

Université de Montréal

Vers un modèle explicatif
de la cristallisation des préférences professionnelles
durant l'adolescence

Par
Marcos Balbinotti
Département de psychologie
Faculté des Arts et des Sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en psychologie

Août 2000

© Marcos A. A. Balbinotti, 2000



BF
22
U54
2001
v.003

Université de Montréal

Vers un modèle explicatif

de la dépression des personnes âgées

par

Dr

Dr

Dr

Dr

Marc Gauthier

Département de psychologie

Faculté des Arts et des Sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de

Philosophie Doctor (Ph.D.)

en psychologie

Année 2001

Marc A. Gauthier, 2001



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Vers un modèle explicatif de la cristallisation des préférences professionnelles
durant l'adolescence

Présentée par :
Marcos Balbinotti

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jean-Yves Frigon
Bernard Tétreau
Michel Trahan
Pierrette Dupont

Thèse acceptée le : 8 décembre 2000

Sommaire

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche visant à élaborer et à valider un modèle explicatif de la cristallisation des préférences professionnelles et du choix de carrière des adolescents en tenant compte du sexe et du niveau éducationnel. La motivation au regard de la carrière, la maturité professionnelle ainsi que la cohérence, la différenciation et l'élévation du profil d'intérêts inventoriés ont aussi intégré le modèle. Le niveau prédictif de chacune de ces variables sur la cristallisation est également envisagé. Deux critères ont été appliqués pour la sélection des adolescents brésiliens qui ont constitué les deux échantillons de la recherche : être étudiant¹ inscrit en 9^{ième}, 10^{ième} ou 11^{ième} année d'études et être âgé entre 14 et 18 ans. Le premier échantillon, qui a servi à la validation de deux des quatre instruments de l'étude, compte 889 sujets (390 étudiants et 499 étudiantes), tandis que le deuxième, qui a été utilisé pour la vérification du modèle, en compte 3900 (1871 étudiants et 2029 étudiantes). Les trois articles présentés dans ce rapport de thèse constituent les étapes vers la validation de ce modèle explicatif. Les deux premiers articles assurent les qualités psychométriques des instruments utilisés qui n'étaient pas encore traduits et validés au Brésil, soit le Questionnaire sur l'éducation à la carrière et le Questionnaire de motivation au regard de la carrière; les deux autres instruments de l'étude, la Version verbale du test visuel d'intérêts et le « *Escala de Avaliação Vocacional* », avaient déjà été adaptés pour la population

¹ Tout au long de cet ouvrage, les génériques masculins sont utilisés sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

des adolescents brésiliens. Le troisième article traite de l'élaboration et de la vérification du modèle proprement dit. Les résultats mettent en relief l'influence prédominante des variables de personnalité – motivation à l'égard de la carrière et maturité professionnelle – sur la cristallisation des préférences professionnelles. En effet, ce sont les sous-échelles Aspirations professionnelles et Concept de soi professionnel de l'échelle de la motivation, ainsi que la sous-échelle Aspects considérés de l'échelle de la maturité qui expliquent le plus la variance de la cristallisation. Les autres variables de l'étude exercent soit une influence sur la cristallisation vraiment beaucoup moindre, soit n'exercent aucune influence significative. Ces résultats sont généralement en accord avec les formulations théoriques sur le processus de cristallisation, notamment celles de Super. Cette étude est originale à certains égards : elle utilise deux nouveaux instruments adaptés pour la population des adolescents de notre recherche; elle inclut pour la première fois – et les résultats de notre étude ont bien montré le bien-fondé de cette inclusion – la variable motivation au regard de la carrière dans un modèle en comprenant sept autres, lequel modèle s'inspire des deux principaux cadres théoriques dans le domaine; finalement, elle vérifie l'influence de ce modèle auprès d'un échantillon (N=3900) qui – bien que non probabiliste – est suffisamment considérable pour assurer la fiabilité et la validité des résultats. Dans les recherches subséquentes, le modèle pourrait être enrichi par l'inclusion d'autres variables, notamment l'influence des parents sur le processus de cristallisation des préférences.

Table de matières

Sommaire.....	iii
Liste des figures et des tableaux.....	vii
Liste des tableaux.....	viii
Remerciements.....	ix
Dédicace.....	x
Introduction.....	1
Contexte Théorique.....	4
Article 1. L'éducation à la carrière : une étude brésilienne de la validité transculturelle du questionnaire de Dupont et Gingras (1990).....	28
Article 2. Qualités psychométriques de la version brésilienne du Questionnaire de motivation au regard de la carrière de Dupont et Gingras (1995).....	54
Article 3. Vers un modèle explicatif de la Cristallisation des préférences professionnelles.....	79
Conclusion.....	135
Références.....	144
Appendice A : Version portugaise de l'article 2.....	163
Appendice B : Questionnaires.....	188

Liste de figures

Figure 1 Hypothèses générale et spécifiques..... 27

Liste des tableaux

Article 1

Tableau 1	Les coefficients alpha pour les versions canadienne, espagnole et brésilienne du QEC et les inter-corrélations entre les échelles de la version brésilienne.....	49
Tableau 2	Analyse factorielle : distribution de variances (solution à 7 facteurs) pour les échantillons canadien (N = 1022), espagnol (N = 2997) et brésilien (N = 899).....	49
Tableau 3	Résultats des trois analyses factorielles en composantes principales (solution à 7, 2 et 3 facteurs) pour l'échantillon brésilien (N = 889).....	50

Article 2

Tableau 1	Coefficients alpha pour les versions française (N = 219) et brésilienne (N = 889) du QMRC et inter-corrélations entre les échelles de la version brésilienne.....	76
Tableau 2	Résultats des deux analyses factorielles en composantes principales (solution à 4 et à 3 facteurs) pour l'échantillon brésilien (N = 889).....	77

Article 3

Tableau 1	Fréquences des sujets (N=3,900) par chacune des variables sociodémographiques.....	129
Tableau 2	Fréquences des sujets selon l'école, le sexe et les niveaux d'études.....	129
Tableau 3	Coefficients alpha et comparaisons des moyennes entre les variables sociodémographiques pour les scores au VVTVI.....	130
Tableau 4	Coefficients alpha et comparaisons des moyennes entre les variables sociodémographiques pour l'ensemble des mesures.....	131
Tableau 5	Corrélations pour toutes les variables de l'étude.....	132
Tableau 6	Résultats de la régression multiple de l'ensemble des prédicteurs sur la cristallisation (N=3900).....	133
Tableau 7	Contribution relative des prédicteurs à la cristallisation selon le sexe et le niveau d'études.....	134

Remerciements

C'est avec joie que j'exprime ma profonde gratitude à mon directeur de thèse, Prof. Bernard Tétreau, Ed.D. Depuis mon arrivée à Montréal, en 1995, et tout au long de la réalisation de cette recherche, M. Tétreau a démontré sa très grande disponibilité et son support qui m'ont beaucoup aidé durant ma demeure à Montréal. Ses valeureux conseils ont grandement contribué à la réalisation de cette recherche.

Je remercie également le Prof. Armando Marocco, Ph.D., qui m'a ouvert toutes les portes ! Je lui suis particulièrement reconnaissant pour ses conseils et sa participation à la traduction inversée des deux questionnaires utilisés dans cette recherche.

Je tient aussi à remercier le psychologue Cesar Leonardo Karnal ainsi que toute l'équipe du « Núcleo de Orientação Vocacional » de l'UNISINOS. Ils ont travaillé très fort pour m'aider à la cueillette des données de cette thèse.

Je remercie aussi la Directrice du « Centro de Ciências da Saúde » de l'UNISINOS, Prof. Cornélia Hulda Volkart, M.Ps., pour son aide administrative qui a beaucoup contribué à la systématisation des données de cette thèse.

Finalement, je désire témoigner ma gratitude à tous les responsables des écoles pour leur généreuse collaboration à l'obtention des données de cette recherche, ainsi qu'à chacun des 4789 étudiants qui ont accepté d'y participer.

Cette étude a été réalisée grâce au support affectif et financier de nos familles. Mon épouse et moi vous remercions sincèrement pour votre compréhension, votre tolérance et votre appui inconditionnel.

Enfin, je remercie l'UNISINOS, l'Université de Montréal, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Centre de recherche sur l'éducation et le travail de l'Université de Sherbrooke (CRET) pour l'aide financière qu'ils m'ont accordée durant mon séjour à Montréal.

À mon père et à mon fils.

INTRODUCTION

Cette étude s'inscrit dans le cadre général des études sur la psychologie des intérêts et du développement professionnel. Plus spécifiquement, elle s'inscrit dans un programme de recherches visant à éprouver la validité d'un modèle explicatif de la cristallisation des préférences professionnelles des adolescents en tenant compte du sexe et du niveau d'études. Nous nous proposons aussi d'explorer la contribution relative de variables de personnalité qui, selon certaines formulations théoriques, sont importantes dans le processus de cristallisation des préférences professionnelles et du choix de carrière, soit la motivation au regard de la carrière, la maturité professionnelle, ainsi que la cohérence, la différenciation et l'élévation des intérêts inventoriés. Le lien régressif de chacune de ces variables sur la cristallisation est également envisagé.

Cette thèse prend le format d'une thèse par articles. Suivant la fin de la cueillette et des analyses des données par questionnaire (voir Appendice B) en décembre 1998, des communications de niveau départemental ont été données à l'Universidade do Vale do Rio dos Sinos (l'UNISINOS), au Brésil, ainsi qu'à l'Université de Sherbrooke pour présenter les qualités psychométriques des instruments traduits aux fins de la thèse. Il s'agit spécifiquement du Questionnaire sur l'éducation à la carrière (Dupont et Gingras, 1990) et du

Questionnaire de Motivation² (Dupont et Gingras, 1995). Depuis, deux articles sont complétés et font l'objet de la thèse.

Un troisième et dernier article, qui fera l'objet d'une communication à Ottawa en janvier 2001 au CONAT (Colloque national touchant le développement de carrière), traite de l'élaboration et de la validation d'un modèle explicatif de la cristallisation des préférences professionnelles à l'adolescence. Il analyse plus précisément les relations entre cette dernière (variable critère) et certaines variables sociodémographiques (sexe et niveau d'études) et de personnalité (motivation, maturité, ainsi que la cohérence, la différenciation et l'élévation des intérêts inventoriés).

Ces trois articles constituent des étapes essentielles à l'élaboration et à la validation d'un modèle explicatif de la cristallisation des préférences professionnelles chez les adolescents :

Balbinotti, M. A. A., Tétreau, Bernard (soumis). L'éducation à la carrière : une étude brésilienne de la validité transculturelle du questionnaire de Dupont et Gingras (1990). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*.

Balbinotti, M. A. A., Tétreau, B. (soumis en portugais). Qualités psychométriques de la version brésilienne du Questionnaire de motivation au regard de la carrière de Dupont et Gingras (1995). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*.

Balbinotti, M. A. A., Tétreau, B. (non soumis). Vers un modèle explicatif de la cristallisation des préférences professionnelles chez les adolescents.

² Récemment nommé Questionnaire de motivation au regard de la carrière (Mc Fadden, 1997).

CONTEXTE THÉORIQUE

Les choix et l'orientation professionnels d'une personne l'affectent tout au cours de sa vie. Dans notre société contemporaine cette problématique prend particulièrement son relief à l'adolescence où tant les attentes externes de la famille et de la société que le besoin chez la personne de se définir à l'égard du monde du travail se font de plus en plus pressantes. Comme le faisaient remarquer Sarason, Sarason et Cowden (1975), c'est en effet d'abord à cette étape de la vie que, devant le fait tenace (« stubborn fact ») qu'elle doit faire un choix, la personne réalise toute l'importance pour son avenir de résoudre au mieux la tâche de prendre les « bonnes » décisions relatives à son insertion dans le monde du travail et à son cheminement professionnel. Ce qui l'amène, inévitablement, à devoir planifier, explorer et cristalliser ses représentations d'elle-même autour de préférences, de projets et de choix professionnels compatibles avec ces représentations.

Inscrite dans le cadre général des études sur la psychologie des intérêts et du développement professionnel, cette étude explore plus spécifiquement la contribution relative de certaines variables importantes au processus de la cristallisation des préférences professionnelles à l'adolescence, en l'occurrence chez des adolescents brésiliens. Il s'agit précisément des variables suivantes : le sexe, le niveau d'études, la motivation au regard de la carrière, la maturité

professionnelle³ et, finalement, la différenciation, la cohérence et le degré d'élévation du profil des intérêts inventoriés. Certaines de ces variables ont déjà fait l'objet de recherches empiriques dans le cadre des théories développementales et des théories structurelles du choix professionnel les plus reconnues (Brown & Brooks, 1996; Bujold & Gingras, sous-presses).

Du côté des **théories développementales**, telles celles de Vondracek et de ses collaborateurs (Vondracek, 1992, 1994; Vondracek & Schulenberg, 1986; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986) ou de Super et ses collaborateurs (Forrest & Thompson, 1974; Jordaan & Heyde, 1979; Super, 1957, 1963a, 1963b; Super & Overstreet, 1960; Savickas, 1994; Super, Savickas et Super, 1996), on peut en effet noter les recherches sur les relations entre la maturité professionnelle et la différenciation des intérêts (Miner, Osborne & Jaeger, 1997; Seiffert, 1992), le siège d'évaluation (interne plutôt qu'externe) du contrôle (« locus of control ») (Organ, 1973; Young, 1984), le niveau de fonctionnement familial (Kracke, 1997; Penick & Jepsen, 1992; Young, Paselukho, & Valach, 1997), le niveau d'habileté académique (Kelly & Colangelo, 1990), l'âge, le sexe, et les niveaux d'études et socioéconomiques (Wallace-Broschius, Serafica, & Osipow, 1994; Watson & Van Aarde, 1986), le style d'attribution optimiste (Powell & Luzzo, 1998) et la cristallisation des préférences (Bloor & Brook, 1993;

³ En anglais « vocational maturity », expression qui renvoie, à l'adolescence, à la relation entre l'âge et le degré de préparation du jeune à prendre les décisions de nature professionnelle caractéristiques de son âge. Chez l'adulte, on parlera plutôt d'adaptabilité professionnelle « vocational adaptation », la relation avec l'âge n'étant plus linéaire (Goodman, 1994; Savickas, 1994).

Blustein, 1988; Hamer & Bruch, 1997). On peut, de même, mentionner les recherches sur les relations entre la cristallisation des préférences professionnelles et l'exploration de carrière (Buck, 1970; Jordaan, 1963), la timidité (Hamer & Bruch, 1997), les expériences de stage (Brooks, Cornelius, Greenfield, & Joseph, 1995), l'estime de soi (Barrett, 1976; Barrett & Tinsley, 1977a, 1977b; Resnick, Fauble, & Osipow, 1970) et l'utilisation des inventaires d'intérêts comme micro-intervention (Balbinotti, Tétreau et Marocco, 1996; Levy-Leboyer, 1984a, 1984b; Marocco, Balbinotti, Tétreau & Lachance, 1995; Marocco, Tétreau & Balbinotti, 1996), ainsi que sur les profils du développement de la maturité professionnelle durant l'adolescence (Coallier, 1992; Jordaan & Heyde, 1979) et, finalement, sur l'influence des attentes des parents sur la réussite scolaire et sur les aspirations professionnelles de leur filles, soit un des aspects de la motivation au regard de la carrière (Poole, Langan-Fox, Ciavarella, & Omodei, 1991; Rainey & Borders, 1997; Sandberg, Ehrhardt, Mellins, Ince, 1987; Woelfel, 1987).

Du côté des **théories structurelles**, on peut faire référence à plusieurs études effectuées dans le contexte de la théorie de Holland (1959, 1997) qui portent précisément sur les relations entre la cohérence et la différenciation (Holland, Gottfredson, & Baker, 1990; Monahan, 1987), de même que sur les relations entre ces concepts et le degré d'élévation du profil des intérêts d'une part et, d'autre part, la maturité professionnelle (Miner, Osborne & Jaeger, 1997; Seiffert, 1992), la capacité de prendre des décisions (Erwin, 1987; Holland,

Gottfredson, & Nafziger, 1975), la recherche d'information (Aiken & Johnston, 1973; Miller, 1982), l'extroversion et le névrosisme (Holland, Johnston, & Asama, 1994), le sentiment d'identité professionnelle, le degré de cristallisation des préférences et la capacité de décider et de s'engager dans une profession (Savickas, 1985), ainsi que les différences de genre à ces égards (Leung, 1998). Les résultats de ces études ont amené Holland à définir la maturité professionnelle précisément en termes du degré de cohérence et de différenciation du profil des intérêts d'une personne (Holland, 1997). Toutefois, comme il le reconnaît lui-même « la différenciation continue d'être un construit faible » (p. 148) et « les résultats positifs (...) contrastent clairement avec les données négatives ou négligeables obtenues dans la plupart des études (p. 87).

Comme on l'aura sans doute noté, certaines de ces études empiriques ont été poursuivies tant sous la bannière des théories développementales que sous la bannière des approches structurelles. À la vérité, il serait difficile de les étiqueter de façon rigide, car ces études se sont effectivement inspirées de ces deux cadres théoriques dont la convergence est de plus en plus souhaitée (Savickas & Lent, 1994).

À l'instar de ces études, la conceptualisation de notre étude va puiser dans ces deux contextes théoriques développemental et structurel, à la différence, toutefois, qu'au lieu de s'attarder uniquement aux relations entre deux ou trois variables, nous orientons notre démarche vers la formulation d'un modèle explicatif de la cristallisation des préférences professionnelles durant

l'adolescence qui comprend les principales variables pertinentes, notamment celle de la motivation au regard de la carrière qui ne semble pas avoir été explorée dans ce contexte au-delà de l'élaboration récente d'une mesure opérationnelle (Balbinotti & Tétreau, 2000a; Gingras & Dupont, 1995; Gingras & Chagnon, 1997; Mc Fadden, 1997).

Les Aspects Développementaux

D'après Super (1980, 1981), le choix et le développement d'une carrière s'élaborent en fonction de la succession de chacune des grandes étapes ou stades et sous-stades de la vie (croissance, adolescence, début de l'âge adulte, milieu de l'âge adulte, adulte âgé). Le concept de soi, et plus précisément du *soi professionnel* – qui renvoie à l'ensemble des traits de la personne directement reliés à son développement professionnel, tels ses intérêts, ses valeurs et ses aptitudes – joue un rôle organisationnel majeur comme guide du comportement à travers ces étapes. En 1963, Super et ses collaborateurs (Super, Starishevsky, Matlin & Jordaan, 1963) se sont efforcés de définir les tâches de développement professionnel qui correspondraient aux stades d'exploration et d'établissement à l'adolescence et au début de l'âge adulte (cristallisation – 14 à 18 ans –, spécification – 18 à 21 ans – et actualisation d'une préférence professionnelle – 18 à 24 ans; stabilisation et avancement dans une profession, 21 – 45 ans).

Maturité Professionnelle

Comme les attitudes et les comportements associées à ces tâches s'articulent autour de la notion de maturité professionnelle, c'est dans la mesure où l'adolescent s'acquittera des tâches caractéristiques de son âge et du sous-stade où on s'attendrait de le retrouver que Super dira, notamment dans la huitième des quatorze propositions de sa théorie (Super, 1955; Super et al, 1996), qu'il est plus ou moins mature professionnellement. Ainsi définie, la maturité professionnelle est un « (...) construit psychosocial qui dénote le degré de développement professionnel d'un individu sur le continuum des stades et sous-stades de la Croissance jusqu'au Désengagement » (Super et al, 1996, p. 124). Dans une formulation antérieure à cette même proposition, Super (1990) faisait remarquer que « Contrairement à l'impression créée par certains auteurs, [la maturité] n'augmente pas de façon monotone, et n'est pas un trait unitaire » (p. 207).

Afin de mesurer la maturité professionnelle des étudiants de niveau secondaire, Super et ses collaborateurs (Super, Thompson, Lindeman, Jordaan, & Myers, R, 1979) ont développé le Career Development Inventory (CDI), lequel fut traduit sous le nom d'Inventaire de développement professionnel par Dupont (1982), puis subséquemment adapté et normalisé pour la population étudiante francophone des niveaux secondaires III et V du Québec (Dupont & Marceau, 1982). Le CDI est composé de huit échelles. Les cinq premières sont des échelles de base qui visent à mesurer des attitudes de planification et d'exploration en vue de la carrière de même que des connaissances relatives au

processus de prise de décision, au monde du travail et à la profession préférée. Les trois autres échelles regroupent soit les énoncés d'ordre affectif ou cognitif de ces cinq échelles de base ou encore l'ensemble des items du questionnaire. Selon Gingras (1990), bien qu'il possède d'excellentes qualités métriques, le CDI ne mesure pas l'importance et le sens accordé au travail, une dimension que l'on pourrait considérer importante dans le processus de cristallisation des préférences professionnelles et le développement de carrière des adolescents. De plus, l'épreuve est relativement longue et la forme des énoncés aurait avantage à être modifiée pour faciliter les procédures d'administration.

Comme le montrent les recensions de Gingras (1990) et de Forner et Dosnon (1991), d'autres instruments ont été élaborés pour mesurer le concept de maturité professionnelle, notamment le Career Maturity Inventory (CMI) (Crites, 1978) et le Cognitive Vocational Maturity Test (Westbrook & Parry-Hill, 1973). Ce dernier, comme l'indique son titre, mesure uniquement certaines dimensions cognitives de la maturité professionnelle. Quant au CMI, qui possède de bonnes qualités psychométriques, il mesure bien, en plus des aspects cognitifs, les attitudes nécessaires pour prendre des décisions professionnelles matures mais il mesure uniquement quelques aspects du développement de carrière d'un individu, d'une part et, d'autre part, les choix de réponses correspondant à l'échelle d'attitudes sont présentés sous une forme dichotomique, ce qui apparaît plutôt restrictif.

Dans le contexte du mouvement sur l'éducation à la carrière qui a commencé aux USA dans les années 1970, et dont Hoyt (1977) fut le principal instigateur, Dupont et Gingras (1990) ont élaboré le Questionnaire sur l'éducation à la carrière (QEC). Le QEC comporte, entre autres, des sous-échelles qui pallient ces diverses lacunes des instruments de mesure de la maturité professionnelle. En conséquence, nous allons l'utiliser dans notre recherche. Comme le suggère son titre, c'est précisément afin d'identifier des stratégies d'éducation et d'orientation qui sont susceptibles de mieux répondre aux besoins des jeunes et d'évaluer des aspects essentiels relatifs à leur insertion dans le monde du travail, notamment l'importance accordée au travail, la préparation à la carrière et la connaissance du monde du travail, que le QEC a été élaboré. Il comprend deux échelles affectives, Sens et importance du travail et Préparation à la carrière – cette dernière étant constituée de six sous-échelles : Démarches effectuées, Facteurs considérés, Profession préférée, Recherche d'emploi, Personnes et sources consultées, Activités réalisées – et une cognitive, Connaissance du monde du travail. Étant donné que cette dernière échelle suppose un niveau de connaissance propre aux finissants du secondaire au Québec, d'une part, et que les qualités métrologiques des mesures affectives du développement de carrière sont plus constantes que les mesures cognitives, d'autre part, nous ne retenons dans notre étude que les deux échelles affectives, à l'instar de Coallier, Diop et Dupont (1995) et de Dupont, Gingras et Gonzales (1993).

