent vraiment à mon avenir professionnel ou à mes projets d'études postsecondaires.	1	2	3	4	5	6	7
Je sens que mes parents respectent mes choix par rapport à mon avenir professionnel ou à mes projets d'études postsecondaires.	1	2	3	4	5	6	7
Mes parents ont beaucoup d'attentes par rapport à mon avenir professionnel ou mes projets d'études postsecondaires.	1	2	3	4	5	6	7

Merci de ta participation!

Annexe 2

Schéma d'entrevue version 14 sep 2021

Schéma d'entrevue semi-dirigée

L'EFFET DES COSP SUR LA CAPACITÉ À ÉLABORER UNE ÉBAUCHE D'UN PROJET, PERSONNEL, CITOYEN ET/OU PROFESSIONNEL POST-SECONDAIRE

Chercheurs responsables : Marie-Pierre Gaudet et Patrick Bourgeois

Objectif général:

Vérifier la présence d'une ébauche d'un projet post-secondaire (personnel, citoyen, scolaire, professionnel ou mixte) et vérifier ce qui y contribue (COSP ou autres), le cas échéant.

Introduction

Mot de bienvenue- remerciements, valoriser son rôle, expliquer ce qui sera fait avec les données

Informé que la rencontre est enregistrée

Présentation des interviewers

Thème de l'entretien : Les projets post-secondaires

Rappel de l'anonymat, du consentement et de son contenu

Question principale 1

1. Présence d'un projet/objectif
 - Que projettes-tu faire après le secondaire, as-tu un ou des plans?
 - Est-ce qu'il y a quelque chose dont tu n'oses pas parler, qui serait trop « fou »?

Questions de relance si présence d'un projet

2. Précision du projet/de l'objectif
 - Peux-tu nous en dire davantage?
3. Niveau de planification/stratégies mobilisées
 - Qu'as-tu fait ou eu à faire en lien avec ce projet ou que prévois-tu faire?
 - De quoi as-tu besoin pour y arriver?
 - As-tu un plan B?
 - Qu'as-tu fait ou que prévois-tu faire quant à cette situation? / À propos de cela?
4. Vérifier si d'autres types de projets
 - À part ton projet xx, en as-tu d'autres? Ça peut être autre chose que l'école.
 - Où te vois-tu dans un an/5 ans?

Probes :

Planification : échéancier, démarches, étapes, ressources, moyens

Type de projets (citoyen, scolaire, professionnel, personnel)

Utilisation de stratégies acquises dans les COSP : Sélectionner, élaborer, anticiper, organiser, s'auto-réguler, vérifier

Questions si présence d'un projet

5. Présence de réflexion
 - Est-ce que ça fait longtemps que tu as ce projet?
 - Comment tu expliques ce choix? Quelles sont tes motivations? D'où-vient-il? Pour quelle raison tu souhaites xx?
 - Comment sais-tu que c'est un bon choix pour toi? Sur quoi te bases-tu ?
 - Qu'est-ce qui a influencé ce choix?
 - Comment tu expliques cette situation?

Probes :

Repose sur une réflexion

Conscience des raisons sur lesquelles repose le choix

Connaissances (de soi, du monde scolaire, du monde professionnel)

Recours ou références au COSP ou services en orientation

Question si présence d'un projet

6. Apport des COSP, CO et autres
 - Qu'est-ce qui t'a le plus aidé à faire ce choix?
 - Est-ce que l'école, quelqu'un ou quelque chose t'a aidé à ce niveau ou t'a confirmé que c'est un bon choix? / Comment?
 - Qu'est-ce qui t'aurait aidé à avoir un projet?

Probes :

Conscience d'avoir été exposé à des COSP

Type de COSP aidant

Type de services CO

Clôture

Veux-tu revenir sur un aspect ou ajouter quelque chose?

Remerciements

Appréciation de l'entretien

314, boulevard de l'Ange-Gardien
L'Assomption (Québec) J5W 1S3

cereso@ccegep-lanaudiere.qc.ca
450 470-0922, poste 3315

**CeRE
SO**