La cristallisation d'une préférence et la maturité professionnelle

Cette recherche vise précisément à élaborer et à valider un modèle explicatif des relations entre quelques-unes des principales variables que nous supposons être associées à la tâche de cristallisation d'une préférence professionnelle chez des adolescents. Au plan théorique, la cristallisation d'une préférence professionnelle est un processus qui renvoie à la période de vie entre 14 et 18 ans, c'est-à-dire au moment où l'adolescent s'engage dans une « quête d'identité » (Erikson, 1968) et commence alors à formuler ses idées par rapport au champ et au niveau d'activités professionnelles qui lui conviendraient (Super, 1969). Bien que ses préférences à ce moment puissent être encore vagues et exploratoires, on s'attend à ce qu'elles lui servent de base sous la forme d'une préférence générale pour faire des choix au moins provisoires, tel s'inscrire dans un programme d'études qui pourra lui servir de préparation à un futur choix professionnel plus spécifique.

Afin de clarifier le sens de sa proposition selon laquelle le « processus du développement de la carrière en est essentiellement un de développement et de réalisation du concept de soi » (Super, 1957, p. 196), Super (1963a) a développé une taxonomie des différents aspects de la théorie du concept de soi où il fait une distinction entre, d'une part, les concepts ou attributs du soi (v.g. la ponctualité et la flexibilité), i.e. les dimensions du concept de soi et, d'autre part, les caractéristiques de ces dimensions, i.e. les métadimensions des concepts de soi qui permettent d'en décrire les qualités. Deux des sept métadimensions des

concepts de soi de cette taxonomie, la clarté et la certitude (les autres étant : l'estime de soi, la stabilité, l'abstraction, le raffinement et le réalisme) ont souvent été conçues comme étant des éléments fondamentaux de l'état de cristallisation du concept de soi professionnel et des choix de carrière (Barrett & Tinsley, 1977a, 1977b; Jordaan & Heyde, 1979; Tinsley, Bowman, & York, 1989). Dans ce contexte, la clarté du concept de soi se manifesterait comme par la mise en relief d'une figure sur un fond par opposition à un concept de soi vague, abstrait, nébuleux. Quant à la certitude, elle se caractériserait par le sentiment de conviction qu'a l'individu d'être tel ou tel type de personne.

Selon Super (1963a), la formulation d'une préférence générale et la constance dans son expression constituent les principaux critères de la cristallisation à l'adolescence. Pour y arriver, l'adolescent devrait, vraisemblablement, être d'abord conscient de la nécessité de cristalliser sa préférence et penser ensuite à considérer les facteurs personnels et environnementaux pertinents (aptitudes, avis des parents, des conseillers, etc.), notamment les contingences économiques pouvant influencer la réalisation de ses objectifs professionnels. Il devrait aussi devenir conscient des relations entre ses activités pré-professionnelles et ses choix professionnels subséquents, ainsi que de son profil d'intérêts et de valeurs; vraisemblablement, plus précis sera sa connaissance de ses intérêts et de ses valeurs, et plus différencié sera son profil, plus aisée sera sa tâche de cristalliser une préférence. Il devrait enfin non seulement être conscient mais voir à utiliser les ressources qui lui permettront de

réaliser ses activités de planification et d'exploration d'une carrière. Cette feuille de route, que Super assigne à l'adolescent, peut se résumer en termes des deux dimensions de la maturité professionnelle que les résultats de son étude sur le développement des patrons de carrière (Super, 1985b) des garçons de neuvième année (Super & Overstreet, 1960) a permis d'identifier : l'orientation vers les tâches impliquées dans le choix et l'utilisation des ressources. En effet, cette étude confirmait l'hypothèse que l'expression de choix spécifiques à cet âge est souvent irréaliste ou prématurée, et qu'il vaut mieux, en début d'adolescence, attirer l'attention des jeunes sur les processus décisionnels qui sous-tendent le choix de carrière, comme la responsabilité d'élaborer des plans et d'utiliser les ressources environnementales disponibles.

Les données subséquentes sur la maturité professionnelle des mêmes garçons lorsqu'ils étaient plus âgés, en douzième année, a permis à Jordaan et Heyde (1979) de conclure, en accord avec la formulation de Super, et les données de Crites (1965), à l'existence d'une certaine progression par rapport à celle qui prévalait en neuvième année. Ils étaient aussi plus confiants, en douzième année, dans la validité de leurs intérêts qui étaient devenus par ailleurs plus distincts. De tels résultats furent corroborés plus récemment aux USA (Wallace-Broschous et al., 1994), et en Afrique du Sud avec des élèves noirs (Watson & Van Aarde, 1986). Toutefois, si ces changements étaient devenus perceptibles au niveau de l'ensemble des sujets, les indices de maturité vocationnelle au niveau individuel ne présentaient pas un tableau aussi clair,

certains garçons ayant fait des progrès alors que d'autres avaient stagné et que plusieurs avaient perdu du terrain. Ces résultats ont mis en relief que le développement vocationnel pendant la durée du cours secondaire peut manquer de constance et d'uniformité, résultats que Coallier (1992) a plus récemment confirmés avec un échantillon d'adolescents québécois.

Selon Blustein (1988), l'évidence empirique relative à l'hypothèse selon laquelle la cristallisation des choix de carrière résulte de la résolution de tâches développementales spécifiques est plutôt mitigée. Afin d'élucider la question, il a vérifié au moyen d'une analyse de corrélation canonique les relations entre l'âge, le sexe, des mesures de maturité professionnelle et des mesures de cristallisation du choix de carrière auprès d'un petit échantillon de 158 collégiens. Son analyse a produit seulement une racine canonique significative : la plus grande partie de la variance commune entre ces deux séries de variables est attribuable à la relation entre la composante de planification de la maturité professionnelle et les deux échelles de la cristallisation du choix de carrière.

En ce qui a trait à la question des différences de sexe, Super (1985a) rapporte des résultats d'études qu'il a poursuivies auprès d'élèves du cours secondaire et de collégiens dans différents milieux (urbain, semi-rural et rural) suggérant que les filles qui étaient les plus préoccupées par leur carrière semblaient plus matures que les garçons. Ces résultats ont été confirmés dans des études plus récentes (Miner et al., 1997; Wallace-Broschious et al., 1994; Watson & Vann Aarde, 1986).

En ce qui concerne la relation entre le sexe et la cristallisation des préférences professionnelles, Blustein (1988) rapporte que seulement 6% de la variance de la cristallisation était explicable par le sexe et l'âge des collégiens de son étude sur les relations entre la maturité professionnelle et la cristallisation. A l'égard de ces dernières relations, il conclut par ailleurs de sa recherche et de sa recension des études empiriques que « (...) ces études suggèrent que le processus de cristallisation semble être relativement indépendant de la résolution de plusieurs tâches de développement de carrière durant le stade d'exploration » (p. 296). Il appert, toutefois, que les individus de son étude qui montraient un sens de la planification et qui étaient préoccupés de leur avenir professionnel avaient aussi tendance à manifester un plus haut niveau de cristallisation et d'engagement à l'égard de leur préférence professionnelle. Les autres dimensions de la maturité, soit l'exploration de carrière, les habilités à prendre des décisions et la connaissance du monde du travail n'étaient pas substantiellement reliées à la cristallisation.

Par ailleurs, en ce qui concerne les différences socio-économiques, Super (1985a) s'accorde avec Ginzberg, Ginsburg, Axerald et Herma (1951) pour dire que le processus du développement professionnel en est indépendant, ce qui ne signifie pas qu'il n'a pas trouvé de relation entre la maturité vocationnelle et le niveau socio-économique; en effet, les sujets des niveaux plus favorisés de son Career Pattern Study (Super, 1985b), comme ceux qui avaient de meilleures notes scolaires ou un QI plus élevé, ont généralement obtenu des cotes de

maturité professionnelle plus élevées, en accord avec les données d'une autre étude (Watson & Van Aarde, 1986).

La motivation au regard de la carrière.

On dit communément que la motivation est ce qui pousse une personne à agir. Vallerand et Thill (1993) offre une définition plus précise de ce concept : « un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant les déclenchements, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement » (p. 18). Plusieurs auteurs ont souligné l'importance du rôle de la motivation de l'individu à l'adolescence dans l'optique de son orientation professionnelle future (Blustein & Flum, 1999; Brownlow, Gilbert, & Reasinger, 1997; Farmer, 1997; Hoyt, 1977; Inoue, 1999; Kokosowski, 1987; Lens, 1991, 1993; Lens & Decruyenaere, 1991; Mullis, Mullis & Brailsford, 1997; Poole, Langan-Fox, Ciavarella & Omodei, 1991; Schneider & Stevenson, 1999; Shukla, 1994; Urakami, 1996; Viau, 1994). Hoyt (1977) souligne en particulier l'importance d'aider les jeunes à développer leur connaissance de soi et des possibilités du monde du travail et à acquérir un ensemble de valeurs personnellement significatives qui puissent les motiver à vouloir travailler. Dans la même ligne de pensée, Super (voir Super et Overstreet, 1960; Super, 1963, 1985a) et, plus récemment, Phillips et Blustein (1994) soulignent le besoin pour l'adolescent de prendre conscience de la nécessité de cristalliser une préférence professionnelle, de l'explorer et de planifier les moyens de l'actualiser.

Certains questionnaires touchent soit à l'un ou l'autre des aspects essentiels de la motivation au regard de la carrière, telle la signification du travail, soit à des aspects connexes comme la motivation aux études et au travail. C'est le cas de celui de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) qui mesure surtout le degré d'autodétermination de la motivation aux études et qui a été validé en France avec un groupe de lycéens (Blanchard, Vrignaud, Lallemand, Dosdon, & Wach, 1997), de celui de Forner (1989) qui permet de mesurer les relations entre la motivation et la réussite scolaire, un peu comme celui de Aubret (1989) qui cible le besoin de réussite et la peur de l'échec de 14 à 20 ans, de celui sur l'éducation à la carrière de Dupont et Gingras (1990) qui permet d'apprécier la préparation des jeunes relativement à leur carrière future ou, encore de celui de St-Louis, Vigneault et Trahan (1983) qui évalue la relation entre la motivation aux études et l'avenir professionnel. Dans le cas de ce dernier, qui a de bonnes qualités psychométriques et dont le contenu se rapproche plus sensiblement que les autres de nos préoccupations de recherche, outre la longueur et la désuétude relative de ses 155 items publiés en 1983, il ne couvre pas précisément, selon Dupont et Gingras (1995), Mc Fadden (1997) et Gingras et Chagnon (1997), les quatre dimensions essentielles de la motivation – ou de la démotivation – d'une personne à l'égard de son orientation professionnelle que constituent la signification du travail (l'importance qu'un individu accorde au travail dans sa vie et les diverses raisons qui le motivent à travailler), le concept de soi professionnel (l'image qu'une personne a d'elle-même en regard des possibilités

d'une carrière future), la préparation de sa carrière (la planification et l'exploration d'un individu en vue de sa carrière future) et, finalement, les aspirations professionnelles (la précision de son projet professionnel et la satisfaction générale à l'endroit de ce projet).

Le Questionnaire de motivation au regard de la carrière (QMRC) de Dupont et Gingras (1995) couvre précisément ces quatre dimensions de la motivation des jeunes à l'égard de leur avenir professionnel et permet ainsi de mieux comprendre leurs perceptions et leurs conduites envers certains éléments de leur développement de carrière. Le QMRC a été élaboré aux fins spécifiques d'analyser et d'évaluer quelques facteurs explicatifs de la motivation ou, inversement, de la démotivation des jeunes vis-à-vis l'école et leur orientation professionnelle. Il possède des qualités psychométriques acceptables (Balbinotti & Tétreau, 2000b) aux fins de son utilisation dans notre recherche pour mesurer le concept de la motivation en relation avec celui de la cristallisation des préférences professionnelles.

Dans sa recension de la littérature sur les différences liées au sexe, Mc Fadden (1997) rapporte que les recherches ont démontré que les garçons sont reconnus pour avoir de meilleurs scores que les filles au niveau de l'importance du travail, du concept de soi professionnel et des aspirations professionnelles. Par contre, si ses propres résultats montrent qu'en général les moyennes au QMRC des sujets féminins (N=121) de cinquième secondaire de son étude sont plus élevées que celles de leurs confrères (N=98), elle n'a trouvé qu'une seule

différence significative, dans le cas de l'échelle Signification du travail, en faveur des filles. Comme son échantillon ne comprenait que des élèves de cinquième secondaire, Mc Fadden ne rapporte aucun résultats relatifs à la relation entre le niveau d'études et la motivation au regard de la carrière.

La cristallisation d'une préférence et la motivation au regard de la carrière

Étant donné qu'il n'en parle pas explicitement, on peut supposer que lorsqu'il souligne le besoin pour l'adolescent de prendre conscience de la nécessité de cristalliser une préférence professionnelle, Super estime que cette prise de conscience tiendra lieu de motivation pouvant animer les attitudes et les activités associées à la réalisation de cette tâche chez l'adolescent. Cette supposition est aussi suggérée par la similarité des titres des sous-échelles du CDI et du QMRC, particulièrement celles concernant la planification et l'exploration de la carrière, de sorte que l'on pourrait s'attendre à trouver une corrélation entre les scores à l'un et l'autre instrument. D'autre part, il peut sembler évident, comme le suggère le contenu du QMRC, que le fait de donner de l'importance au travail, d'être conscient de ses qualités et de ses capacités, de voir à préparer sa carrière et, finalement, de formuler des aspirations professionnelles claires et précises facilitera le processus de la cristallisation d'une préférence professionnelle chez l'adolescent. Toutefois, à notre connaissance, aucune étude empirique n'a été effectuée pour confirmer ces liens directement. Certaines études (Penick & Jepsen, 1992; Poole, Langan-Fox, Ciavarella, & Omodei, 1991; Rainey & Borders, 1997; Sandberg, Ehrhardt,

Mellins, & Ince, 1987; Woelfel, 1987) ont pour ainsi dire effleuré le sujet en mettant en relief l'influence de la famille ou des enseignants sur le développement des valeurs, les aspirations professionnelles et les choix de carrière subséquents d'étudiants de niveau secondaire. Ces études n'ont pas abordé directement le rôle des aspirations professionnelles ou des valeurs sur la cristallisation des préférences professionnelles.

Les Aspects Structurels

Afin d'expliquer comment les gens arrivent à faire des choix professionnels, Holland (1959, 1997) a proposé une typologie des personnalités et des environnements dont les rapports permettraient de prédire le degré de stabilité, de succès et de satisfaction professionnels des individus. En effet, selon lui, le choix de carrière d'un individu est essentiellement déterminé par son type de personnalité dominant (alors que le deuxième et le troisième types de son profil de personnalité concernent les aspects secondaires et tertiaires de son choix), lequel refléterait non seulement ses intérêts mais aussi la constellation des attributs de sa personnalité qui sont pertinents pour son avenir professionnel, tels ses valeurs, ses besoins, ses attitudes, etc. De sorte que, en mesurant ses intérêts professionnels au moyen d'un inventaire standard, on mesurerait de fait beaucoup plus que la simple expression de ses préférences. Constitués de types de personnalité manifestant des dispositions, des intérêts et des talents particuliers, les individus tendraient à rechercher des milieux qui correspondent à leurs dispositions, intérêts et talents.

C'est ainsi qu'à un univers professionnel différencié selon au moins six sortes d'environnements de travail correspondraient six types d'intérêts et de personnalité, que Holland appelle six profils d'orientation personnelle, soit les types psychologiques purs – typologie RIASEC – suivants : (R) Réaliste (intérêt pour les professions qui supposent l'usage d'outils et de machines); (I) Investigateur (caractérisé par un esprit scientifique et une curiosité intellectuelle); (A) Artistique (intérêt pour les professions impliquant la manipulation très libre de matériaux pour créer des oeuvres artistiques); (S) Social (préfère les tâches qui ont une intention morale ou sociale de service et qui impliquent des relations interpersonnelles soutenues); (E) Entrepreneur (animé par un esprit d'entreprise); (C) Conventionnel (préfère les tâches associées au fonctionnement des machines de bureau et des ordinateurs). Cette typologie est maintenant bien éprouvée (Holland, 1996).

Selon le degré de congruence entre le profil typologique de l'individu et celui de son milieu de travail, il devient possible de prédire, en principe, des variables telles que le choix, les changements, les succès qui vont marquer sa carrière. Selon Holland (1997), le degré de congruence sera d'autant plus élevé que les niveaux de cohérence et de différenciation du profil d'intérêts de la personne le seront aussi. Par cohérence, l'auteur réfère au rapport plus ou moins étroit entre deux types chez une personne (ou dans son environnement) ayant des éléments communs, lesquels sont déterminés par la proximité que les types du profil de la personne occupent sur l'hexagone représentant de façon circulaire

la typologie RIASEC. Selon Miner et al. (1997), la différenciation réfère au degré de précision avec lequel des personnes ou des environnements sont définis; c'est-à-dire le degré de ressemblance de la personne à un ou peu des types RIASEC, par opposition à tous les autres types. Cette conceptualisation est plus large que celle suggérée par Holland (1997) de s'en tenir seulement à la ressemblance à un seul type mais elle s'accorde néanmoins avec son idée qu'il y a peu de types purs et que la personnalité peut être définie par plus d'un seul type. Quant à l'élévation du profil des intérêts, Holland (1997) la conçoit comme le degré d'attirance ou d'aversion de la personne vis-à-vis un ou plusieurs types de la typologie.

Au dire même de Holland (1997), l'évidence empirique accumulée depuis 1959 au sujet des hypothèses sur les patrons de personnalité (la cohérence, la différenciation et l'élévation du profil des intérêts d'une personne) a été et demeure mitigée. En ce qui a trait au concept de différenciation, quelques études ont donné lieu à des résultats positifs. Par exemple, Swanson et Hansen (1986) ont trouvé que des étudiants de niveau collégial avec un profil d'intérêts plat élevé obtenaient des notes scolaires plus hautes et persistaient davantage dans leurs études que les étudiants avec des profils plats bas. En revanche, dans une étude où l'on a mis en relation cinq indices de différenciation avec le Career Decision Scale (Osipow, Carney, Winer, Yanico, & Koschier, 1980), qui mesure d'une certaine façon le niveau de cristallisation du concept de soi professionnel du répondant, les corrélations se sont toutes avérées triviales. De même, dans

une étude récente, auprès de 252 collégiens, du pouvoir de la maturité professionnelle, telle que mesurée par le CDI, de prédire des scores d'élévation, de différenciation et de cohérence, Miner et al (1997) ont obtenu des résultats négatifs. Ils ont toutefois rapporté des différences de genre, les collégiennes ayant obtenu des profils d'intérêts significativement plus différenciés mais moins cohérents que ceux des collégiens; ils n'ont observé aucune différence de sexe quant à l'élévation. Bien que leur échantillon ait compris des étudiants des quatre niveaux du cycle collégial, ils ne font pas état de différences entre ces niveaux.

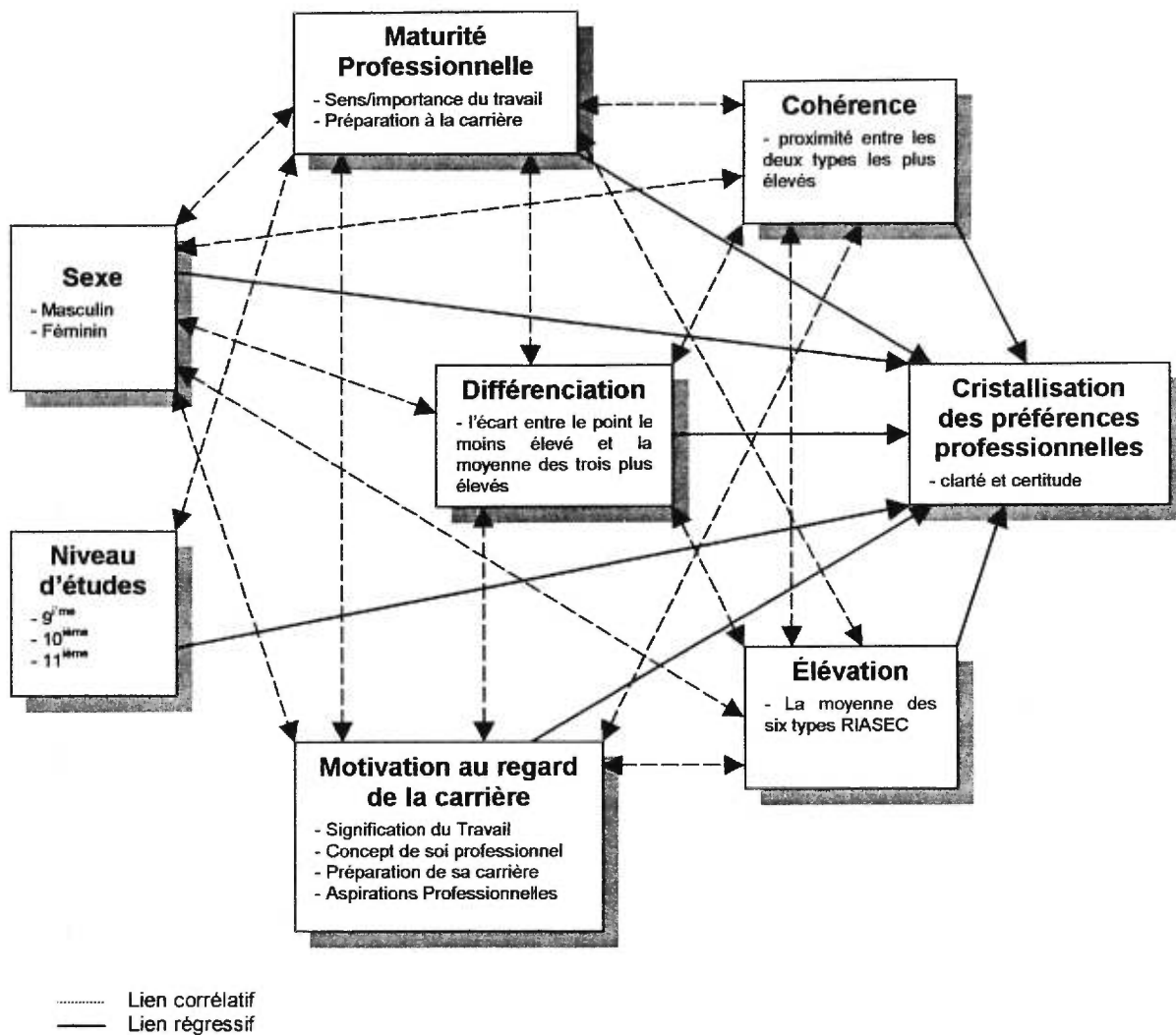
Peu d'études ont exploré le concept de cohérence comme tel. Holland (1997) fait remarquer que les études avant 1984 produisaient plus de résultats positifs que les études plus récentes mais que la cohérence « (...) est clairement reliée tant à la stabilité qu'à la direction des préférences et des histoires de travail » (p. 149). En ce qui concerne l'élévation du profil des intérêts, Prediger (1998) et Gottfredson et Jones (1993) mettent en garde contre l'interprétation d'un profil élevé d'intérêts comme indice de l'intensité ou de la force des intérêts, dans le cas des échelles homogènes. Selon Prediger, un tel profil est souvent plus attribuable à un style de réponse d'acquiescement qu'à l'intensité ou la force des intérêts du répondant, ainsi que le montrent les résultats d'une étude auprès d'un échantillon plutôt considérable de 3,612 personnes : les prédictions de la profession occupée huit ans après leur graduation du collège, sur la base de la forme du profil (la force relative de leurs intérêts), n'étaient pas améliorées par l'ajout des données sur le niveau absolu d'élévation.

À la lumière du contexte théorique précédent, il est possible de formuler l'hypothèse générale suivante : des caractéristiques sociodémographiques (sexe, niveau éducationnel) de même que certains traits de la personnalité (maturité professionnelle et motivation à l'égard de la carrière) influenceront le processus de cristallisation des préférences professionnelles d'adolescents brésiliens. De plus, des caractéristiques d'un profil d'intérêts bien défini, par sa cohérence, sa différenciation et son élévation, permettront de mieux expliquer ce processus. L'hypothèse générale aussi bien que les hypothèses spécifiques sont reproduites graphiquement dans le modèle apparaissant à la Figure 1.

À cette liste de facteurs susceptibles d'affecter le processus de cristallisation des préférences professionnelles, il conviendrait aussi d'ajouter dans le modèle d'autres facteurs pertinents qui ont été recensés plus haut et dont on a déjà établi la relation avec ce processus, par exemple, l'estime de soi. Toutefois, outre les contraintes relatives aux limites de temps d'administration des instruments aux sujets de la recherche, nous n'incluons présentement dans le modèle que les variables qui nous paraissent les plus originales et les plus pertinentes à vérifier.

Avant de procéder à la vérification du modèle proposé, nous allons d'abord répondre à l'objectif d'assurer les qualités psychométriques du QEC et du QMRC en les validant auprès d'échantillons indépendants d'adolescents brésiliens. Ces validations font l'objet des articles 1 et 2.

Figure 1. Hypothèses générale et spécifiques



ARTICLE 1

Balbinotti, Marcos Alencar Abaide, Tétreau, Bernard (soumis). L'éducation à la carrière : une étude brésilienne de la validité transculturelle du questionnaire de Dupont et Gingras (1990). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*.

Résumé

Il s'agit de valider une version brésilienne du Questionnaire sur l'éducation à la carrière de Dupont et Gingras (1990) et de comparer les résultats avec ceux des versions québécoise et espagnole. Un échantillon brésilien de 390 étudiants et de 499 étudiantes de niveau secondaire a servi pour vérifier les propriétés psychométriques de cette version. Les résultats des analyses d'items, des corrélations inter-échelles et de la structure factorielle obtenus avec cet échantillon corroborent fortement ceux obtenus pour les échantillons québécois et espagnol. Des recherches sont encore nécessaires afin de poursuivre l'étude de la validité transculturelle.

Abstract

The purpose of this study is to validate a Brazilian version of the *Questionnaire sur l'éducation à la carrière* (Dupont and Gingras, 1990) and to compare the results with those for the original Quebec and Spanish versions. A Brazilian sample of 390 male and 499 female high school students is used to establish the psychometric properties of the instrument. Results of item analysis, correlations between scales, and factor analysis obtained with this sample strongly corroborate those obtained for the Quebec and Spanish samples. Future studies are needed to further investigate the cross-cultural validity of the instrument.

**L'éducation à la carrière :
une étude brésilienne de la validité transculturelle du questionnaire de
Dupont et Gingras (1990)**

Le manque de préparation des jeunes à la vie professionnelle est une préoccupation à l'échelle mondiale (Agência Estado, 1995; Herr, 1997; Publications officielles des communautés européennes, 1991a, 1991b; UNESCO, 1993). Par exemple, au Québec, plusieurs études (Conseil supérieur de l'Éducation, 1996, 1999; Deblois et Corriveau, 1994; Gingras, 1995; Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993; Kaszap, 1996) font état des taux élevés d'abandons, de décrochages et de retards scolaires aux niveaux secondaire et collégial. On constate des problèmes similaires en Espagne (Gonzales, 1992, 1997) et au Brésil (Bastos, 1999). Tous ces problèmes aggravent la problématique d'insertion des jeunes au monde du travail.

Pour faire face à ces problèmes, Hoyt (1975, 1987) a opérationnalisé le concept d'éducation à la carrière en identifiant des habilités, des connaissances, des attitudes ainsi que les éléments indispensables à l'implantation des objectifs associés à ce concept. Selon Dupont, Gingras et Gonzalez (1993), le concept d'éducation à la carrière se fonde sur les théories du développement de carrière, notamment celle de Super qui a systématisé l'étude des notions de concepts de soi, de maturité vocationnelle (Super, 1957; Super, Savickas et Super, 1996) et de valeurs de travail (Super et Šverko, 1995).

Aux fins d'identifier des stratégies d'éducation et d'orientation susceptibles de mieux répondre aux besoins des jeunes et d'évaluer des aspects essentiels relatifs à leur insertion dans le monde du travail, notamment l'importance accordée au travail, la préparation à la carrière et la connaissance du monde du travail, Dupont et Gingras (1990) ont élaboré le *Questionnaire sur l'éducation à la carrière* (QEC). Le but de notre étude est de valider une version brésilienne du QEC et de comparer nos résultats à ceux obtenus pour les versions québécoise (Coallier, Diop et Dupont, 1995; Dupont et Gingras, 1990, 1991a, 1991b; Dupont Gingras et Marceau, 1991, 1992; Gingras, 1990) et espagnole (Gonzalez, 1992, 1997).

Le QEC de Dupont et Gingras (1990) a été originalement élaboré comme une stratégie d'évaluation des besoins d'éducation à la carrière chez les finissants du secondaire québécois. Il comprend deux échelles affectives, Sens et importance du travail et Préparation à la carrière – cette dernière étant constituée de six sous-échelles : Démarches effectuées, Facteurs considérés, Profession préférée, Recherche d'emploi, Personnes et sources consultées, Activités réalisées – et une cognitive, Connaissance du monde du travail. Étant donné que cette dernière échelle suppose un niveau de connaissance propre aux finissants du secondaire au Québec, d'une part, et que les qualités métrologiques des mesures affectives du développement de carrière sont plus constantes que les mesures cognitives, d'autre part, nous ne retenons dans

cette étude que les deux échelles affectives, à l'instar de Coallier et al. (1995) et de Dupont et al. (1993).

Les résultats issus de la validation au Québec du QEC auprès de deux échantillons indépendants, l'un constitué de 1022 finissants des deux sexes (Dupont et Gingras, 1991a) et l'autre de 336 élèves de diverses origines ethniques des niveaux IV et V du niveau secondaire (Coallier et al., 1995), de même qu'auprès de 2997 étudiants de même niveau en Espagne (Gonzalez, 1992) démontrent que les échelles affectives possèdent des propriétés psychométriques très satisfaisantes. Au plan de la validité de construit, Gingras (1990) et Gonzalez (1992) ont effectué des analyses factorielles exploratoires avec solution à deux, trois et sept facteurs. Les résultats ont appuyé une conception à deux facteurs correspondant aux deux échelles affectives, tant au Québec qu'en Espagne. Les analyses factorielles avec solution à sept facteurs ont semblé appuyer une conception à cinq plutôt qu'à sept facteurs correspondant aux sept échelles (i.e. deux échelles dont une constituée de six échelles) de l'instrument conçues par les auteures. En effet, les sous-échelles Facteurs considérés et Profession préférée de l'échelle Préparation à la carrière se sont révélées n'être qu'un seul facteur, ce qui a aussi été le cas pour les sous-échelles Personnes et sources consultées et Activités réalisées de cette même échelle. Il demeure que ces sept échelles (et/ou sous-échelles) sont en corrélation modérée entre elles – la seule médiane rapportée pour l'un des deux échantillons québécois (N = 1022) est de 0,33, celle de l'échantillon espagnol

est 0,35 – et semblent représenter des dimensions relativement indépendantes. Compte tenu de ce fait et des avantages théoriques que comporte un regroupement en sept facteurs correspondant aux sept échelles, Gingras (1990), et à sa suite Gonzalez (1992), suggèrent de maintenir ce dernier regroupement. Les coefficients de cohérence interne pour les sept dimensions varient de 0,66 à 0,92 pour la version française utilisée avec les deux échantillons québécois, et de 0,71 à 0,94 pour la version espagnole. Des coefficients de stabilité test-retest de 0,68 et de 0,71 (intervalle de trois semaines) ont été obtenus avec un sous-échantillon québécois de 59 garçons et filles (Gingras, 1990). Au plan de la validité de contenu, Gingras (1990) a bien établi auprès d'experts que les items sont représentatifs, adéquats et appropriés pour mesurer les différents aspects du concept d'éducation à la carrière. Elle a aussi obtenu des indices de validité concurrente satisfaisants (0,49 à 0,66) dans le cas des corrélations entre les scores du QEC et ceux de l'Inventaire de développement professionnel de Dupont (1982).

Des recherches sont nécessaires en vue de poursuivre la validation de cet instrument prometteur et de pouvoir généraliser son application à différentes populations, et en particulier à la population adolescente brésilienne.

Méthode

Procédure

Les sujets sont recrutés dans le cadre d'une recherche portant sur le développement de carrière d'adolescents brésiliens ayant pour but de valider un

modèle explicatif de la cristallisation de leurs préférences professionnelles. Nous présentons la recherche aux élèves de chaque classe en les invitant tous à participer mais en soulignant qu'ils sont libres de ne pas participer. Parallèlement à cette démarche, nous demandons aux responsables de dispenser, sans pénalité, les étudiants qui ne voudraient pas se prêter à l'administration des épreuves. Aucun élève n'a effectivement demandé une dispense. De plus, puisque, au moment des épreuves, on leur demandait de ne pas inscrire leur nom, les élèves étaient assurés de la confidentialité de leurs réponses.

Sujets

L'échantillon se compose de 390 garçons (43,9%) et 499 filles (56,1%) âgés de 14 à 18 ans ($M=16,3$; $É-T=1,1$), de neuvième, dixième et onzième années d'études (12,5%, 42,9% et 44,6%, respectivement selon chacune de ces trois années du niveau secondaire), des secteurs public (50,4%) et privé (49,6%) et provenant des milieux urbain (53,2%) et rural (46,8%) du sud du Brésil (état du Rio Grande do Sul).

Instrument

Version brésilienne du QEC. Les deux échelles affectives du QEC comportent 96 énoncés répartis en sept dimensions. La première échelle, *Sens et l'importance du travail* (22 items), vise à identifier les croyances du jeune relativement à la signification et à l'importance qu'il accorde au travail et aux travailleurs. La deuxième échelle – *Préparation de la carrière* – a pour but

d'évaluer ses attitudes de planification et d'exploration relativement aux tâches de développement de carrière. Elle est divisée en six sous-échelles. Les quatre premières concernent ses tâches de planification, c'est-à-dire les *Démarches effectuées* (13 items) pour faire ses choix scolaires et professionnels, les *Facteurs considérés* (17 items) pour effectuer ses choix de carrière, sa *Profession préférée* (9 items) ou le genre de profession ou d'emploi qui l'intéresse et, finalement, les compétences qu'il croit posséder en matière de *Recherche d'emploi* (11 items), tant au niveau des méthodes que des techniques pour chercher, trouver, obtenir et conserver un emploi. Les deux dernières sous-échelles concernent ses tâches d'exploration, c'est-à-dire les informations qu'il a obtenues auprès des *Personnes et sources consultées* (11 items) et au moyen des *Activités réalisées* (13 items) par lui-même. Pour mesurer les attitudes du sujet vis-à-vis ces différentes dimensions de sa préparation à sa vie professionnelle, on utilise une échelle de type Lickert gradué en 4 points allant de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait d'accord », ou de « jamais » à « souvent », ou encore de « pas du tout » à « très bien » et, finalement, de « pas du tout » à « beaucoup », selon les dimensions.

En conformité avec la procédure de validation transculturelle suggérée par Vallerand (1989), après la traduction de la version originale française en portugais (Balbinotti, 1998), l'instrument fut retraduit de façon aveugle du portugais au français par un professeur de psychologie brésilien, polyglotte, qui a vécu plus de 10 ans dans la société québécoise où l'instrument original a été

élaboré. Nous avons ensuite comparé, en comité, ces deux versions françaises du QEC afin d'en vérifier l'équivalence. Pour s'assurer de la clarté des items, un prétest a été réalisé auprès de 65 étudiants brésiliens des deux sexes de niveau secondaire. À la suite de quelques ajustements mineurs au plan de son contenu, l'instrument a été utilisé avec notre échantillon.

Résultats

Nous procédons à l'adaptation brésilienne du QEC selon les principes proposés par Bisquera (1987). Nous présentons, successivement, les résultats des analyses de cohérence interne, la matrice de corrélations entre les échelles, ainsi que la structure factorielle des versions québécoise, espagnole et brésilienne du QEC.

Cohérence interne

Les corrélations item-total obtenues pour notre échantillon (0,12 à 0,69) s'avèrent comparables à celles obtenues pour les deux échantillons québécois (0,14 à 0,69) et pour l'échantillon espagnol (0,18 à 0,74).

Les coefficients alpha varient de 0,66 à 0,94, selon les trois versions du QEC. Le tableau 1 présente les résultats pour les sept échelles des trois versions du QEC qui sont à l'étude. En plus d'être satisfaisants, les coefficients des quatre échantillons sont fort comparables. Ils sont toutefois un peu plus faibles pour la dimension Personnes et sources consultées.

Insérer Tableau 1 ici

Matrice de corrélations entre les échelles

Le tableau 1 expose également la matrice des corrélations entre les sept échelles pour la version brésilienne. La corrélation médiane obtenue (.32) est très comparable à celles obtenues (.33 et .35) par Gingras (1990) et Gonzalez (1992). De façon générale, la matrice des corrélations est essentiellement semblable pour ces trois échantillons.

Deux constatations se dégagent de ce tableau. En premier lieu, les corrélations plutôt faibles de l'échelle Sens et importance du travail avec les six autres échelles confirment leur indépendance relative. En deuxième lieu, les corrélations les plus élevées entre Facteurs considérés et Professions préférée (.66), et entre Personnes et sources consultées et Activités réalisées (.60), laissent présager que les résultats de l'analyse factorielle révéleront que ces quatre échelles pourraient être réduites à deux seuls facteurs, comme ce fut le cas pour les versions québécoise et espagnole.

Structure Factorielle

Avant de procéder à l'analyse factorielle, le coefficient Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0,90) a été estimé et le test de sphéricité de Bartlett ($p < 0,00001$) a été appliqué. Leurs valeurs respectives indiquent que les corrélations entre les items sont suffisantes pour procéder à un modèle d'analyse factorielle. Ainsi, une analyse en composantes principales, suivie d'une rotation oblique, a servi pour examiner la structure de la version brésilienne du QEC.

De cette analyse, vingt-cinq facteurs ayant une racine latente supérieure à 1 ont été extraits. Ils expliquent 58,6% de la variance. Même si les communautés des items sont toutes supérieures à 0,41, cette solution factorielle semble peu satisfaisante. En effet, divers items saturent sur plusieurs facteurs et le nombre d'items qui forment plusieurs facteurs sont peu élevés.

Par conséquent, deux autres analyses ont été effectuées en fixant, préalablement, le nombre de facteurs à deux et à sept. Ces nombres correspondent aux deux échelles affectives de l'instrument, dont une constituée de six sous-échelles.

Dans le cas de la solution à sept facteurs, moins d'items saturent sur plus d'un facteur. Ils expliquent 34,5% de la variance. Ces résultats sont en accord avec la structure factorielle trouvée pour l'instrument original ainsi que pour la version espagnole. Le tableau 2 synthétise les structures factorielles obtenues aux trois versions du QEC avec une solution à sept facteurs.

Insérer Tableau 2 ici

Comme on peut l'observer, bien que l'ordre d'émergence soit légèrement variable, les facteurs sont essentiellement les mêmes pour les trois échantillons et ils expliquent à peu près les mêmes pourcentages de variances. D'abord, on peut remarquer que la première échelle de l'instrument, Sens et importance du travail, se retrouve sous la forme d'un seul facteur distinct (facteur ST). Ensuite,

on peut voir que les six sous-échelles de la deuxième échelle, Préparation à la carrière, se retrouvent effectivement sous forme de six facteurs, dont quatre bien distincts : Démarches effectuées (facteur DE), Recherche et conservation d'emploi (facteur RE), Profession préférée et Facteurs considérés (facteur PP/FC), et Personnes et sources consultées et Activités réalisées (facteur PC/AR); ces deux derniers recouvrant chacun les items de deux dimensions théoriques. Enfin, on trouve deux autres facteurs indistincts (fc, et ar couplé avec fc, pc ou re) constitués de quelques items en faible corrélation avec leur dimension d'origine. Bien que ces deux derniers facteurs ne se dégagent pas de façon bien distincte, ils sont réels. Aussi, considérant que la validité de contenu des items concernés et que le découpage conceptuel original proposé par les auteurs présentent des avantages théoriques au niveau de l'interprétation des résultats individuels, nous choisissons, à l'instar de Gingras (1990) et de Gonzalez (1992), de retenir un regroupement en sept facteurs.

Dans le cas de la solution à deux facteurs, il ressort une structure assez différente de celles obtenues pour les versions québécoise et espagnole. Dans le cas de l'échantillon brésilien, les items qui correspondent à l'échelle Sens et importance du travail ne saturent de façon importante ($<0,30$) ni sur l'un ni sur l'autre des deux facteurs préalablement définis selon les deux échelles affectives du QEC. En effet, dans notre cas, le premier facteur est constitué de la grande majorité des items des sous-échelles Facteurs considérés, Profession préférée et Recherche d'emploi qui représentent trois des quatre sous-échelles

correspondant aux tâches de planification de la carrière. Par contre, le deuxième comprend la majorité des items des sous-échelles Démarches effectuées, Personnes et sources consultées et Activités réalisées, représentant ainsi un mélange de tâches de planification et d'exploration de la carrière qui ne correspond pas aux formulations théoriques sur le développement de la carrière selon lesquelles « la planification et l'exploration réfèrent à des attitudes quelque peu différentes » (Super, 1990) et à des tâches de développement sans doute connexes mais néanmoins distinctes (Jordaan et Heyde, 1979; Super et Overstreet, 1960; Super et al, 1996; Thompson, Lindeman, Super, Jordaan et Myers, 1984). En conséquence, nous avons effectué une troisième analyse factorielle avec une solution à trois facteurs. Les résultats de cette analyse sont présentés au tableau 3 avec ceux des deux premières avec les solutions à sept et à deux facteurs.

Les résultats obtenus pour la dernière analyse avec solution à trois facteurs révèlent une plus grande conformité des données brésiliennes à la structure de l'instrument tel que conçu par ses auteures. En effet, on obtient effectivement trois facteurs distincts, un correspondant à l'échelle Sens et importance du travail, l'autre comprenant la grande majorité des items des quatre sous-échelles correspondant à des tâches de planification de la carrière, soit Démarches effectuées, Facteurs considérées, Profession préférée et Recherche d'emploi et, finalement, le dernier couvrant les deux sous-échelles représentant des tâches d'exploration de carrière, soit Personnes et sources

consultées et Activités réalisées. Comme on peut le constater au tableau 3, et contrairement aux résultats obtenus par Gingras (1990) avec son échantillon québécois, les saturations obtenues avec la solution à trois facteurs rendent compte des corrélations inter-items, dans le cas de l'échantillon brésilien, bien plus adéquatement que celles obtenues avec les solutions à deux ou à sept facteurs.

Les résultats des analyses psychométriques dont nous venons de faire état montrent un très haut degré de cohérence. Il en ressort que la version brésilienne du QEC possède des qualités métrologiques qui justifient son utilisation avec la population des étudiants de niveau secondaire à laquelle elle est destinée.

Conclusion

Le but de cette étude était de valider une version brésilienne du Questionnaire sur l'éducation à la carrière (QEC) de Dupont et Gingras (1990) et de comparer les résultats obtenus avec ceux des versions québécoise et espagnole.

Les qualités psychométriques de la version brésilienne du QEC sont fort satisfaisantes à tous égards et très comparables à celles des deux autres. De fait, en ce qui a trait aux coefficients alpha, ils se sont parfois avérés plus élevés que dans le cas des versions québécoise et espagnole.

Il appert que les coefficients de corrélations entre les sept échelles du QEC ainsi que les résultats des analyses factorielles exploratoires obtenus avec

l'échantillon brésilien ont tendance à corroborer le découpage en sept dimensions proposé originellement par les auteures. En effet, quoique les échelles Profession préférée et Facteurs considérés, d'une part, et les échelles Personnes et sources consultées et Activités réalisées, d'autre part, puissent être distinctes au plan conceptuel (Gingras, 1990), les analyses factorielles et corrélationnelles montrent que ces construits se chevauchent substantiellement.

Quant à l'analyse factorielle exploratoire préalablement définie à deux facteurs correspondant aux deux échelles affectives, nos résultats ne sont pas semblables à ceux obtenus par Gingras (1990) et Gonzalez (1992). En effet, aucun des items concernant l'échelle Sens et importance du travail ne sature de façon plus grande que 0,29 sur l'un ou l'autre des deux facteurs. Notre troisième analyse avec une solution à 3 facteurs correspond davantage à la structure théorique proposée par les auteures. En effet, celles-ci ont conçu l'instrument comme étant constitué de deux échelles affectives, Sens et importance du travail et Préparation à la carrière, cette dernière étant elle-même composée de deux sous-échelles, Planification de la carrière et Exploration des carrières. Or, la solution à trois facteurs appliquée aux corrélations inter-items dans le cas de l'échantillon brésilien aboutit à une structure correspondant exactement à ces trois dimensions.

En somme, les résultats obtenus dans cette étude sont très satisfaisants et permettent de disposer d'une version brésilienne du QEC qui, outre son intérêt pour les chercheurs, peut être utilisée pour venir en aide aux adolescents

brésiliens dans leur quête d'insertion sociale et professionnelle, et particulièrement à ces adolescents qui éprouvent des difficultés relatives au décrochage et au retard scolaire.

Dans les études à venir, il serait opportun d'accorder une attention particulière à la réalisation d'autres étapes de la procédure de validation transculturelle proposée par Vallerand (1989) sur lesquelles cette étude ne s'est pas penchée, tels la stabilité temporelle et l'établissement de normes pour la population brésilienne. L'application d'une mesure de désirabilité sociale permettrait peut-être aussi de tirer des conclusions plus précises, notamment dans le cas des réponses aux items de la première échelle qui touche aux valeurs concernant le travail.

Références

- Agência Estado (1995). CD-ROM do ano de 1995. Revista NEO. Brasil :Dialdata Systems.
- Balbinotti, M. A. A. (1998). Questionário Sobre Educação à Carreira. Tradução do « Questionnaire sur l'éducation à la carrière » de Dupont e Gingras (1990). São Leopoldo : Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Bastos, D. E. H. (1999). L'abandon scolaire au Brésil : Enquête sur les représentations sociales des parents face à l'école. Paris : Université René Descartes-Paris V.
- Bisquerra, R. (1987). Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS. Barcelona: PPU.
- Coallier, J.-C., Diop, M., Dupont, P. (1995). Étude interculturelle de besoins d'éducation à la carrière chez des jeunes du secondaire. In Actes du 21^e colloque national touchant le développement de carrière, pp. 131-139, Toronto : Université de Toronto.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1996). Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Commission du conseil.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1999). Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Commission du conseil.

- Deblois, C., Corriveau, L. (1994). La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves. CRIRES : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, vol.1 no.4. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Dupont, P. (1982). Inventaire de développement professionnel. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Dupont, P., Gingras, M. (1990). Questionnaire sur l'éducation à la carrière. Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'éducation et le travail.
- Dupont, P., Gingras, M. (1991a). Des besoins d'orientation au secondaire : nécessité de nouvelles stratégies d'éducation à la carrière. Revue canadienne de counseling, 25(2), 239-249.
- Dupont, P., Gingras, M. (1991b). Le développement de carrière des jeunes filles à la fin des études secondaires. Revue canadienne de counseling, 25(4), 542-554.
- Dupont, P., Gingras, M., Gonzales, M. (1993). L'éducation à la carrière des jeunes québécois et espagnols : une analyse comparative. Educational and Vocational Guidance, 54, 35-41.
- Dupont, P., Gingras, M., Marceau, D. (1991). L'éducation à la carrière et les finissants du secondaire général que se dirigent vers le marché du travail. Dans P. Dupont, (Dir.), Éducation et travail. Centre de recherche sur l'éducation et le travail, Université de Sherbrooke.

- Dupont, P., Gingras, M., Marceau, D. (1992). L'entrée sur le marché du travail des finissants du secondaire général : une analyse de leurs besoins d'éducation à la carrière. Revue canadienne de counseling, 26(4), 256-268.
- Gingras, G. (1995). Prévenir le décrochage scolaire. Québec (QC): LIDEC inc.
- Gingras, M. (1990). Élaboration d'une stratégie des besoins d'éducation à la carrière chez les finissants du secondaire. Thèse inédite de doctorat, Université de Montréal.
- Gonzalez, M. P. (1992). La intervencion educativa para el desarrollo de la carrera: analisis de las necesidades de desarrollo para la carrera de los estudiantes al finalizar la educación secundaria. Thèse inédite de doctorat, Universidad de Oviedo, Espagne.
- Gonzalez, M. P. (1997). Career education needs of secondary school graduates from Asturias, Spain. Journal of Career Development, 23(3), 215-229.
- Herr, E. L. (1997). Perspectives on career guidance and counselling in the 21st century. Educational and Vocational Guidance, 60, 1-15.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J-Y., Gariépy, W. (1993). Étude sur l'abandon scolaire: des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal. Faculté d'éducation, Université de Montréal.
- Jordaan, J. P., Heyde, M. B. (1979). Vocational maturity during the high school years. New York : Teachers College Press.

- Kaszap, M. (1996). Perception des exigences de la réussite scolaire au CEGEP. Rapport de recherche présenté au Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage. Québec (QC): Ministère de l'Éducation.
- Publications officielles des communautés européennes (1991a). Décision du Conseil pour le changement de la décision 87/569/CEE sur un programme d'action à la formation et à la préparation des jeunes à la vie professionnelle. 91/387/CEE.
- Publications officielles des communautés européennes (1991b). Programme d'action à la formation et à la préparation des jeunes à la vie professionnelle. 91/C237/05. (12.09.91).
- Super, D. E. (1957). The psychology of careers. New York : Harper Collins.
- Super, D. E. (1990). A life span, life space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, and others (Eds.), Career choice and development : Applying contemporary theories to practice (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco : Jossey Bass.
- Super, D. E., Overstreet, P. L. (1960). The vocational maturity of ninth-grade boys. New York : Teachers College Press.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown and L. Brooks (Eds). Career choice and development. (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco, CA : Jossey Bass.

- Super, D. E., & Šverko, B. (1995). Life roles, values, and careers. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., Myers, R. A. (1984). Career Development Inventory : Technical manual. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- UNESCO (1993). L'action mondiale pour l'éducation. Ottawa : Éditions Renouf.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle des questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. Psychologie Canadienne, 30, 662-680.

Tableau 1

Les coefficients alpha pour les versions canadienne, espagnole et brésilienne du QEC et les inter-corrélations entre les échelles de la version brésilienne.

Échelles	Alpha				01	02	03	04	05	06	07
	v.c. ^a	v.c. ^b	v.e. ^c	v.b. ^d							
01. Sens du travail	.91	.84	.86	.81	--	.32	.27	.16	.19	.17	.17
02. Démarches effectuées	.82	.83	.81	.78		--	.47	.32	.37	.45	.45
03. Facteurs considérés	.84	.87	.86	.84			--	.66	.51	.34	.32
04. Profession préférée	.85	.83	.90	.87				--	.47	.28	.31
05. Recherche d'emploi	.90	.89	.89	.89					--	.30	.39
06. Personnes consultées	.66	.73	.71	.73						--	.60
07. Activités réalisées	.79	.87	.81	.84							--

^a n = 1022. ^b n = 336. ^c n = 2997. ^d n = 889

Toutes les corrélations sont significatives à p < .001

Tableau 2

Analyse factorielle : distribution de variances (solution à 7 facteurs) pour les échantillons canadien (n = 1022), espagnol (n = 2997) et brésilien (n = 899).

Échantillon	Facteurs	Racine latente	% de variance totale expliquée par le facteur	Variance totale expliquée
Canadien (n = 1022)	ST	Non rapportée par l'auteur	14,5	38,0
	PP/FC		8,0	
	RE		4,5	
	PC/AR		3,9	
	DE		2,5	
	pc/ar		2,4	
	fc		2,2	
Espagnol (n = 2997)	PP/FC	15,54	16,4	36,8
	ST	6,56	6,9	
	RE	3,67	3,9	
	PC/ar	3,08	3,2	
	DE	2,43	2,6	
	re/ar	1,89	2,0	
	fc	1,77	1,9	
Brésilien (n = 889)	PP/FC	14,21	14,8	34,5
	PC/AR	4,76	5,0	
	ST	4,60	4,8	
	RE	3,19	3,3	
	DE	2,41	2,5	
	ar/fc	1,95	2,1	
	fc	1,91	2,0	

ST = Sens et importance du travail - DE = Démarches effectuées - FC = Facteurs considérés

PP = Profession préférée - RE = Recherche d'emploi - PC = Personnes et sources consultées

AR = Activités réalisées

Tableau 3 (suite)

Item (Démarches effectuées 23 à 35)	Facteur							Facteur		
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3
23. Me informar sobre o maior número de profissões possíveis;					.44				.31	.41
24. Consultar várias fontes de informações para me decidir;					.54				.36	.48
25. Informar-me sobre as tarefas à realizar no emprego ou na profissão que me interessa;					.38			.31		.41
26. Discutir meus projetos de orientação com quem me conheça;					.44					.31
27. Tentar descobrir meus gostos, minhas capacidades, minhas forças e minhas fraquezas através de todos os meus cursos;					.45			.34		.30
28. Ligar meus resultados escolares aos meus projetos futuros;					.45					
29. Participar de diferentes atividades paralelas a escola, e mesmo for a da escola, para melhor me conhecer;					.49			.46		.33
30. Considerar interesses e atitudes nas minhas escolhas de carreira;					.48					.42
31. Pensar em algumas profissões que tem a ver o mais possível com meus gostos, minhas atitudes e qualidades;					.48					.33
32. Analisar minhas capacidades, interesses, valores etc., a fim de tomar boas decisões;					.58					.38
33. Identificar as razões que poderiam me impedir de alcançar meus objetivos profissionais;					.43					.31
34. Ficar aberto a diversas possibilidades, planificando meus estudos e minha carreira;					.56			.33		.32
35. Pensar em formas de ultrapassar os obstáculos encontrados concernentes a minha escolha profissional.					.43					.42

Tableau 3 (suite)

Item (Aspects considérés 36 à 52, et Profession préférée 53 à 61)	Facteur							Facteur		
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3
36. Minha personalidade;								.33		.31
37. Minhas qualidades e defeitos;						.35				.32
38. O que é importante para mim no trabalho;								.43		.36
39. Meus gostos e interesses para diferentes atividades;	.33							.38		.38
40. Minhas habilidades e talentos;	.34							.41		.40
41. As possibilidades de estudos pós-secundários;	.39							.48		.44
42. Formação necessária para realizar meus projetos de orientação;	.46							.56		.52
43. Um bom número de possibilidades de formação profissional depois do segundo grau;	.44							.46		.44
44. As leis e os regulamentos do trabalho;	.33					.40		.50		.50
45. O funcionamento da economia em relação ao mercado de trabalho;							.44	.48		.48
46. A influência das mudanças tecnológicas sobre minha carreira futura;	.37									
47. As tendências atuais e futuras do emprego nos diversos setores do mercado de trabalho;	.41					.40		.46		.48
48. Os meios para enfrentar uma situação de desemprego ao curso de uma vida de trabalho;	.44					.41		.52		.53
49. A experiência necessária para diversos empregos;	.33							.39		.41
50. As profissões e os empregos que me interessam;	.51							.45		.46
51. As profissões e os empregos que me convêm melhor;	.46							.57		.57
52. As exigências de admissão aos programas ou escolas onde eu poderei ir no próximo ano;	.40							.47		.47
53. As tarefas exercidas;	.70							.65		.67
54. O nível de formação exigido;	.64							.66		.66
55. As necessidades de mão de obra;	.65							.59		.60
56. As habilidades requeridas;	.69							.68		.70
57. Os interesses necessários;	.65							.68		.67
58. As qualidades pessoais exigidas;	.57							.63		.63
59. As condições de trabalho;	.71							.67		.69
60. O salário de base oferecido;	.57							.51		.57
61. As possibilidades de progresso;	.61							.61		.65

Tableau 3 (suite)

Item (Recherche/conservation de l'emploi 62 à 72, Personnes/sources consultées 73 à 83, et Activités réalisées 84 à 96)	Facteur							Facteur		
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3
62. Onde procurar um emprego;				.42				.47		.51
63. Como preencher um formulário de pedido de emprego;				.68						.35
64. Como escrever uma carta de pedido de emprego;				.65				.37		.44
65. Como preparar meu currículo;				.57				.38		.43
66. Como me preparar para uma entrevista de emprego;				.75				.36		.40
67. Como me apresentar à uma entrevista de emprego;				.74				.43		.47
68. Como os empregadores fazem para contratar alguém;				.67				.45		.50
69. O que os empregadores esperam do novo funcionário;				.71				.53		.56
70. As qualidades pessoais que os empregadores consideram as mais importantes para contratar alguém;				.68				.51		.53
71. O que pode influenciar o sucesso e o progresso de uma pessoa;				.54				.55		.54
72. O que deve fazer um funcionário para conservar seu emprego;				.58				.48		.49
73. De meus pais;										
74. De meus amigos;									.35	.32
75. De outros membros de minha família;										
76. De um conselheiro de orientação profissional;		.72							.52	.51
77. De um professor de educação de escolha de carreira;		.75							.60	.60
78. De outros professores;		.62							.57	.56
79. De responsáveis de outras escolas;									.56	.57
80. De livros, brochuras ou jornais;									.44	.41
81. De vídeos, de filmes ou emissões de televisão;									.32	.61
82. Banco de informações escolares e profissionais;		.57							.62	.61
83. De programas ou anuários de escolas;		.50							.58	.57
84. De trocas com trabalhadores exercendo diferentes empregos;						.40			.52	.51
85. De encontros com empregadores;		.35				.38			.56	.57
86. De conferências de representantes do mundo do trabalho;		.45				.35			.52	.53
87. De meus cursos em diferentes matérias;		.32							.60	.56
88. De cursos de educação de escolha de carreira;		.73							.61	.61
89. De minhas atividades paralelas à escola;						.43			.49	.47
90. De atividades "um-dia-de-trabalho" ou seções de informações;						.49			.59	.59
91. De visitas em escolas, colégios ou universidades;		.36				.34			.55	.57
92. De minhas experiências de trabalho em casa;						.43			.39	.38
93. De minha experiência de trabalho fora;						.46			.56	.57
94. De estágios em lugares de trabalho;						.45			.58	.58
95. De visitas em empresas ou indústrias;						.47			.45	.45
96. De minhas observações de pessoas no trabalho;						.45			.31	.31

Note. Les poids factoriels inférieurs à .30 n'apparaissent pas.

ARTICLE 2

Balbinotti, Marcos Alencar Abaide, Tétreau, Bernard (soumis en portugais – voir Appendice A). Qualités psychométriques de la version brésilienne du Questionnaire de motivation au regard de la carrière de Dupont et Gingras (1995). Arquivos Brasileiros de Psicologia.

Résumé

Le Questionnaire de motivation au regard de la carrière (QMRC) est un instrument fort intéressant pour évaluer des dimensions de la motivation reliées au développement de la carrière. Cette étude présente les qualités psychométriques, obtenues auprès d'un échantillon de 889 étudiants des deux sexes de niveau secondaire, de la version brésilienne du QMRC et les compare à celles de la version française québécoise originale. Les coefficients alpha sont satisfaisants et tous plus élevés que ceux de la version française. Les résultats des analyses factorielles et les corrélations entre les échelles semblent appuyer une solution à quatre facteurs. Des recherches sont encore nécessaires afin de poursuivre l'étude de la validité de construit.

Abstract

The Questionnaire de Motivation au Regard de la Carrière (QMRC) is a most valuable tool for assessing the relative importance of motivational aspects related to career development. This study compares the psychometric qualities of the QMRC Brazilian version obtained from a sample of 889 high school students of both sexes with those for the original French Canadian version. Alpha coefficients are found to be adequate and are all higher than in the original version. Results of factor analyses and correlations between the scales seem to support a four-factor solution. Future studies are needed to further investigate the construct validity of the instrument.

Le manque de préparation de plusieurs jeunes à la vie scolaire et professionnelle ainsi que leur démotivation en regard de leur avenir professionnel constituent des préoccupations à l'échelle mondiale (Agência Estado, 1995; Herr, 1997; Publications officielles des communautés européennes, 1991a, 1991b; UNESCO, 1993). Par exemple, au Québec, plusieurs études (Conseil supérieur de l'Éducation, 1996, 1999; Deblois et Corriveau, 1994; Gingras, 1995; Himech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993; Kaszap, 1996) font état des taux élevés d'abandons, de décrochages et de retards scolaires aux niveaux secondaire et collégial. Dans cette même ligne de pensée, les données de Statistiques Canada (1995) révèlent des taux de chômage relativement très élevés chez les jeunes de 15-24 ans. On constate des problèmes similaires dans plusieurs pays, notamment au Brésil (Bastos, 1999). Dans le contexte actuel de la conjoncture socio-économique, des progrès technologiques, de la globalisation des marchés et de la précarisation de plusieurs emplois, tous ces problèmes aggravent la problématique d'insertion des jeunes au monde du travail.

On dit communément que la motivation est ce qui pousse une personne à agir. Vallerand et Thill (1993) offre une définition plus précise de ce concept : « un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant les déclenchements, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement » (p. 18). Plusieurs auteurs ont souligné l'importance du rôle de la motivation de l'individu à l'adolescence dans l'optique de son orientation

professionnelle future (Blustein et Flum, 1999; Brownlow, Gilbert et Reasinger, 1997; Farmer, 1997; Hoyt, 1977; Kokosowski, 1987; Lens, 1991, 1993; Lens et Decruyenaere, 1991; Inoue, 1999; Mullis, Mullis et Brailsford, 1997; Poole, Langan-Fox, Ciavarella et Omodei, 1991; Schneider et Stevenson, 1999; Shukla, 1994; Urakami, 1996; Viau, 1994). Hoyt (1977) souligne en particulier l'importance d'aider les jeunes à développer leur connaissance de soi et des possibilités du monde du travail et à acquérir un ensemble de valeurs personnellement significatives qui puissent les motiver à vouloir travailler. Dans la même ligne de pensée, Super (voir Super et Overstreet, 1960; Super, 1963, 1985) et, plus récemment, Phillips et Blustein (1994) soulignent le besoin pour l'adolescent de prendre conscience de la nécessité de cristalliser une préférence professionnelle, de l'explorer et de planifier les moyens de l'actualiser.

Comme l'ont fait remarquer Gingras et Chagnon (1997), bien que des difficultés de divers ordres – scolaire, personnel ou social – puissent expliquer en partie les problèmes d'abandon, de décrochage et de retard scolaire de plusieurs jeunes, il est vraisemblable que ces problèmes résultent aussi de lacunes au niveau de leur orientation scolaire et professionnelle ainsi que d'un manque de motivation au regard de leur carrière. Toutefois, comme le fait remarquer Mc Fadden (1997), si la démotivation des jeunes aux études est apparente, peu d'instruments ont été développés et peu de recherches ont été poursuivies pour approfondir précisément les causes de cette situation en regard du projet professionnel, au-delà des contributions théoriques du genre de celles de Nuttin

(1985). Certains questionnaires touchent soit à l'un ou l'autre des aspects essentiels de la motivation au regard de la carrière, telle la signification du travail, soit à des aspects connexes comme la motivation aux études et au travail. C'est le cas de celui de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) qui mesure surtout le degré d'autodétermination de la motivation aux études, de celui de Forner (1989) qui permet de mesurer les relations entre la motivation et la réussite scolaire, de celui sur l'éducation à la carrière de Dupont et Gingras (1990) qui permet d'apprécier la préparation des jeunes relativement à leur carrière future ou, encore de celui de St-Louis, Vigneault et Trahan (1983) qui évalue la relation entre la motivation aux études et l'avenir professionnel. Dans le cas de ce dernier, qui a de bonnes qualités psychométriques et dont le contenu se rapproche plus sensiblement que les autres de nos préoccupations de recherche, outre la longueur et la désuétude relative de ses 155 items publiés en 1983, il ne couvre pas précisément, selon Dupont et Gingras (1995), Mc Fadden (1997) et Gingras et Chagnon (1997), les quatre dimensions essentielles de la motivation ou de la démotivation à l'égard de son orientation professionnelle que constituent la signification du travail, le concept de soi professionnel, la préparation à la carrière et les aspirations professionnelles du jeune.

Il existe un instrument, le Questionnaire de motivation au regard de la carrière (QMRC) de Dupont et Gingras (1995), qui couvre précisément ces quatre dimensions pour mesurer le degré de motivation des jeunes à l'égard spécifique de leur avenir professionnel et permet ainsi de mieux comprendre

leurs perceptions et leurs conduites envers certains éléments de leur développement de carrière. Le QMRC a été élaboré aux fins spécifiques d'analyser et d'évaluer quelques facteurs explicatifs de la motivation ou, inversement, de la démotivation des jeunes vis-à-vis l'école et leur orientation professionnelle. Le but de cette étude est de valider une version brésilienne du QMRC et d'en comparer les résultats avec ceux de la version québécoise française originale.

Étant donné qu'il s'agit d'un nouvel instrument, le QMRC n'a fait l'objet que d'une seule étude de validation, soit auprès de 98 étudiants (45%) et de 121 étudiantes (55%), âgés de 16 à 19 ans ($M = 16.8$) québécois de niveau secondaire V (Mc Fadden, 1997). Afin d'établir la validité de contenu, chacun des énoncés de la version préliminaire de 57 items fut évalué quant à sa clarté et sa pertinence par sept spécialistes de la psychologie et de l'orientation. Les résultats de cette évaluation des spécialistes et des analyses psychométriques subséquentes ont amené les auteurs à ne conserver que 44 items qui sont clairs, pertinents et appropriés pour mesurer le concept de la motivation au regard de la carrière. Quant à la cohérence interne, un coefficient alpha bien satisfaisant de .82 a été obtenu pour l'ensemble de l'instrument. Les coefficients obtenus pour les quatre sous-échelles ou dimensions varient de .43 à .72 et peuvent être considérés satisfaisants pour des fins de recherche. En ce qui a trait à validité de construit, une analyse factorielle en composantes principales avec une solution à quatre facteurs et une rotation varimax a été effectuée. Toutefois, la solution

attendue à quatre facteurs correspondant au découpage théorique proposé par les auteures du QMRC n'est pas ressortie de façon claire de cette analyse. En effet, les items de l'instrument se distribuent sur trois ou quatre facteurs et saturent ($>.30$) souvent sur plus d'un facteur, de sorte qu'aucun facteur ne ressort de façon distincte.

Des recherches sont nécessaires en vue de poursuivre la validation de cet instrument inédit et prometteur, tant pour améliorer les qualités psychométriques que pour généraliser son application à différentes populations, en particulier à la population adolescente brésilienne.

Méthode

Procédure

Les sujets sont des élèves recrutés dans le cadre d'une recherche plus vaste portant sur le développement de carrière d'adolescents brésiliens ayant pour but de valider un modèle explicatif de la cristallisation de leurs préférences professionnelles. Nous présentons la recherche aux élèves de chaque classe en les invitant tous à participer à la passation de 4 questionnaires d'une durée de 90 minutes, mais en soulignant qu'ils sont libres de ne pas participer. Parallèlement à cette démarche, nous demandons aux responsables des établissements de dispenser, sans pénalités, les sujets qui ne voudraient pas se prêter à l'administration des épreuves. Aucun élève n'a effectivement demandé une

dispense. De plus, puisqu'on ne leur demandait pas d'inscrire leur nom sur les questionnaires, les élèves étaient assurés de la confidentialité de leurs réponses.

Sujets

L'échantillon se compose de 390 étudiants (44%) et de 499 étudiantes (56%) âgés de 14 à 18 ans ($M=16,3$; $É-T=1,1$), de neuvième, dixième et onzième années d'études (12,5%, 42,9% et 44,6%, respectivement selon chacune de ces trois années du niveau secondaire), des secteurs public (50,4%) et privé (49,6%) et provenant des milieux urbain (53,2%) et rural (46,8%) du sud du Brésil (état du Rio Grande do Sul).

Instrument

Version brésilienne du QMRC. Le Questionnaire de motivation au regard de la carrière a été élaboré par Dupont et Gingras (1995) afin de mieux connaître les sources de motivation (ou de démotivation) des adolescents de niveau secondaire à l'égard de leur orientation professionnelle (Gingras et Chagnon, 1997). Il possède 44 énoncés repartis en quatre échelles : Signification du travail (ST), dont les 13 items mesurent l'importance accordée au travail ainsi que les raisons qui motivent les individus à travailler; Concept de soi professionnel (CP), dont les 7 items mesurent l'image qu'un individu a de lui-même par rapport à ses intérêts, ses aptitudes, ses compétences et ses qualités au regard des possibilités futures de travail; Préparation à la carrière (PC), dont les 15 items mesurent les démarches de planification et d'exploration effectuées par un individu, les diverses aspects qu'il doit considérer et la connaissance des

professions pour prendre des décisions au niveau du travail; Aspirations professionnelles (AP), dont les 9 items mesurent la précision du projet professionnel d'un individu, sa satisfaction générale à l'endroit de ce projet et l'assurance qu'il pourra le réaliser.

En conformité avec la procédure de validation transculturelle suggérée par Vallerand (1989), après la traduction de la version originale française en portugais (Balbinotti, 1998), l'instrument fut retraduit de façon aveugle du portugais au français par un professeur de psychologie brésilien, polyglotte, qui a vécu plus de 10 ans dans la société québécoise où l'instrument original a été élaboré. Nous avons ensuite comparé, en comité, ces deux versions françaises du QMRC afin d'en vérifier l'équivalence. Pour s'assurer de la clarté des items, un pré-test a été réalisé auprès de 65 étudiants brésiliens de deux sexes de niveau secondaire. À la suite de quelques ajustements mineurs au plan de son contenu, l'instrument a été utilisé avec notre échantillon. Cependant, on a dû changer la grille originale des réponses pour faciliter la tâche des sujets. En effet, une étude préliminaire, auprès d'un échantillon indépendant de 480 étudiants du niveau secondaire âgés de 14 à 18 ans, a permis de constater que 96% d'entre eux préféraient répondre à tous les questionnaires de la façon la plus standardisée possible, c'est-à-dire selon des échelles de type Lickert. Les 4% restant n'avaient pas une préférence claire à ce sujet, mais aucun ne s'opposait à l'usage d'une grille de réponse à quatre points. Ainsi, la grille de réponse est

passé de trois points (comme proposé dans l'instrument original français) à quatre points, allant de « tout à fait vrai » à « tout à fait faux ».

Résultats

Nous procédons à l'adaptation brésilienne du QMRC selon les principes communément acceptés (Angers, 1992; Bisquera, 1987; Trudel et Antonius, 1991). Nous présentons, successivement, les résultats des analyses d'items, la matrice de corrélations entre les échelles et la structure factorielle des versions brésilienne et française du QMRC.

Analyses d'items

Les corrélations item-total obtenues pour notre échantillon brésilien (.02 à .66) s'avèrent tout à fait comparables à celles obtenues pour l'échantillon québécois (.03 à .65). Comme on peut le voir au tableau 1, les coefficients alpha pour les 4 échelles prises individuellement varient de .72 à .85 et de .43 à .72, respectivement selon les échantillons brésilien et québécois. Le coefficients est de .91 pour les 4 échelles prises ensemble. Comme on peut le noter, les indices de la cohérence interne pour l'échantillon brésilien sont sensiblement plus élevés et satisfaisants que pour l'échantillon québécois pour toutes les échelles à l'étude. Toutefois, ils sont plus faibles pour l'échelle Signification du travail, tant pour un que pour l'autre des deux échantillons.

Insérer Tableau 1 ici

Matrice de corrélation entre les échelles

Le tableau 1 expose également la matrice des corrélations entre les quatre échelles pour la version portugaise du QMRC. Les corrélations varient de .47 à .66, ce qui suggère que les échelles sont relativement indépendantes. Ce qui se dégage peut être d'avantage de ce tableau est que les corrélations de l'échelle 1, Signification du travail, avec les trois autres échelles, sont légèrement plus faibles que les corrélations entre les trois autres échelles. De plus, la corrélation la plus élevée, entre les échelles Concept de soi professionnel et Aspirations professionnelles (.66) indiquera peut-être qu'une solution factorielle à 3 dimensions expliquera davantage les données brésiliennes. En effet, ces deux échelles pourraient ne constituer qu'un seul facteur. Mc Fadden (1997) ne présente pas les données concernant la matrice des corrélations inter-échelles de la version originale du QMRC.

Structure factorielle

Avant de procéder à l'analyse factorielle, le coefficient Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0,92) a été estimé et le test de sphéricité de Bartlett ($p < 0,000$) a été appliqué. Leurs valeurs respectives indiquent que les corrélations entre les items sont suffisantes pour procéder à un modèle d'analyse factorielle. Ainsi, une analyse en composantes principales, suivie d'une rotation oblique, a servi pour examiner la structure de la version brésilienne du QMRC. De cette analyse, onze facteurs ayant une racine latente supérieure à 1 ont été extraits. Ils expliquent 56,7% de la variance. Même si les communautés des items sont toutes

supérieures à .43, cette solution factorielle semble peu satisfaisante. En effet, divers items saturent sur plusieurs facteurs et le nombre d'items qui forment plusieurs facteurs sont peu élevés. Par conséquent, deux autres analyses (voir tableau 2) ont été effectuées en fixant, préalablement, le nombre de facteurs à quatre, suivant le découpage de l'instrument original, puis à trois, comme le suggère la corrélation plutôt élevée entre les échelles Concept de soi professionnel et Aspirations professionnelles.

Insérer Tableau 2 ici

Dans le cas de la solution à quatre facteurs, qui expliquent 38% de la variance, beaucoup moins d'items saturent ($>.30$) sur plus d'un facteur. Les résultats obtenus pour l'échantillon brésilien semblent plus clairs que ceux obtenus pour l'échantillon québécois. En effet, les items de l'échelle Signification du travail se distribuent très majoritairement sur un seul facteur, contrairement au cas de l'échantillon québécois où ils se retrouvent pêle-mêle sur les quatre facteurs. De même, pour l'échantillon brésilien, les items de l'échelle Préparation à la carrière se distribuent surtout sur deux facteurs, tandis que, dans le cas de l'échantillon québécois, ces items se distribuent encore sur les quatre facteurs. De plus, les items des échelles Concept de soi professionnel et Aspirations professionnelles, qui entretiennent une corrélation de .66 pour l'échantillon brésilien, se distribuent sur deux facteurs de façon plus homogène que dans le cas de l'échantillon québécois où ils se distribuent sur trois facteurs. En somme,

nos résultats pour une solution à quatre facteurs indiquent la présence d'un facteur clairement distinct (Signification du travail), deux autres plutôt distincts (Concept de soi professionnel et Aspirations professionnelles) et un autre plutôt indistinct. En ce qui a trait à la solution à trois facteurs, comme on peut le constater au tableau 2, les résultats n'améliorent pas vraiment l'explication factorielle et les pertes d'informations sont plus importantes. Compte tenu des avantages théoriques que comporte la solution à quatre facteurs correspondant au découpage original en quatre échelles de l'instrument, nous sommes enclins, à l'instar de Mc Fadden (1997) à retenir cette solution.

Conclusion

Le but de cette étude était de valider une version brésilienne du Questionnaire de motivation au regard de la carrière (QMRC) de Dupont et Gingras (1995). Dans la mesure du possible, nous avons comparé les résultats obtenus avec ceux de la seule étude disponible réalisée avec le QMRC, soit celle de Mc Fadden (1997), au Québec.

Les qualités psychométriques de la version brésilienne du QMRC se sont avérées manifestement beaucoup plus satisfaisantes que celles obtenues pour l'échantillon québécois. Cela est vraisemblablement attribuable, du moins en partie, au nombre relativement petit de sujets de ce dernier par rapport au nombre de variables mesurées. En ce qui concerne la validité de construit, le fait que Mc Fadden a utilisé une rotation varimax plutôt qu'oblique, alors que les

corrélations inter-échelles sont relativement élevées, peut avoir contribué à expliquer l'absence de résultats clairs de son analyse factorielle.

Enfin, la version brésilienne du QMRC possède des qualités psychométriques qui justifient son utilisation en recherche. En disposant de normes spécifiques, on pourrait aussi considérer de l'utiliser en consultation d'orientation professionnelle avec la population des étudiants de niveau secondaire à laquelle il est destiné. Son expérimentation avec d'autres populations de langue portugaise pourrait éventuellement le rendre accessible à ces populations.

Références

- Agência Estado (1995). CD-ROM do ano de 1995. *Revista NEO*. Brasil :Dialdata Systems.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Bastos, D. E. H. (1999). *L'abandon scolaire au Brésil : Enquête sur les représentations sociales des parents face à l'école*. Paris : Université René Descartes-Paris V.
- Balbinotti, M. A. A. (1998). *Questionário de Motivação*. Tradução do « Questionnaire de Motivation » de Dupont e Gingras (1995). São Leopoldo : Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS*. Barcelona: PPU.
- Blustein, D. L. & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In M. Savickas, A. R. Spokane, and others (Eds). *Vocational interests : Meaning, measurement, and counseling use*. (pp. 345-368). Palo Alto, CA : Davies-Black Publishing,
- Brownlow, S., Gilbert, N. M. & Reasinger, R. D. (1997). Motivation, personality preferences, and interests in college students. *Journal of Psychological Practice*, vol. 3(4), 128-140.

- Coallier, J.-C., Diop, M., Dupont, P. (1995). Étude interculturelle de besoins d'éducation à la carrière chez des jeunes du secondaire. In *Actes du 21^e colloque national touchant le développement de carrière*, pp. 131-139, Toronto : Université de Toronto.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1996). *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Commission du conseil.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Commission du conseil.
- Deblois, C. & Corriveau, L. (1994). *La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*. CRIRES : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, vol.1 no.4. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Dupont, P. (1982). *Inventaire de développement professionnel*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Dupont, P. & Gingras, M. (1990). *Questionnaire sur l'éducation à la carrière*. Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'éducation et le travail.
- Dupont, P. & Gingras, M. (1995). *Questionnaire de motivation*. Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'éducation et le travail.

- Dupont, P., Gingras, M. (1991a). Des besoins d'orientation au secondaire : nécessité de nouvelles stratégies d'éducation à la carrière. *Revue canadienne de counseling*, 25(2), 239-249.
- Dupont, P., Gingras, M. (1991b). Le développement de carrière des jeunes filles à la fin des études secondaires. *Revue canadienne de counseling*, 25(4), 542-554.
- Dupont, P., Gingras, M., Marceau, D. (1991). L'éducation à la carrière et les finissants du secondaire général que se dirigent vers le marché du travail. Dans P. Dupont, (Dir.), *Éducation et travail*. Centre de recherche sur l'éducation et le travail, Université de Sherbrooke.
- Dupont, P., Gingras, M., Marceau, D. (1992). L'entrée sur le marché du travail des finissants du secondaire général : une analyse de leurs besoins d'éducation à la carrière. *Revue canadienne de counseling*, 26(4), 256-268.
- Farmer, H. S. (1997). Diversity & women's career development. In H. S. Farmer (Ed.), *Women's mental health & development*, vol. 2, 344.
- Forner, Y. (1989). La motivation des lycéens de classe terminale : effets sur la réussite au baccalauréat et sur la réalisation de projets. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18(2), 139-153.
- Gingras, G. (1995). *Prévenir le décrochage scolaire*. Québec (QC): LIDEC inc.
- Gingras, M. & Chagnon, D. (1997). Motivation et orientation: un but significatif. *Colloque national Touchant le développement de carrière (CONAT)*, 23, 65-73.

- Gonzalez, M. P. (1992). *La intervencion educativa para el desarrollo de la carrera: analisis de las necesidades de desarrollo para la carrera de los estudiantes al finalizar la educación secundaria*. Thèse inédite de doctorat, Universidad de Olviedo, Espagne.
- Gonzalez, M. P. (1997). Career education needs of secondary school graduates from Asturias, Spain. *Journal of Career Development*, 23(3), 215-229.
- Herr, E. L. (1997). Perspectives on career guidance and counselling in the 21st century. *Educational and Vocational Guidance*, 60, 1-15.
- Hoyt, K. B. (1977). *A primer for career education. Monographs on Career Education*. Washington, D. C.: US Government Printing Office.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J-Y. & Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire: des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. Faculté d'éducation, Université de Montréal.
- Inoue, Y. (1999). *The educational and occupational attainment process : The role of adolescent status aspirations*. Mariland, U.S. : University Press of America.
- Jordaan, J. P. & Heyde, M. B. (1979). *Vocational maturity during the high school years*. New York : Teachers College Press.
- Kaszap, M. (1996). *Perception des exigences de la réussite scolaire au CEGEP*. Rapport de recherche présenté au Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage. Québec (QC): Ministère de l'Éducation.

- Kokosowski, A. (1987). L'orientation dans les formations de jeunes sans qualification. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 16(1), 35-52.
- Lens, W. (1991). *Motivation and learning*. Rapport de recherche, Centre de recherche sur la motivation et la perspective future. Université de Leuven, Belgique.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(1), 69-83.
- Lens, W. & Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education : Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.
- Mc Fadden, A. (1997). *Développement d'un instrument de mesure de la motivation au regard de la carrière pour les élèves de 5^e secondaire*. Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Canada.
- Mullis, A. K., Mullis, R. L. & Brailsford, J. C. (1997). Relationships between academic confort and career interests among rural high school students. *Psychological Reports*, 80(2), 459-466.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Phillips, S. D. & Blustein, D. L. (1994). Readiness for career choices : Planning, exploring and deciding. *Career Development Quarterly*, 43, 63-73.

- Poole, M. E., Langan-Fox, J., Ciavarella, M. & Omodei, M. (1991). A contextual model of professional attainment : Results of a longitudinal study of career paths of men and women. *Counseling Psychologist*, 19(4), 603-624.
- Publications officielles des communautés européennes (1991a). *Décision du Conseil pour le changement de la décision 87/569/CEE sur un programme d'action à la formation et à la préparation des jeunes à la vie professionnelle*. 91/387/CEE.
- Publications officielles des communautés européennes (1991b). *Programme d'action à la formation et à la préparation des jeunes à la vie professionnelle*. 91/C237/05. (12.09.91).
- St-Louis, S., Vigneault, M. & Trahan, M. (1983). *Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement pour des élèves de quatrième, cinquième secondaire et de l'enseignement collégial. Manuel d'utilisation*. Collège Montmorency, Laval, Québec.
- St-Louis, S. & Vigneault, M. (1985). Nouvel outil d'intervention : le Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement (Q.I.P.I.E.). *Colloque national Touchant le développement de carrière (CONAT)*, 11, 95-120.
- Schneider, B. & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation : America's teenagers, motivated but directionless*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Statistiques Canada. (1995). *Le marché du travail : bilan de fin d'année. L'emploi, le revenu en perspective*. Canada, Gouvernement du Canada.

- Shukla, P. (1994). Vocational interests as related to general mental ability and achievement motivation. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 25(1-2), 35-42
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York : Harper Collins.
- Super, D. E. (1963). Vocational development in adolescents and early adulthood : tasks and behaviors. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, J. P. Jordaan (Eds.). *Career development : Self-concept theory*. New York, NY : College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown : Careers in the making. *American Psychologist*, 40(4), 405-415.
- Super, D. E. (1990). A life span, life space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, and others (Eds.), *Career choice and development : Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco : Jossey Bass.
- Super, D. E. & Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of ninth-grade boys*. New York : Teachers College Press.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown and L. Brooks (Eds). *Career choice and development*. (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Super, D. E., & Šverko, B. (1995). *Life roles, values, and careers*. San Francisco, CA : Jossey Bass.

- Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., Myers, R. A. (1984). *Career Development Inventory : Technical manual*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Trudel, R. & Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- UNESCO (1993). *L'action mondiale pour l'éducation*. Ottawa : Éditions Renouf.
- Urakami, M. (1996). Development of self-growth motivation in the career exploration process : Among women's junior college students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 44(4), 400-409.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle des questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30, 662-680.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (ÉMÉ). *Revue Canadienne de sciences du comportement*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R. J. & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du renouveau pédagogique.

Tableau 1

Coefficients alpha pour les versions française (N = 219) et brésilienne (N = 889) du QMRC et inter-corrélations entre les échelles de la version brésilienne.

Échelles	Alpha		01	02	03	04
	v.f. ^a	v.b. ^b				
01. Signification du travail	.43	.72	--	.47*	.49*	.46*
02. Concept de soi professionnel	.60	.75		--	.58*	.66*
03. Préparation à la carrière	.63	.75			--	.57*
04. Aspirations professionnelles	.72	.85				--
Échelle totale (N = 44 items)	.82	.91				

^a n = 219. ^b n = 889

* p < .001

Tableau 2.

Résultats des deux analyses factorielles en composantes principales (solution à 4 et à 3 facteurs) pour l'échantillon brésilien (N = 889)..

Item	Facteur				Facteur		
	1	2	3	4	1	2	3
<u>Signification du travail</u>							
01. O trabalho ocupa o lugar de primeiro plano em minha vida		.54					.34
02. Sem trabalho, eu teria a impressão de desperdiçar minha vida		.70					.50
03. É importante para mim ser reconhecido como um trabalhador		.65					.55
04. O trabalho é uma fonte de satisfação pessoal		.64					.56
05. O trabalho me dá independência financeira		.34					.40
06. Para mim, em primeiro lugar, o trabalho serve para ganhar dinheiro		.48					.53
07. Para mim, o trabalho constitui uma fonte de desenvolvimento pessoal		.33					.37
08. O trabalho me permite ajudar os outros		.34					.42
09. No trabalho eu posso utilizar meus talentos e meus gostos		.40					.47
10. Para mim, o trabalho é indispensável à sociedade		.38					.35
11. O trabalho me permite ter meu modo de vida desejado		.34					.47
12. O trabalho me permite estabelecer relações com os outros							.35
13. O trabalho é uma forma de ocupar meu tempo							.47
							.33
<u>Concept de soi professionnel</u>							
14. Eu possuo qualidade pessoais para ter sucesso no plano profissional			.56		.49		
15. Eu sou capaz de tomar decisões quanto ao meu futuro profissional	.46				.40		.45
16. Eu conto comigo mesmo para conseguir encontrar um emprego			.60		.54		
17. Eu possuo capacidades suficientes para ter sucesso na minha carreira			.37	.39			
18. Graças aos meus diversos interesses, posso obter sucesso em diversas profissões			.48				.50
19. Eu posso me imaginar numa profissão futura			.69				.70
20. Conheço-me bem para escolher minha orientação profissional							

Tableau 2 (suite).

Item	Facteur				Facteur
	1	2	3	4	
<u>Préparation de sa carrière</u>					
21. Eu sei o que fazer para realizar meus objetivos profissionais	.64				.66
22. Eu sei quais dificuldades poderiam me impedir de realizar meu projeto profissional					.54
23. Eu considero minhas atividades escolares como um meio de alcançar meus objetivos profissionais	.49				
24. Minha família tem um papel importante no meu projeto profissional		.37		.47	.47
25. A experiência adquirida no trabalho pode contribuir para que eu alcance meus objetivos profissionais				.45	.36
26. Eu considerei meus gostos e minhas capacidades no meu plano de carreira	.36			.60	.45
27. Considerei as necessidades futuras de mão de obra antes de fazer uma escolha profissional			.30	.64	.34
28. Procurei informações sobre as profissões e os empregos que me interessam			.31		.47
29. Consulte diferentes documentos para me ajudar em minha escolha profissional					
30. Obtive ajuda de diversas pessoas para tomar minha decisão concernente a minha carreira					
31. Tenho informações suficientes sobre o mercado de trabalho para efetuar uma escolha profissional esclarecida	.59				.66
32. Sou capaz de descrever bem a profissão que me interessa	.69				.72
33. Conheço a formação requerida para realizar meu projeto profissional	.62				.68
34. Conheço os estudos e as qualidades exigidas por diversas profissões	.44			.45	.53
35. Posso nomear diversas profissões que eu gostaria de exercer					
<u>Aspirations Professionnelles</u>					
36. Eu tenho um projeto profissional que me interessa muito	.61		.47	.42	.62
37. Eu espero ter sucesso na minha futura carreira	.72				.70
38. Eu tenho uma visão precisa da carreira que eu desejo	.52			.42	.49
39. Meus objetivos profissionais são claros			.69	.63	
40. Eu creio que minhas chances de sucesso profissional são boas			.69	.64	
41. Eu estou certo de poder alcançar meus objetivos profissionais			.59	.52	
42. Eu posso alcançar a profissão que eu sonho	.48			.38	.46
43. Eu tenho um projeto profissional muito importante para mim			.65	.61	
44. Eu tenho confiança de poder entrar no mundo do trabalho					
Variance expliquée	22.2	6.0	4.8	4.2	22.7
					6.1
					4.9

Note : Les poids factoriels inférieurs à |.30| n'apparaissent pas.

ARTICLE 3

Balbinotti, Marcos Alencar Abaide, Tétreau, Bernard (non soumis). *Vers un modèle explicatif de la Cristallisation des préférences professionnelles.*

Résumé

La tâche de cristallisation d'une préférence professionnelle est un processus qui renvoie à la période de vie entre 14 et 18 ans. Cette étude vise à éprouver la validité d'un modèle explicatif des relations entre, d'une part, la cristallisation des préférences professionnelles et, d'autre part, le sexe, le niveau d'études, la maturité professionnelle, la motivation au regard de la carrière, ainsi que la cohérence, la différenciation et l'élévation des intérêts inventoriés. Un échantillon de 3900 étudiants brésiliens – de 9^{ième}, 10^{ième} et 11^{ième} années d'études, des deux sexes et âgés entre 14 et 18 ans – a servi pour les mesurer. Les résultats montrent que la variable Aspirations professionnelles (Motivation) explique la plus grande partie de la variance de la Cristallisation.

Abstract

The developmental task of crystallizing a vocational preference refers to the exploration life stage between 14 and 18 years of age. This aim of this research is to validate an explanatory model of the relationships between vocational preference crystallization and these variables: sex, school grade, vocational maturity, motivation with respect to one's vocational development, and interest profile consistency, differentiation and elevation. A sample of 3900 9th, 10th, and 11th high school Brazilian students of both sexes aged 14 to 18 was used to measure those variables. Results show that "vocational aspirations", one of the motivation-with-respect-to-one's-vocational-development variable, accounted for most of the crystallization variance.

Les choix et l'orientation professionnels d'une personne l'affectent tout au cours de sa vie. Toutefois, comme le faisaient remarquer Sarason, Sarason et Cowden (1975), c'est à l'adolescence que la personne réalise toute l'importance de résoudre la tâche de prendre les « bonnes » décisions relatives à son cheminement professionnel. Ce qui l'amène, inévitablement, à devoir planifier, explorer et cristalliser les représentations d'elle-même autour de préférences, de projets et de choix professionnels compatibles avec ces représentations.

Cette étude s'inscrit dans le cadre général des études sur la psychologie des intérêts et du développement professionnel. Elle vise spécifiquement à éprouver la validité d'un modèle explicatif du processus de cristallisation des préférences professionnelles des adolescents en tenant compte du sexe et du niveau d'études. La contribution relative de variables de personnalité jugées importantes dans ce processus, soit la motivation à l'égard de la carrière, la maturité professionnelle, ainsi que la cohérence, la différenciation et l'élévation des intérêts inventoriés est aussi explorée. Le niveau prédictif de chacune de ces variables sur la cristallisation est également examiné.

La cristallisation d'une préférence professionnelle est un processus qui renvoie à la période de vie entre 14 et 18 ans, c'est-à-dire au moment où l'adolescent s'engage dans une « quête d'identité » (Erikson, 1968) et

commence à formuler ses idées par rapport au champ et au niveau d'activités professionnelles qui lui conviendraient (Super, 1969). Bien que ses préférences à ce moment puissent être encore vagues et exploratoires, on s'attend à ce qu'elles lui servent de base, sous la forme d'une préférence générale, pour faire des choix, tel s'inscrire dans un programme d'études qui pourra lui servir de préparation à un futur choix professionnel plus spécifique.

Selon Super (1963a), la formulation d'une préférence générale et la constance dans son expression constituent les principaux critères de la cristallisation à l'adolescence. Pour y arriver, l'adolescent doit d'abord être conscient de la nécessité de cristalliser sa préférence et penser ensuite à considérer les facteurs personnels et environnementaux pertinents, notamment les contingences économiques qui peuvent influencer la réalisation de ses objectifs professionnels. De plus, il devrait devenir conscient des relations entre ses activités pré-professionnelles et ses choix professionnels subséquents, ainsi que de son profil d'intérêts et de valeurs; vraisemblablement, plus précis sera sa connaissance de ses intérêts et de ses valeurs et plus différencié sera son profil, plus aisée sera sa tâche de cristalliser une préférence. Enfin, il devrait être conscient et utiliser les ressources qui lui permettront de réaliser ses activités de planification et d'exploration d'une carrière.

Cette feuille de route, que Super (1963a) assigne à l'adolescent, peut se résumer en termes des deux dimensions de la maturité professionnelle que les résultats de son étude sur le développement des patrons de carrière (Super,

1985b) des garçons de neuvième année (Super & Overstreet, 1960) a permis d'identifier : l'orientation vers les tâches impliquées dans le choix et l'utilisation des ressources. En effet, cette étude confirmait l'hypothèse que l'expression de choix spécifiques à cet âge est souvent irréaliste ou prématurée, et qu'il vaut mieux, en début d'adolescence, attirer l'attention des jeunes sur les processus décisionnels qui sous-tendent le choix de carrière, comme la responsabilité d'élaborer des plans et d'utiliser les ressources environnementales disponibles.

Les données subséquentes sur la maturité professionnelle des mêmes garçons lorsqu'ils étaient plus âgés, en douzième année (Jordaan et Heyde, 1979), ainsi que les résultats d'études plus récentes (Wallace-Broschious, Serafica, & Osipow, 1994; Watson & Van Aarde, 1986) ont amené à conclure à l'existence d'une certaine progression de la maturité professionnelle par rapport à celle qui prévalait en neuvième année, en accord avec les données de Crites (1965) et la formulation théorique de Super. Ils étaient aussi plus confiants, en douzième année, dans la validité de leurs intérêts qui étaient devenus par ailleurs plus distincts. Toutefois, si ces changements étaient devenus perceptibles au niveau de l'ensemble des sujets, les indices de maturité professionnelle au niveau individuel ne présentaient pas un tableau aussi clair, certains garçons ayant fait des progrès alors que d'autres avaient stagné et que plusieurs avaient perdu du terrain. Ces résultats ont mis en relief que le développement professionnel pendant la durée du cours secondaire peut

manquer de constance et d'uniformité, résultats que Coallier (1992) a plus récemment confirmés avec un échantillon d'adolescents québécois.

Selon Blustein (1988), l'évidence empirique relative à l'hypothèse selon laquelle la cristallisation des choix de carrière résulte de la résolution de tâches développementales spécifiques est plutôt mitigée. Afin d'élucider la question, il a vérifié au moyen d'une analyse de corrélation canonique les relations entre l'âge, le sexe, des mesures de maturité professionnelle et des mesures de cristallisation du choix de carrière de 158 collégiens. Son analyse a produit une seule racine canonique significative : la plus grande partie de la variance commune entre ces deux séries de variables est attribuable à la relation entre la composante de planification de la maturité professionnelle et les deux échelles de la cristallisation du choix de carrière.

En ce qui a trait à la question des différences de sexe, Super (1985a) rapporte des résultats d'études qu'il a poursuivies auprès d'élèves du cours secondaire et de collégiens dans différents milieux (urbain, semi-rural et rural) suggérant que les filles qui étaient les plus préoccupées par leur carrière semblaient plus matures que les garçons. Ces résultats ont été confirmés dans des études plus récentes (Miner, Osborne, & Jaeger, 1997; Wallace-Broschious et al, 1994; Watson & Vann Aarde, 1986).

En ce qui concerne la relation entre le sexe et la cristallisation des préférences professionnelles, Blustein (1988) rapporte que seulement 6% de la variance de la cristallisation était explicable par le sexe et l'âge des collégiens de

son étude sur les relations entre la maturité professionnelle et la cristallisation. A l'égard de ces dernières relations, il conclut par ailleurs de sa recherche et de sa recension des études empiriques que « (...) ces études suggèrent que le processus de cristallisation semble être relativement indépendant de la résolution de plusieurs tâches de développement de carrière durant le stade d'exploration » (p. 296). Il appert, toutefois, que les individus de son étude qui montraient un sens de la planification et qui étaient préoccupés de leur avenir professionnel avaient aussi tendance à manifester un plus haut niveau de cristallisation et d'engagement à l'égard de leur préférence professionnelle. Les autres dimensions de la maturité, soit l'exploration de carrière, les habilités à prendre des décisions et la connaissance du monde du travail n'étaient pas substantiellement reliées à la cristallisation.

On dit communément que la motivation est ce qui pousse une personne à agir. Vallerand et Thill (1993) offre une définition plus précise de ce concept : « (...) un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant les déclenchements, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement » (p. 18). Plusieurs auteurs ont souligné l'importance du rôle de la motivation de l'individu à l'adolescence dans l'optique de son orientation professionnelle future (Blustein et Flum, 1999; Brownlow, Gilbert, & Reasinger, 1997; Farmer, 1997; Hoyt, 1977; Inoue, 1999; Kokosowski, 1987; Lens, 1991, 1993; Lens & Decruyenaere, 1991; Mullis, Mullis & Brailsford, 1997; Poole,

Langan-Fox, Ciavarella, & Omodei, 1991; Schneider & Stevenson, 1999; Shukla, 1994; Urakami, 1996; Viau, 1994).

Étant donné qu'il n'en parle pas explicitement, on peut supposer que lorsqu'il souligne le besoin pour l'adolescent de prendre conscience de la nécessité de cristalliser une préférence professionnelle, Super estime que cette prise de conscience tiendra lieu de motivation pouvant animer les attitudes et les activités associées à la réalisation de cette tâche chez l'adolescent. Cette supposition nous est aussi suggérée par la similarité des titres des sous-échelles du « Career Development Inventory » (CDI) et du Questionnaire de Motivation au Regard de la Carrière (QMRC), particulièrement celles concernant la planification et l'exploration de la carrière. De plus, il peut sembler évident, comme le suggère le contenu du QMRC, que le fait de donner de l'importance au travail, d'être conscient de ses qualités et de ses capacités, de voir à préparer sa carrière et, finalement, de formuler des aspirations professionnelles claires et précises facilitera le processus de la cristallisation d'une préférence professionnelle chez l'adolescent.

Toutefois, à notre connaissance, aucune étude empirique n'a été effectuée pour confirmer ces liens directement. Certaines études (Penick & Jepsen, 1992; Poole et al, 1991; Rainey & Borders, 1997; Sandberg, Ehrhardt, Mellins, & Ince, 1987; Woelfel, 1987;) ont effleuré le sujet, pour ainsi dire, en mettant en relief l'influence de la famille ou des enseignants sur le développement des valeurs, les aspirations professionnelles et les choix de carrière subséquents d'étudiants

de niveau secondaire. Ces études n'ont pas abordé directement le rôle des aspirations professionnelles ou des valeurs sur la cristallisation des préférences.

Dans sa recension de la littérature sur les différences liées au sexe, Mc Fadden (1997) rapporte que les recherches ont démontré que les garçons sont reconnus pour avoir de meilleurs scores que les filles au niveau de l'importance du travail, du concept de soi professionnel et des aspirations professionnelles. Par contre, si ses propres résultats montrent qu'en général les moyennes au QMRC des sujets féminins (N=121) de cinquième secondaire de son étude sont plus élevées que celles de leurs confrères (N=98), elle n'a trouvé qu'une seule différence significative, dans le cas de l'échelle Signification du travail, en faveur des filles. Comme son échantillon ne comprenait que des élèves de cinquième secondaire, Mc Fadden ne rapporte aucun résultats relatifs à la relation entre le niveau d'études et la motivation au regard de la carrière.

Afin d'expliquer comment les gens arrivent à faire des choix professionnels, Holland (1959, 1997) a proposé une typologie des personnalités et des environnements – typologie RIASEC – dont les rapports permettraient de prédire le degré de stabilité, de succès et de satisfaction professionnels des individus. En effet, selon lui, le choix de carrière d'un individu est essentiellement déterminé par son type de personnalité dominant (alors que le deuxième et le troisième types de son profil de personnalité concernent les aspects secondaires et tertiaires de son choix), lequel refléterait non seulement ses intérêts mais aussi la constellation des attributs de sa personnalité qui sont pertinents pour

son avenir professionnel, tels ses valeurs, ses besoins, ses attitudes, etc. De sorte que, en mesurant ses intérêts professionnels au moyen d'un inventaire standard, on mesurerait de fait beaucoup plus que la simple expression de ses préférences. Constitués de types de personnalité manifestant des dispositions, des intérêts et des talents particuliers, les individus tendraient à rechercher des milieux qui correspondent à leurs dispositions, intérêts et talents. Cette typologie est maintenant bien éprouvée (Holland, 1996).

Trois mesures peuvent être dérivées à partir d'un profil d'intérêts obtenus par un inventaire standard : la cohérence, la différenciation et l'élévation. Par cohérence, Holland (1997) réfère au rapport plus ou moins étroit entre deux types chez une personne (ou dans son environnement) ayant des éléments communs, lesquels sont déterminés par la proximité que les types du profil de la personne occupent sur l'hexagone représentant de façon circulaire la typologie RIASEC. Selon Miner et al. (1997), la différenciation réfère au degré de précision avec lequel des personnes ou des environnements sont définis; c'est-à-dire le degré de ressemblance de la personne à un ou peu des types RIASEC, par opposition à tous les autres types. Cette conceptualisation est plus large que celle suggérée par Holland (1997) de s'en tenir seulement à la ressemblance à un seul type mais elle s'accorde néanmoins avec son idée qu'il y a peu de types purs et que la personnalité peut être définie par plus d'un seul type. Quant à l'élévation du profil des intérêts, Holland (1997) la conçoit comme le degré

d'attirance ou d'aversion de la personne vis-à-vis un ou plusieurs types de la typologie.

Au dire même de Holland (1997), l'évidence empirique accumulée depuis 1959 au sujet des hypothèses sur les patrons de personnalité (la cohérence, la différenciation et l'élévation du profil des intérêts d'une personne) a été et demeure encore mitigée. En ce qui a trait au concept de différenciation, quelques études ont donné lieu à des résultats positifs. Par exemple, Swanson et Hansen (1986) ont trouvé que des étudiants de niveau collégial avec un profil d'intérêts plat élevé obtenaient des notes scolaires plus hautes et persistaient davantage dans leurs études que les étudiants avec des profils plats bas. En revanche, dans une étude où on a mis en relation cinq indices de différenciation avec le Career Decision Scale (Osipow, Carney, Winer, Yanico, & Koschier, 1980), qui mesure d'une certaine façon le niveau de cristallisation du concept de soi professionnel du répondant, les corrélations se sont toutes avérées triviales. De même, dans une étude récente, auprès de 252 collégiens, du pouvoir de la maturité professionnelle, telle que mesurée par le CDI, de prédire des scores d'élévation, de différenciation et de cohérence, Miner et al (1997) ont obtenu des résultats négatifs. Ils ont toutefois rapporté des différences de genre, les collégiennes ayant obtenu des profils d'intérêts significativement plus différenciés mais moins cohérents que ceux des collégiens; ils n'ont observé aucune différence de sexe quant à l'élévation. Bien que leur échantillon ait compris des

étudiants des quatre niveaux du cycle collégial, ils ne font pas état de différences entre ces niveaux.

Peu d'études ont exploré le concept de cohérence comme tel. Holland (1997) le fait remarquer que les études avant 1984 produisaient plus de résultats positifs que les études plus récentes mais que la cohérence « (...) est clairement reliée tant à la stabilité qu'à la direction des préférences et des histoires de travail » (p. 149). En ce qui concerne l'élévation du profil des intérêts, Prediger (1998) et Gottfredson et Jones (1993) mettent en garde contre l'interprétation d'un profil élevé d'intérêts comme indice de l'intensité ou de la force des intérêts, dans le cas des échelles homogènes. Selon Prediger, un tel profil est souvent plus attribuable à un style de réponse d'acquiescement qu'à l'intensité ou la force des intérêts du répondant, ainsi que le montrent les résultats d'une étude auprès de 3,612 personnes : les prédictions de la profession occupée huit ans après leur graduation du collège, sur la base de la forme du profil (la force relative de leurs intérêts), n'étaient pas améliorées par l'ajout des données sur le niveau absolu d'élévation.

À la lumière du contexte théorique précédent, il est possible de formuler l'hypothèse générale suivante : des caractéristiques sociodémographiques (sexe, niveau éducationnel) de même que certains traits de la personnalité (maturité professionnelle et motivation à l'égard de la carrière) influenceront le processus de cristallisation des préférences professionnelles d'adolescents brésiliens. De plus, des caractéristiques d'un profil d'intérêts bien défini par sa

cohérence, sa différenciation et son élévation, permettront de mieux expliquer ce processus.

Méthode

Procédure

Initialement, nous avons eu une rencontre avec les conseillers d'orientation et, quand cela s'avérait nécessaire, avec d'autres personnels de l'école, afin d'obtenir leur permission pour entrer dans les classes. Entre 5 et 7 jours avant l'administration des instruments, tous les sujets étaient invités à participer à l'étude par leurs conseillers ou par les responsables des écoles. Les personnels des écoles s'occupaient de demander et de recevoir les autorisations des parents. Ensuite, nous expliquions la recherche aux élèves de chaque classe en les invitant tous à participer mais en soulignant qu'ils étaient libres de ne pas participer. Parallèlement à cette démarche, nous demandions aux responsables de dispenser, sans pénalité, les étudiants qui ne voulaient pas se prêter à l'administration des épreuves. Aucun élève n'a effectivement demandé une dispense. La démarche suivante consistait à administrer les 5 questionnaires de l'étude dont la durée de passation totale était d'environ 90 minutes. Puisqu'on ne leur demandait pas d'inscrire leur nom au moment des épreuves, les élèves étaient assurés de la confidentialité de leurs réponses. Ils étaient aussi prévenus qu'ils calculeraient eux-mêmes leurs scores à la version verbale du Test Visuel d'Intérêts (VVTVI) immédiatement après la passation des épreuves. En reconnaissance de leur participation à la recherche, nous offrions finalement aux

élèves qui l'auraient souhaité une interprétation individuelle de leurs résultats au VWTVI. Environ 30% d'entre eux se sont prévalus de cette offre. Deux critères de sélection ont été appliqués au recrutement des données des participants : être étudiant du secondaire au Brésil et être âgée de 14 à 18 ans.

Sujets

Selon Maguire et Rogers (1989), la constitution d'échantillons aléatoires est souvent difficile. Cela s'applique à notre situation et nous avons donc choisi des écoles en fonction de la disponibilité et de l'accessibilité, tout en prenant soin d'éviter les groupes particuliers ou les classes spéciales (v.g. pour sujets doués ou sous-doués). Les 3900 sujets impliqués dans cette recherche (voir Tableau 1) étaient inscrits en 9^{ième}, 10^{ième} et 11^{ième} années du programme général d'études secondaires et ont été recrutés dans des groupes-classe de 3 écoles de la capitale de l'État du Rio Grande do Sul, Porto Alegre, une ville poly-industrielle avec une population de plus de 3 millions d'habitants, et 5 écoles de deux autres plus petites villes (Passo Fundo et Alegrete), situées à des pôles géographiques éloignés du même État et dont l'activité économique principale gravite autour de l'élevage et de l'agriculture (voir Tableau 2). Tous les sujets qui avaient moins de 14 ans ou plus de 18 ans ont été retirés de l'échantillon de l'étude. À la demande des responsables des écoles, ni leurs noms ni les noms des écoles ne seront mentionnés dans cette étude.

Insérer les Tableaux 1 et 2 ici

Instruments

Outre le questionnaire sociodémographique, quatre instruments (voir Appendice B) qui ont déjà fait l'objet d'une validation en langue portugaise au Brésil (Balbinotti et Tétreau, 2000a, 2000b; Marocco, 1991), et qui démontrent des propriétés psychométriques satisfaisantes, ont été retenus aux fins de notre recherche : le Questionnaire sur l'éducation à la carrière (QEC) de Dupont et Gingras (1990), le Questionnaire de motivation au regard de la carrière (QMRC) de Dupont et Gingras (1995), la version verbale du Test visuel d'intérêts (VTVI) de Tétreau et Trahan (1986) et le « *Escala de Avaliação Vocacional* » (EAV) de Barrett (1976).

La version brésilienne du QEC. Ce questionnaire comporte 96 énoncés répartis en deux échelles, deux sous-échelles et six dimensions. Les 22 items de la première échelle, *Sens et l'importance du travail* (SIT), visent à identifier les croyances du jeune relativement à la signification et à l'importance qu'il accorde au travail et aux travailleurs. La deuxième échelle – *Préparation de la carrière* (PC) – a pour but d'évaluer ses attitudes de planification et d'exploration relativement aux tâches de développement de carrière. Elle est divisée en deux sous-échelles et six dimensions. Les quatre premières dimensions – de la sous-échelle Planification de carrière – concernent ses tâches de planification, c'est-à-dire les *Démarches effectuées* (DE) (13 items) pour faire ses choix scolaires et professionnels, les *Facteurs considérés* (FC) (17 items) pour effectuer ses choix de carrière, sa *Profession préférée* (PP) (9 items) ou le genre de profession ou

d'emploi qui l'intéresse et, finalement, les compétences qu'il croit posséder en matière de *Recherche d'emploi* (RE) (11 items) tant au niveau des méthodes que des techniques pour chercher, trouver, obtenir et conserver un emploi. Les deux dernières dimensions – de la sous-échelle Exploration de la carrière – concernent ses tâches d'exploration, c'est-à-dire les informations qu'il a obtenues auprès des *Personnes et sources consultées* (PSC) (11 items) et au moyen des *Activités réalisées* (AR) (13 items) par lui-même. Pour mesurer les attitudes du sujet vis-à-vis ces différentes dimensions de sa préparation à sa vie professionnelle, on utilise une échelle de type Lickert gradué en 4 points allant de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait d'accord », ou de « jamais » à « souvent », ou encore de « pas du tout » à « très bien » et, finalement, de « pas du tout » à « beaucoup », selon les dimensions. Les coefficients alpha obtenus pour les sujets de notre étude varient de .77 à .94 selon les échelles. Ces coefficients sont tout à fait comparables à ceux obtenus dans notre étude de validation du QEC au Brésil (Balbinotti & Tétreau, 2000a).

La version brésilienne du QMRC. Ses 44 items repartis en quatre échelles vise à mieux connaître les sources de motivation (ou de démotivation) des adolescents de niveau secondaire à l'égard de leur orientation professionnelle (Gingras et Chagnon, 1997). La première échelle, *Signification du travail* (ST), compte 13 items qui mesurent l'importance accordée au travail ainsi que les raisons qui motivent les individus à travailler. La deuxième, *Concept de soi professionnel* (CP), compte 7 items pour mesurer l'image qu'un individu a de lui-

même par rapport à ses intérêts, ses aptitudes, ses compétences et ses qualités au regard des possibilités futures de travail. La troisième échelle, *Préparation à la carrière* (PC), possède 15 items et mesure les démarches de planification et d'exploration effectuées par un individu, les divers aspects qu'il doit considérer et sa connaissance des professions pour prendre des décisions au niveau du travail. Finalement, la quatrième échelle, *Aspirations professionnelles* (AP), compte 9 items qui mesurent la précision du projet professionnel d'un individu, sa satisfaction générale à l'endroit de ce projet et l'assurance qu'il pourra le réaliser. On utilise une échelle de type Lickert gradué en 4 points allant de « tout à fait vrai » à « tout à fait faux ». Les coefficients alpha obtenus pour les sujets de notre étude varient de .75 à .91 selon les échelles. Ces coefficients sont tout à fait comparables à ceux obtenus dans notre étude de validation du QMRC au Brésil (Balbinotti & Tétreau, 2000b).

Le VVTVI. Il est constitué de 96 items présentés sous forme verbale selon la séquence suivante : 90 énoncés (15 pour chacune des 6 échelles) devant mesurer les intérêts selon la typologie de Holland et 6 énoncés pour vérifier la constance des réponses de chaque sujet durant l'épreuve (échelle de vérification). On demande aux sujets de réagir à chaque activité proposée sur une échelle bipolaire de 5 points allant de « n'aime pas du tout » à « aime beaucoup ». Le sujet calcule ensuite lui-même ses résultats, trace son profil et participe à l'interprétation immédiate de ses réponses. Les coefficients alpha obtenus pour les sujets de notre étude varient de .84 à .92 selon les échelles.

Ces coefficients, ainsi que les scores obtenus par nos sujets aux six échelles du VVTVI (voir Tableau 3), sont tout à fait comparables à ceux obtenus dans l'étude de validation du VVTVI au Brésil (Marocco, 1991). La baisse générale des scores de la 9^{ième} à la 11^{ième} année est de même comparable à celle notée pour les sujets de l'échantillon de standardisation du TVI correspondant à ces niveaux d'études (Tétreau & Trahan, 1986).

Insérer le Tableau 3 ici

Le EAV. Le EAV est la version brésilienne du « *Vocational Rating Scale* ». Il a été élaboré afin de mesurer trois des métadimensions du concept de soi identifiées par Super (Super, Starishewsky, Matlin, & Jordaan, 1963), à savoir la clarté, la certitude et la structure. Prises ensemble, elles permettent une mesure globale de la cristallisation du concept de soi professionnel (Barrett, 1976; Barrett & Tinsley, 1977a, 1977b; Buck, 1990). Le EAV est constitué de 40 items concernant la connaissance globale que le sujet a de ses propres caractéristiques professionnelles. Chaque item est évalué sur une échelle en 5 point de type Likert allant de « complètement faux » à « complètement vrai ». Un score élevé indique un haut degré de cristallisation. Barrett et Tinsley (1977b). Le coefficient alpha obtenu pour les sujets de notre étude est de .92. Ce coefficient est tout à fait comparable à celui obtenu dans l'étude de validation du EAV au Brésil (Marocco, 1991).

Mesures

La *maturité professionnelle* est mesuré par le QEC. Le calcul du score de maturité se fait en attribuant les valeurs 1 à 4 aux choix de réponses 1 à 4, respectivement. Après, on additionne les 96 réponses, ce qui donne un score total qui peut varier de 96 à 384 points. Un score élevé indique un haut niveau de maturité.

La *motivation au regard de la carrière* est mesurée par le QMRC. Le calcul du score de motivation se fait en attribuant les valeurs 1 à 4 aux choix de réponses 1 à 4, respectivement. Après, on additionne les 44 réponses, ce qui donne un score total qui peut varier entre 44 et 176 points. Une valeur plus élevée signifie que l'étudiant(e) est plus motivé qu'un autre avec une valeur moins élevée.

La *Cohérence* du profil des intérêts est évaluée par la proximité des deux types les plus élevés sur le profil RIASEC des intérêts inventoriés. La valeur « 1 » sera accordée aux individus avec le plus bas degré de cohérence, i.e. avec le plus grand degré d'éloignement entre les deux types les plus élevés dans le cas des échelles opposées sur l'hexagone : R-S; I-E; A-C. La valeur « 2 » sera accordée aux individus avec un degré moyen de proximité : R-A; I-S; A-E; S-C; E-R. La valeur « 3 » sera donnée aux individus avec un degré maximal de proximité et, donc, de cohérence : R-I; I-A; A-S; S-E; E-C; C-R.

La *Différenciation* du profil des intérêts est mesurée par la valeur brute de l'écart entre la moyenne du résultat des trois types les plus élevés et du type le moins élevé.

L'*Élévation* du profil d'intérêts est comprise dans cette étude comme la moyenne des scores obtenus à toutes les échelles; de cette façon, on mesure le niveau moyen brut d'élévation de tout le profil.

La *Cristallisation d'une préférence professionnelle* est mesurée par le EAV. Le calcul du score de cristallisation se fait en attribuant les valeurs 1 à 5 aux choix de réponses 1 à 5, respectivement. Après, on additionne les cotes obtenues aux 40 questions, ce qui donne un score total qui varie entre 40 à 200 points. Un score élevé témoigne d'un haut niveau de cristallisation.

Résultats

Afin de vérifier les hypothèses, nous avons d'abord recours à des comparaisons de moyennes des variables sociodémographiques pour l'ensemble des mesures à l'aide de tests t et F, puis à une analyse de corrélations entre toutes les variables de l'étude et, enfin, à des analyses de régression multiple des divers prédicteurs sur la cristallisation. Les différents traitements statistiques décrits à la suite ont été effectués sur les scores bruts obtenus pour chacune des variables. L'analyse a été réalisée par ordinateur à l'aide du logiciel statistique SPSS, version 7.5.

Différences de moyennes selon le genre et le niveau d'études

Différences selon le genre. Les scores des sujets masculins ont été comparés à ceux des sujets féminins pour l'ensemble des mesures. On peut constater au Tableau 4 que 12 des 20 différences de moyenne sont significatives ($p < .01$). Onze de ces différences sont en faveur des sujets féminins. Ces différences sont visiblement petites et vraisemblablement significatives à cause du nombre considérable de sujets. Elles n'en sont pas moins réelles, même si les distributions des scores des sujets masculins et féminins se chevauchent beaucoup.

Insérer le Tableau 4 ici

En ce qui a trait à la maturité professionnelle, les filles montrent des moyennes supérieures à celles des garçons tant pour le score total de maturité que pour les deux échelles Sens et importance du travail et Préparation de la carrière, ce qui va dans le sens de l'attente théorique que les filles sont plus matures que les garçons. Les filles obtiennent aussi des moyennes significativement supérieures aux garçons en ce qui concerne le score total de motivation au regard de la carrière. Leur moyenne est aussi supérieure dans le cas de l'échelle Signification du travail de cette même mesure, ce qui confirme l'hypothèse que les filles sont plus motivées que les garçons. Les différences, dans le cas des trois autres échelles de la motivation, ne sont pas significatives. Quant au profil des intérêts, les filles présentent des scores supérieurs de

différenciation et d'élévation, ce qui confirme partiellement l'hypothèse d'une relation avec le sexe. La variable Cristallisation des préférences ne montre aucune différence significative entre les scores des garçons et des filles, ce qui confirme l'hypothèse qu'il n'y a pas de différence de genre à cet égard.

Différences selon le niveau d'études. Les scores des sujets de 9^{ième}, 10^{ième} et 11^{ième} années d'études ont été comparés entre eux pour l'ensemble des mesures. Le Tableau 4 montre donc aussi que 14 des 20 différences de moyenne sont significatives ($p < .03$). Les moyennes les plus élevées se distribuent entre les sujets de la 9^{ième} et ceux de la 11^{ième} années. La majorité (9 sur 14) de ces différences sont en faveur des sujets de 11^{ième} année. Comme dans le cas des différences selon le sexe, ces différences sont visiblement petites et vraisemblablement significatives à cause du nombre considérable de sujets. Elles n'en sont pas moins réelles, même si les distributions des scores selon les niveaux d'études se chevauchent beaucoup.

Concernant la maturité professionnelle, toutes les échelles et dimensions montrent des différences significatives ($p < .03$) selon le niveau d'études. En ce qui a trait au score total de maturité, le test de Bonferroni confirme que les moyennes sont toutes significativement ($p < .05$) différentes entre elles. De ce point de vue, l'hypothèse que la maturité augmente de la 9^{ième} à la 11^{ième} année est confirmée. Toutefois, on peut noter que cette augmentation n'est généralement pas linéaire entre les trois niveaux d'études. Il semble en être de même pour l'échelle Sens et importance du travail et pour la majorité des

dimensions de l'échelle Préparation de la carrière. Quant à la motivation, la seule différence de moyenne significative ($p < .00$) concerne l'échelle Aspirations professionnelles. Dans ce cas, l'augmentation est linéaire selon les trois niveaux d'études. Les trois autres échelles, y compris le score total, ne présentent pas de différence significative. L'hypothèse que la motivation augmente selon le niveau d'études est partiellement confirmée. En ce qui concerne les mesures du profil des intérêts inventoriés, seulement l'élévation présente des différences de moyenne significatives ($p < .00$), indiquant une baisse de la mesure de la 9^{ième} à la 11^{ième} année. Le test de Bonferroni n'indique pas de différence significative entre la 10^{ième} et la 11^{ième} année. L'hypothèse d'une augmentation des mesures du profil d'intérêts est infirmée. Enfin, la mesure de la cristallisation présente des différences significatives ($p < .00$) entre les moyennes pour les trois niveaux d'études. Les moyennes augmentent de façon linéaire et, selon le test de Bonferroni ($p < .05$), leurs différences sont significatives. L'hypothèse d'une augmentation de la cristallisation selon le niveau d'études est confirmée.

Analyse des corrélations entre toutes les variables

Les remarques que nous avons formulées dans le cas des différences de moyennes concernant les effets de la grandeur de l'échantillon sur le niveau de signification statistique s'appliquent aux résultats de l'analyse des corrélations paraissant au Tableau 5. En effet, on observe que les corrélations plus grandes ou aussi petites que .03 sont déjà significatives au niveau de .05, tandis que celles aussi petites que .05 sont significatives au niveau de .01. À cet égard,

l'absence de corrélation significative entre certaines de nos variables est d'autant plus contrastante, notamment entre le sexe et la cristallisation, entre le niveau d'études et plusieurs variables ou entre la cohérence du profil des intérêts et plusieurs variables.

Insérer le Tableau 5 ici

Ce qui ressort peut-être davantage du Tableau 5 est que les corrélations les plus élevées se retrouvent entre toutes les mesures de la maturité, de la motivation et de la cristallisation, tandis que les moins élevées apparaissent entre les mesures du profil des intérêts entre elles et entre ces mêmes mesures et les autres variables. Parmi les corrélations les plus élevées, on peut d'abord observer celles entre les mesures d'un même concept, c'est-à-dire celles entre les échelles, les sous-échelles et les dimensions de la maturité et de la motivation, conformément aux attentes théoriques. Ensuite, on peut observer celles, de .55 et plus, entre la variable critère, la cristallisation et, par ordre décroissant, les variables Aspirations professionnelles, l'échelle totale de motivation, Facteurs considérés, Planification de la carrière et Concept de soi professionnel. Ces résultats confirment l'hypothèse que la maturité professionnelle et la motivation au regard de la carrière sont reliées à la cristallisation des préférences professionnelles. Par contre, la faiblesse des corrélations entre la cristallisation, d'une part, et les mesures du niveau d'études et du profil des intérêts d'autre part, n'apporte qu'un appui très limité, s'il en est,

aux attentes théoriques à leur sujet. Enfin, les résultats infirment l'hypothèse d'une relation entre le sexe et la cristallisation.

Analyses de régression multiple

Trois analyses de régression multiple ont été effectuées afin d'évaluer la contribution des mesures qui prédisent la cristallisation des préférences professionnelles. Le Tableau 6 fait état des résultats obtenus pour la régression de tous les prédicteurs sur la cristallisation pour l'échantillon total (N=3900). Le Tableau 7 rapporte les résultats pour les régressions selon le sexe et selon le niveau d'études.

Les prédicteurs qui font l'objet de l'analyse sont les deux variables sociodémographiques, le sexe et le niveau d'études, ainsi que les 14 variables de la maturité, de la motivation et du profil des intérêts. La combinaison linéaire de toutes ces mesures avec la cristallisation est significative, $F_{(14, 3885)} = 292.45$, $p < .000$. Le coefficient de corrélation multiple est de .72, c'est-à-dire qu'à peu près 52% de la variance de la cristallisation peut être expliquée par la combinaison linéaire de ces mesures.

Le Tableau 6 présente les indices de la contribution relative de chacun des prédicteurs. Toutes les corrélations simples entre les prédicteurs et la variable critère sont positives, tel qu'attendu, sauf une, celle entre l'élévation et la cristallisation. Elles sont aussi toutes significatives ($p < .01$) sauf celle entre le sexe et la cristallisation et celle entre la cohérence des intérêts et la cristallisation. Dans le cas des corrélations partielles, on constate que cinq

indices corrélationnels ne contribuent pas significativement à la cristallisation : Sexe, Sens et importance du travail, Démarches effectuées, Personnes et sources consultées, et Cohérence des intérêts. Les corrélations significatives sont, par ordre décroissant : Aspirations professionnelles, Concept de soi professionnel, Facteurs considérés, Signification du travail, Élévation des intérêts, Activités réalisées, Profession préférée, Niveau d'études, différenciation des intérêts et, finalement, Recherche e conservation de l'emploi. Cette analyse permet de constater que la variable Aspirations professionnelles est celle qui explique le plus la variance de la cristallisation (38%), suivie par les variables Concept de soi professionnel et Facteurs considérés. Les autres prédicteurs semblent exercer une influence beaucoup moindre, bien que significative.

Insérer le Tableau 6 ici

Le Tableau 7 permet de constater que les prédicteurs de la cristallisation par sexe sont généralement les mêmes, les écarts les plus grands se retrouvant dans le cas des prédicteurs Préparation à la carrière (significativement important pour les filles) et Différenciation des intérêts (significativement important pour les garçons), où ils demeurent quand même relativement petits et ne semblent pas ainsi justifier des modèles différents de la cristallisation pour les garçons et les filles. De même, on peut constater que les prédicteurs de la cristallisation par niveau d'études sont généralement les mêmes d'un niveau à l'autre, le principal écart concernant la variable Recherche et conservation d'emploi (significatif au

niveau de la 9^{ième} année) qui demeure quand même relativement petit et ne justifiant pas l'existence de modèles distincts de la cristallisation par niveau d'études.

Insérer le Tableau 7 ici

Les résultats de ces trois analyses amènent à conclure, conformément aux attentes théoriques, que la motivation au regard de la carrière, sous ses dimensions Aspirations professionnelles et Concept de soi professionnel, et la maturité professionnelle, sous sa dimension Facteurs considérés, affectent la cristallisation des préférences professionnelles. Les autres prédicteurs exercent une influence négligeable, même ceux qui sont statistiquement significatifs.

Discussion et Conclusion

Cette étude constitue une des premières étapes vers la validation d'un modèle explicatif de la cristallisation des préférences professionnelles durant l'adolescence. Les quatre instruments utilisés dans cette recherche ont déjà fait l'objet de traduction en langue portugaise et d'adaptation au Brésil, d'où provient l'échantillon de cette étude (N=3900). Ils présentent des qualités psychométriques satisfaisantes (Balbinotti et Tétreau, 2000a, 2000b; Marocco, 1991) qui en justifient l'utilisation en recherche. Comme l'analyse des résultats a permis de le constater, la majorité des hypothèses tirées du modèle que nous avons proposé ont été confirmées. La discussion qui suit tente de dire pourquoi en faisant le lien avec la recherche antérieure.

Différences de moyennes selon le genre

Huit des 20 différences de moyenne selon le genre, correspondant aux 20 variables de notre recherche (cf. Tableau 4), se sont avérées non significatives. Trois concernent la Maturité professionnelle, trois la Motivation au regard de la carrière, une le profil des intérêts et, finalement, la variable critère, la Cristallisation de préférences professionnelles. Celles concernant la maturité sont la sous-échelle Planification de la carrière ainsi que deux de ses dimensions, Facteurs considérés et Recherche et conservation de l'emploi. Celles concernant la motivation sont Concept de soi professionnel, Préparation à la carrière et Aspirations professionnelles. Celle qui concerne le profil des intérêts inventoriés est la cohérence des intérêts.

Au plan de la maturité professionnelle, ces résultats révèlent qu'il n'y a pas de différences de genre en ce qui concerne les facteurs à prendre en considération pour effectuer de bons choix en vue de la carrière ou de la vie de travail. C'est-à-dire que tant les filles que les garçons ne sont pas différents les uns des autres quant aux connaissances qu'ils pensent avoir, d'une part, de leurs caractéristiques personnelles telles leurs qualités et leurs défauts, leurs intérêts et leurs talents et, d'autre part, du fonctionnement de l'économie, du marché de l'emploi, des moyens pour faire face à une situation de chômage, des exigences d'admission à divers programmes d'études, etc. Il n'y a pas non plus de différences entre les filles et les garçons de notre étude en ce qui concerne ce

qu'ils croient savoir pour chercher, trouver, obtenir et conserver un emploi, comme remplir un formulaire et rédiger une lettre de demande d'emploi, préparer leur curriculum vitæ, etc.

Au plan de la motivation au regard de la carrière, ces résultats montrent que les filles et les garçons ne sont pas différents les uns des autres quant à leur concept de soi professionnel, c'est-à-dire qu'ils ont également élaboré une image de soi à l'égard de leurs qualités professionnelles, telles les aptitudes, les intérêts et les compétences relatives à leur orientation professionnelle. De plus, il n'y a pas de différences de genre quant au niveau de préparation à la carrière, c'est-à-dire que tant les garçons que les filles estiment savoir comment s'y prendre pour réaliser leurs objectifs professionnels, disent avoir considéré les obstacles à la réalisation de ces objectifs, avoir cherché de l'information et consulté divers documents pouvant les aider à décider du sens de leur orientation professionnelle, etc. Il n'y a pas davantage de différences entre les filles et les garçons quant à leurs Aspirations professionnelles, c'est-à-dire leur confiance de pouvoir entrer dans le monde du travail et leurs espoirs de réussir dans leur carrière future, etc.

Quant au profil des intérêts inventoriés, la cohérence du profil, c'est-à-dire la proximité des deux types les plus élevés sur le profil RIASEC ne permet pas de différencier les filles des garçons. Enfin, à ce qui concerne notre variable critère, les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative dans le processus de cristallisation des filles et des garçons, c'est-à-dire que les uns et

les autres manifestent le même degré de clarté et de certitude dans leurs représentations d'eux-mêmes au plan de leur projet professionnel.

Sur les 12 différences significatives de moyennes observées selon le genre, les sujets féminins présentent 11 scores plus élevés que ceux des garçons. La seule exception en faveur des garçons concerne la dimension Profession préférée – de la sous-échelle Planification de la carrière qui appartient elle-même à l'échelle Préparation de la carrière – qui est une des mesures de la maturité professionnelle. Cette dimension permet d'apprécier dans quelle mesure les jeunes connaissent la profession (ou le genre de professions) qui les intéressent. Les filles semblent donc moins bien connaître les professions qui les intéressent que les garçons, c'est-à-dire qu'elles connaissent moins les tâches exercées, les niveaux de formation exigée, ainsi que les habilités, les intérêts, les qualités personnelles exigées, le salaire de base offert et les possibilités d'avancement. Dans son étude de sur les besoins d'éducation à la carrière de finissants du secondaire, Gingras (1990) a aussi trouvé que les étudiantes possédaient significativement moins de connaissance en rapport avec la profession qui les intéressaient. Par contre, les filles de notre recherche obtiennent des scores clairement plus élevés que les garçons aux indices totaux de maturité professionnelle et de motivation au regard de la carrière, ainsi que de différenciation et d'élévation du profil de leurs intérêts.

Au plan de la maturité professionnelle, les filles estiment important, beaucoup plus que les garçons, de se réaliser et de trouver de la satisfaction

dans un travail, d'en faire un objectif majeur de leur vie et de travailler pour résoudre les problèmes de la société. De plus, elles ont des scores plus élevés en ce qui a trait aux démarches à effectuer pour faire de « bons » choix scolaires et professionnels, telles que consulter différentes sources d'information, se renseigner sur les tâches à accomplir, analyser ses capacités, ses intérêts, ses valeurs et ses aptitudes en pensant aussi aux moyens à utiliser pour surmonter les obstacles rencontrés. Les filles ont aussi des scores plus élevés aux activités d'exploration de carrières, comme celles d'obtenir des informations professionnelles auprès de diverses sources qu'elles consultent (parents, amis, conseillers, etc.) ou au moyen des activités qu'elles réalisent (observation de travailleurs, etc.).

Au plan de la motivation au regard de la carrière, les filles accordent plus d'importance au travail dans leur vie, ainsi qu'aux diverses raisons qui les motivent à travailler, que les garçons. Par exemple, elles considèrent beaucoup plus que les garçons que le travail constitue une source de développement et de satisfaction personnelle. Enfin, les filles présentent un profil d'intérêts inventoriés significativement plus différenciés et élevés.

Il se dégage de ces résultats que, à l'exception d'une seule dimension, les filles témoignent de plus de maturité professionnelle, sont plus motivées à l'égard de leur orientation et affichent un profil d'intérêts plus différencié et plus élevé que les garçons.

En ce qui a trait à la maturité, ces résultats confirment ceux obtenus initialement par Super (1985a) et corroborés dans des études plus récentes (Miner et al, 1997; Wallace-Broschious et al., 1994; Watson & Vann Aarde, 1986), Il apparaît ainsi que pour la maturité professionnelle, comme c'est le cas d'autres secteurs du développement à l'adolescence, les filles sont, à âge égal, en avance sur les garçons, du moins dans nos sociétés occidentales où la culture est de moins en moins un obstacle à leur développement professionnel. Toutefois, l'absence de différence significative de genre dans notre étude sur deux des quatre dimensions de la sous-échelle Planification de la carrière amène à nuancer cette conclusion dans le sens ou les garçons, lorsqu'il s'agit de tenir compte des divers facteurs à prendre en considération pour effectuer leurs choix de carrière, ou lorsqu'il s'agit des connaissances pour chercher, trouver, obtenir et conserver un emploi, semblent aussi matures que les filles. Mieux encore, nos résultats montrent que les garçons connaissent plus que les filles la profession qu'ils préfèrent, ce qui s'explique peut-être aussi culturellement, en ce sens que si les barrières au développement professionnel des filles sont en voie de s'estomper, les garçons n'en continuent pas moins de bénéficier de modèles de rôle plus diversifiés que les filles et de devoir répondre à la prescription selon laquelle ils doivent se définir avant tout par leur profession.

En ce qui concerne la motivation, nos résultats sont davantage conformes à ceux de Mc Fadden (1997), qui a trouvé que les filles donnaient plus d'importance au travail que les garçons, qu'à ceux des études qu'elle avait

recensées et qui disaient le contraire. En ayant obtenus un score total de motivation significativement plus élevé que les garçons, nos résultats vont plus loin que ceux de Mc Fadden (1997) en suggérant que les filles soient généralement plus motivées, ce qui pourrait s'expliquer, encore ici, par l'idée qu'à âge égal les filles sont en avance sur les garçons dans leur développement à l'adolescence.

Quant au profil des intérêts, le fait que celui des filles de notre étude se soit avéré plus différencié que celui des garçons est en accord avec les résultats de Miner et al (1997) et avec ceux des recherches de leur recension, ce qui amène à penser que le processus de différenciation chez les filles commencerait assez tôt à l'adolescence puisque leur échantillon était constitué de collégiennes. Toutefois, contrairement à leurs résultats, nous avons constaté que les filles de notre échantillon obtenaient des profils d'intérêts significativement plus élevés mais, en accord avec les résultats de Slaney (1980), qui n'étaient pas plus cohérents que ceux des garçons. Les résultats contradictoires de ces recherches récentes sont semblables à ceux que Holland (1997) a recensés pour les quatre dernières décennies; ce qui ne facilite pas l'interprétation, d'autant plus qu'en ce qui a trait à l'élévation, certains (Prediger, 1998; Gottfredson & Jones, 1993) estiment qu'il s'agit avant tout d'un style de réponse d'acquiescement. Des recherches futures pourront aider à comprendre ce qu'il en est.

Enfin, l'absence de différence significative de genre pour la cristallisation des préférences professionnelles dans notre étude est essentiellement en accord

avec les résultats de Blustein (1988), lequel rapporte que seulement 6% de la variance de la cristallisation était explicable par le sexe et l'âge des collégiens de son étude. Il appert ainsi que si les filles, à âge égal aux garçons, peuvent paraître en avance sur ces derniers au plan de la maturité et de la motivation, elles ne le seraient pas nécessairement au plan de la cristallisation de leur projet professionnel, la relation entre cette dernière et la maturité professionnelle n'étant d'ailleurs pas très forte selon Blustein. Celui-ci concluait en effet de l'ensemble des études, dont la sienne, que le processus de cristallisation semble être relativement indépendant de la plupart des dimensions de la maturité professionnelle.

Différences de moyennes selon le niveau d'études

Six des 20 différences de moyenne selon le niveau d'études, correspondant aux 20 variables de notre recherche (cf. Tableau 4), se sont avérées non significatives. Quatre concernent la mesure de Motivation au regard de la carrière et deux concernent le profil des intérêts. Celles concernant la mesure de motivation sont l'échelle totale ainsi que trois de ses sous-échelles, Signification du travail, Concept de soi professionnel et Préparation à la carrière. Celles concernant le profil des intérêts inventoriés sont la Cohérence et la Différenciation des intérêts.

Au plan de la motivation au regard de la carrière, ces résultats montrent qu'il n'y a pas de différences de moyennes quant à la mesure totale de motivation selon l'un ou l'autre des trois niveaux d'études considérés. Il n'y en a

pas davantage quant à trois des quatre dimensions qui sont prises en considération pour évaluer les sources de motivations – ou de démotivation – à l'égard de la carrière. C'est-à-dire que le fait d'être en 9^{ième}, 10^{ième} ou 11^{ième} année n'affecte pas le degré d'importance que l'étudiant accorde au travail dans sa vie et les diverses raisons qui le motivent à travailler. Par exemple, que le travail soit une source de développement et de satisfaction personnelle ou d'indépendance financière est apprécié également par les étudiants de 9^{ième} que de 10^{ième} ou de 11^{ième} année. De même, à l'égard du concept de soi professionnel, c'est-à-dire de l'image que l'étudiant entretient vis-à-vis ses intérêts, ses aptitudes et ses habilités, il n'y a pas de différence selon le niveau d'études. Il n'y en a pas davantage en ce qui concerne la préparation à la carrière, comme de savoir quoi faire pour réaliser ses objectifs professionnels ou de connaître les obstacles à la réalisation de son projet professionnel.

Quant au profil des intérêts inventoriés, les jeunes de 9^{ième}, 10^{ième} ou 11^{ième} année ne diffèrent pas sur les variables de la cohérence et de la différenciation.

Sur les 14 différences significatives de moyennes observées selon le niveau d'études, les sujets de la 11^{ième} année présentent 9 des scores les plus élevés. Les 5 autres proviennent des sujets de la 9^{ième} année. Ainsi, ces derniers pensent mieux savoir comment chercher, trouver, obtenir et conserver un emploi. De plus, les jeunes de la 9^{ième} année disent, plus que ceux des deux autres niveaux d'études, avoir obtenu de l'aide et des informations au moyen d'activités

d'explorations telles que des échanges avec des travailleurs, des conférences, etc. Finalement, ils présentent un profil d'intérêts inventoriés significativement plus élevés que les sujets des 10^{ième} et 11^{ième} année.

Par contre, les sujets de la 11^{ième} année obtiennent des scores moyens significativement plus élevés que ceux des 9^{ième} et 10^{ième} année aux indices totaux de maturité professionnelle, à la dimension Aspirations professionnelles du QMRC, ainsi qu'à la variable critère, la cristallisation des préférences professionnelles. Relativement aux indices de maturité professionnelle, ils ont des scores plus élevés à la dimension Démarches effectuées (pour faire des « bons » choix scolaires et professionnels), Facteurs considérés (pour effectuer de bons choix en vue de la carrière), Profession préférée (connaissance des tâches exercées, des formations exigées, etc.) et Personnes et sources consultées (parents, amis, etc.).

Il se dégage de ces résultats que les étudiants de 11^{ième} année manifestent généralement plus de maturité professionnelle, présentent des aspirations professionnelles plus structurées – et dans ce seul sens ils sont plus motivés – et expriment des préférence professionnelle plus cristallisées que leurs cadets des deux autres années.

En ce qui a trait à la maturité, ces résultats corroborent ceux de Super et ses collaborateurs (Jordaan et Heyde, 1979; Super, 1985b; Super & Overstreet, 1960) qui ont trouvé que les finissants du secondaire obtenaient des cotes de maturité professionnelle plus élevées que ceux des années précédentes. Il est

vraisemblable, compte tenu des pressions de leur environnement social et de celles de leur propre développement personnel, qu'à mesure qu'ils progressent en âge et à des niveaux d'études plus avancés, les étudiants deviennent plus matures et planifient davantage leur avenir scolaire et professionnel. Toutefois, comme Super (1990) l'a déjà noté, cette progression n'est pas nécessairement linéaire pour la maturité.

Quant à la motivation au regard de la carrière, il n'y a pas de recherches antérieures pour contraster directement les résultats de la nôtre. Il semble toutefois vraisemblable qu'à mesure qu'ils progressent en âge et à des niveaux d'études plus avancés, les étudiants formulent leurs aspirations professionnelles avec plus de précision et que cette évolution soit linéaire de la 9^{ième} à la 11^{ième} année.

En ce qui concerne la cristallisation, nos résultats ne confirment pas ceux de Blustein (1988) qui montrent peu de corrélation entre l'âge et le degré de cristallisation. Nos données indiquent en effet la présence d'une évolution linéaire de la 9^{ième} à la 11^{ième} année. Comme son petit échantillon n'était pas stratifié par niveau d'études, nous sommes enclins à faire davantage confiance à nos résultats qu'aux siens à cet égard. Il apparaît vraisemblable encore ici qu'à mesure qu'ils progressent en âge et à des niveaux d'études plus avancés, les étudiants formulent des préférences professionnelles plus claires et plus certaines.

Corrélations entre les variables de l'étude

À l'exception de la corrélation plutôt modérée (.34) entre le sexe et la différenciation des intérêts, il ressort de la matrice des corrélations de l'étude (Tableau 5) que le sexe est soit non relié ou relié de façon significative mais négligeable aux autres variables. Il est notamment et absolument non corrélé (.00) avec la cristallisation. Aucun indice théorique ou empirique ne nous permettait d'ailleurs de prévoir que le simple fait d'être un garçon ou une fille serait en soi suffisant pour assurer un niveau supérieur de cristallisation des préférences professionnelles.

Il en va de même dans le cas de la variable niveau d'études. De fait, cette variable entretient avec les autres soit une absence de corrélation, soit des corrélations non significatives ou alors, significatives mais négligeables. Aussi, si l'on a pu observer des différences de moyenne pour plusieurs variables selon le niveau d'études, notamment pour la cristallisation des préférences, on peut supposer que cette absence et ce degré négligeable des corrélations entre le niveau d'études et toutes les autres variables sont attribuables au fait que ces différences sont très petites et qu'il y a beaucoup de chevauchement dans les distributions des réponses des étudiants des différents niveaux d'études. Ces résultats sont en accord avec les formulations théoriques et les résultats de Super et de ses collaborateurs sur le développement des patrons de carrière (Super, 1985b; Jordaan & Heyde, 1979), à savoir, que si l'on peut observer une certaine progression de la maturité professionnelle avec le niveau d'études au

niveau de l'ensemble des sujets, cette progression n'est pas aussi évidente au niveau individuel, certains étudiants faisant des progrès alors que d'autres stagnent.

Une autre variable dont les corrélations avec toutes les autres sont soit nulles ou significatives mais négligeables est la cohérence du profil des intérêts. Les corrélations des deux autres mesures du profil des intérêts, la différenciation et l'élévation, entre elles ou avec toutes les autres variables ne sont pas nulles mais elles sont généralement faibles ou négligeables. Dans le cas de la cohérence, ces résultats sont semblables à ceux de Miner et al (1997) et ne confirment pas les hypothèses que nous avons formulées, surtout à partir de la théorie de Holland, concernant les relations entre cette variable et les autres de notre modèle. Dans le cas de la différenciation et de l'élévation, nos résultats ne sont pas semblables à ceux de Miner et al mais, à cause de la faiblesse des corrélations, notamment avec la maturité, la motivation et la cristallisation, ils n'apportent qu'un appui plutôt « mitigé » aux hypothèses en cause, pour reprendre l'expression de Holland lui-même (Holland, 1997). D'autant plus que, comme on l'a déjà montré (Prediger, 1998, Gottfredson & Jones, 1993), l'élévation d'un score d'intérêts en termes absolus risque de réfléchir davantage un style de réponse d'acquiescement que tout autre chose.

Tel que rapporté plus haut, les plus fortes corrélations apparaissant au Tableau 5 se retrouvent dans le cas des mesures de la maturité et de la motivation, d'abord entre elles et, ensuite, avec la cristallisation des préférences

professionnelles, la variable critère. S'agissant de la relation entre la maturité et la motivation, la corrélation plutôt élevée de .71 entre les scores totaux du QEC et du QMRC amène à penser qu'il y a une parenté certaine entre ces deux concepts. Cette corrélation et les autres entre les échelles de ces deux instruments confirment les prédictions que nous avons formulées à partir de la similarité des titres de leurs sous-échelles. S'agissant de la relation entre la maturité et la cristallisation, non seulement ces résultats confirment-ils la théorie de Super (1963b, Super, Savickas, & Super, 1996) mais ils précisent, comme le faisaient ceux de Blustein (1988), que c'est d'abord les attitudes reliées à la planification et, secondairement, celles concernant le sens et l'importance du travail et l'exploration qui sont corrélées avec la cristallisation. S'agissant de la relation entre la motivation et la cristallisation, les corrélations entre celle-ci et les mesures de celle-la confirme l'hypothèse qui nous paraissait évidente que le fait de donner de l'importance au travail, d'être conscient de ses qualités et de ses capacités, de voir à préparer sa carrière et, finalement de formuler des aspirations professionnelle claires et précises, facilitent le processus de la cristallisation d'une préférence professionnelle chez l'adolescent.

Analyses de régression multiple

Tel que rapporté précédemment, les analyses de régression multiple ont mis en relief que les variables Aspirations professionnelles et Concept de soi professionnel – deux des quatre sous-échelles qui composent la variable Motivation au regard de la carrière – et Facteurs considérés – une des quatre

dimensions de la sous-échelle Planification de la carrière, laquelle fait partie des mesures de la maturité professionnelle – sont celles qui influencent le plus la cristallisation des préférences. Autrement dit, le fait d'avoir des projets professionnels plus précis, d'éprouver une plus grande assurance de pouvoir les réaliser, d'avoir une image de soi en termes de ses intérêts, ses aptitudes, ses compétences et ses qualités à l'égard des possibilités futures de travail, ainsi qu'une bonne connaissance de soi-même et du marché du travail, facilite plus directement la cristallisation des préférences professionnelles. D'autres variables ont des influences négligeables ou insignifiantes sur la cristallisation (notamment la différenciation et l'élévation du profil des intérêts) et certaines n'ont aucune influence (notamment le sexe).

En ce qui concerne la relation entre le sexe et la cristallisation des préférences professionnelles, Blustein (1988) avait déjà rapporté que seulement 6% de la variance de la cristallisation était explicable par le sexe et l'âge des collégiens de son étude sur les relations entre la maturité professionnelle et la cristallisation. De plus, l'auteur a conclu que les individus de son étude qui montraient un sens de la planification et qui étaient préoccupés de leur avenir professionnel avaient aussi tendance à manifester un plus haut niveau de cristallisation et d'engagement à l'égard de leur préférence professionnelle. Les autres dimensions de la maturité, soit l'exploration de carrière, les habilités à prendre des décisions et la connaissance du monde du travail n'étaient pas

substantiellement reliées à la cristallisation. Les résultats de notre étude vont aussi dans ce sens et amènent à préciser notre modèle en conséquence.

Malgré plusieurs différences de genre et de niveau d'études relevées en rapport avec les scores moyens, il n'apparaît pas nécessaire de procéder à l'élaboration de modèles séparés pour les sujets masculins et les sujets féminins, ou pour les sujets de 9^{ième}, 10^{ième} ou 11^{ième} année, car la similarité des résultats de notre analyse initiale de régression multiple pour l'ensemble des sujets avec ceux des deux analyses de régressions multiples subséquentes selon le sexe et le niveau d'études ne le justifie pas, à notre avis.

En conclusion, cette étude est originale à certains égards : elle utilise deux nouveaux instruments adaptés, elle inclut la variable motivation au regard de la carrière et, finalement, elle en vérifie l'influence auprès d'un échantillon (N=3900) qui – bien que non probabiliste – est suffisamment considérable pour assurer la fiabilité et la validité des résultats. Dans les recherches subséquentes, le modèle pourrait être enrichi par d'autres variables et l'utilisation d'autres outils statistiques pourraient contribuer à mieux expliquer le modèle. Les limites principales de l'étude concernent les mesures choisies afin d'évaluer la cohérence, la différenciation et l'élévation de profil des intérêts. D'autres façons de mesurer ces concepts pourraient permettre d'explorer davantage les relations entre ces variables et la cristallisation des préférences professionnelles.

Références

- Balbinotti, M. A. A., & Tétreau, B. (2000a). L'éducation à la carrière : une étude brésilienne de la validité transculturelle du questionnaire de Dupont et Gingras (1990). Montréal : Département de psychologie, Université de Montréal.
- Balbinotti, M. A. A., & Tétreau, B. (2000b). Qualités psychométriques de la version brésilienne du Questionnaire de motivation au regard de la carrière de Dupont et Gingras (1995). Montréal : Département de psychologie, Université de Montréal.
- Barrett, T. C. (1976) *Vocational self-concept crystallization as a factor in vocational indecision*. U.M.I. Dissertation Information Service. Ann Arbor: Michigan.
- Barrett, T. C., Tinsley, H. E. A. (1977a). Vocational self-concept crystallization and vocational indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 24(4), 301-307.
- Barrett, T. C., Tinsley, H. E. A. (1977b). Measuring vocational self-concept crystallization. *Journal of Vocational Behavior*, 11, 305-313.
- Blustein, D. L. (1988). A canonical analysis of career choice crystallization and vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 35(3), 294-297.
- Blustein, D. L. & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In M. Savickas, A. R. Spokane, and others (Eds). *Vocational interests : Meaning, measurement, and counseling use*. (pp. 345-368). Palo Alto, CA : Davies-Black Publishing,

- Brownlow, S., Gilbert, N. M. & Reasinger, R. D. (1997). Motivation, personality preferences, and interests in college students. *Journal of Psychological Practice*, vol. 3(4), 128-140.
- Buck, C. W. (1990). Crystallization of vocational interests as a function of vocational exploration in college. *Journal of Counseling Psychology*, 17(4), 347-351.
- Bujold, C., & Gingras, M. (sous-presses). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches* (2^{ième} Édition). Boucherville, QC : Gaetan Morin Éditeur.
- Coallier, J.-C. (1992) *Étude des déterminants de la maturité vocationnelle dans une perspective multidimensionnelle chez des élèves de niveau secondaire*. Thèse inédite de Doctorat, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.
- Crites, J. O. (1965). Measurement of vocational maturity in adolescence : I. Attitude Test of the Vocational Development Inventory. *Psychological Monographs*, 79 (2, Whole No. 595).
- Dupont, P. & Gingras, M. (1990). *Questionnaire sur l'éducation à la carrière*. Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'éducation et le travail.
- Dupont, P. & Gingras, M. (1995). *Questionnaire de motivation*. Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'éducation et le travail.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York : W.W. Norton.

- Farmer, H. S. (1997). Diversity & women's career development. In H. S. Farmer (Ed.). *Women's mental health & development*, vol. 2, 344.
- Gingras, M. (1990). Élaboration d'une stratégie d'évaluation des besoins d'éducation à la carrière chez les finissants du secondaire. Thèse inédite de doctorat, Université de Montréal.
- Gottfredson, G. D., & Jones, E. M. (1993). Psychological meaning of profile elevation in the Vocational Preference Inventory. *Journal of Career Assessment*, 1, 35-49.
- Holland, J. L. (1959) A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology. *American Psychologist*, 51, 397-406.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. (3rd Edition). Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, Inc.
- Hoyt, K. B. (1977). *A primer for career education. Monographs on Career Education*. Washington, D. C.: US Government Printing Office.
- Inoue, Y. (1999). *The educational and occupational attainment process : The role of adolescent status aspirations*. Mariland, U.S. : University Press of America.
- Jordaan, J.-P. & Heyde, M. B. (1979). *Vocational maturity during the high school years*. New York: Teachers College. Columbia University.

- Kokosowski, A. (1987). L'orientation dans les formations de jeunes sans qualification. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 16(1), 35-52.
- Lens, W. (1991). *Motivation and learning*. Rapport de recherche, Centre de recherche sur la motivation et la perspective future. Université de Leuven, Belgique.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(1), 69-83.
- Lens, W. & Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education : Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.
- Maguire, T. O. & Rogers, W. T. (1989). Proposed solutions for nonrandomness in educational research. *Canadian Journal of Education*, 14(2), 170-181.
- Marocco, A. (1991). *L'influence du test visuel d'intérêts et sa version verbale sur la cristallisation des projets professionnels durant l'adolescence*. Thèse inédite de doctorat, Université de Montréal.
- Mc Fadden, A. (1997). *Développement d'un instrument de mesure de la motivation au regard de la carrière pour les élèves de 5^e secondaire*. Mémoire inédit présenté à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Canada.
- Miner, C. U., Osborne, W. R., Jaeger, R. M. (1997). The ability of career maturity indicators to predict interest score differentiation, consistency, and elevation. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 29, 187-201.

- Mullis, A. K., Mullis, R. L. & Brailsford, J. C. (1997). Relationships between academic comfort and career interests among rural high school students. *Psychological Reports, 80*(2), 459-466.
- Penick, N. I., & Jepsen, D. A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *Career Development Quarterly, 40*(3), 208-222.
- Poole, M. E., Langan-Fox, J., Ciavarella, M. & Omodei, M. (1991). A contextual model of professional attainment : Results of a longitudinal study of career paths of men and women. *Counseling Psychologist, 19*(4), 603-624.
- Prediger, D. J. (1998). Is interest profile level relevant to career counseling? *Journal of Counseling Psychology, 45*, 204-211.
- Rainer, L. M., & Borders, L. D. (1997). Influential factors in career orientation and career aspiration of early adolescent girls. *Journal of Counseling Psychology, 44*(2), 160-172.
- Sandberg, D. E., Ehrhardt, A. A., Mellins, C. A., & Ince, S. E. (1987). Sex roles, *16* (11-12), 649-668.
- Sarason, S. B., Sarason, E. K., & Cowden, P. (1975). Aging and the nature of work. *American psychologist, 30*, 584-592.
- Schneider, B. & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation : America's teenagers, motivated but directionless*. New Haven, CT : Yale University Press.

- Shukla, P. (1994). Vocational interests as related to general mental ability and achievement motivation. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 25(1-2), 35-42.
- Slaney, R. B. (1980). Expressed vocational choice and vocational indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 122-129.
- Super, D. E. (1963a). Self-Concepts in vocational development. In: D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, J.-P. Jordaan (Eds.), *Career Development: Self-concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1963b). Vocational development in adolescence and early adulthood : Tasks and behavior. In: D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, J.-P. Jordaan (Eds.), *Career Development: Self-concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1969). Vocational development theory : Persons, positions, and processes. *The Counseling Psychologist*, 1, 2-30.
- Super, D. E. (1985a) Exploration des frontières du développement vocationnel. *Connat*, 8, 271-297.
- Super, D. E. (1985b). Coming of age in Middletown : Careers in the making. *American Psychologist*, 40(4), 405-415.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd edition), pp. 197-261). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- Super, D. E., Overstreet, P. L. (1960) *The vocational maturity of ninth-grade boys*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Super, D. E., Starishewsky, R., Matlin, N., Jordaan, J.-P (1963). *Career Development: Self-concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to career. In D. Brown, L. Brooks & associates (3rd ed.), *Career choice and development*, p. 121-178. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Swanson, J. L. & Hansen, J. C. (1986) A clarification of Holland's construct of differentiation: The importance of score elevation. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 163-173.
- Tétreau, B. & Trahan, M. (1986). *Test visuel d'intérêts Tétreau-Trahan, manuel d'usage, deuxième édition*. Montréal : Secorep.
- Urakami, M. (1996). Development of self-growth motivation in the career exploration process : Among women's junior college students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 44(4), 400-409.
- Vallerand, R. J. & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du renouveau pédagogique.

- Wallace-Brosious, A., Serafica, F. C., & Osipow, S. H. (1994). Adolescent career development: Relationships to self-concept and identity status. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 127-149.
- Watson, M. B., & Van Aarde, J. A. (1986). Attitudinal career maturity of South African colored high school pupils. *Journal of Vocational Behavior*, 29(1), 7-16.
- Woelfel, I. (1987). Development of professional requirements at school-age. *Psychologie fuer die Praxis, Suppl*, 78-87.

Tableau 3

Coefficients alpha et comparaisons des moyennes entre les variables sociodémographiques pour les scores au WTVI.

Variables	Sexe		Niveau d'études											
	Masculin (N=1871)		Féminin (N=2029)		t	Sig.	9 ^{ème} (N=851)		10 ^{ème} (N=1282)		11 ^{ème} (N=1767)		F	Sig
	α	\bar{x}	\bar{x}	s			\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
Intérêts professionnels	.96	229.5	241.2	46.6	-2.4	.01	242.0	52.6	232.5	49.8	234.6	47.5	9.5	.00
- Réaliste	.92	35.4	28.7	9.9	18.5	.00	32.7	12.6	31.6	11.0	31.7	11.6	2.8	.06
- Investigateur	.88	39.3	40.1	11.5	-2.2	.03	40.5	11.4	39.3	11.4	39.5	11.1	3.0	.05
- Artistique	.88	37.9	44.5	10.9	-18.1	.00	42.7	11.6	40.7	11.9	41.0	11.5	8.8	.00
- Social	.86	38.0	45.0	9.6	-21.5	.00	42.2	11.0	41.1	11.2	41.7	9.9	2.5	.08
- Entrepreneur	.84	40.1	41.0	9.6	-0.6	.54	41.2	9.6	40.9	9.8	40.7	9.4	0.8	.46
- Conventioneel	.90	38.0	42.0	11.6	-10.8	.00	42.4	11.5	38.6	11.3	39.8	11.3	28.4	.00

Note : Les degrés de liberté ont été ajustés pour tenir compte de l'inégalité des variances.

Tableau 4

Coefficients alpha et comparaisons des moyennes entre les variables sociodémographiques pour l'ensemble des mesures.

Variables	Niveau d'études														
	Sexe														
	α	Masculin (N=1871) x̄	s	Féminin (N=2029) x̄	t	Sig.	g ^{ème} (N=851) x̄	s	10 ^{ème} (N=1282) x̄	s	11 ^{ème} (N=1767) x̄	s	F	Sig	
Maturité professionnelle	.94	257.9	30.2	261.9	29.9	-4.1	.00	260.3	35.0	257.1	29.2	261.8	28.0	9.1	.00
- Sens du travail	.80	74.1	6.3	75.4	5.8	-6.5	.00	73.6	6.9	74.7	5.8	75.3	5.7	25.0	.00
- Préparation de carrière	.94	184.8	27.8	186.5	27.4	-3.0	.00	186.7	32.2	182.4	26.8	186.4	25.5	9.7	.00
- Planification de carrière	.92	134.9	19.8	135.6	19.3	-1.1	.27	135.4	22.6	134.1	19.3	136.0	18.0	3.6	.03
- Démarches effectuées	.79	38.0	6.5	40.1	5.9	-10.6	.00	39.2	7.0	38.3	6.3	39.5	5.7	13.4	.00
- Facteurs considérés	.84	45.5	7.4	45.1	7.0	1.6	.11	44.5	7.9	45.2	7.1	45.7	6.8	8.3	.00
- Profession préférée	.87	25.5	5.4	24.5	5.6	5.7	.00	24.7	6.2	24.8	5.2	25.2	5.2	3.7	.03
- Recherche d'emploi	.88	25.9	6.2	25.9	6.3	0.3	.80	26.9	6.9	25.6	6.2	25.5	5.9	15.1	.00
- Exploration de la carrière	.88	48.8	11.9	50.8	12.0	-5.2	.00	51.3	13.2	48.2	11.6	50.3	11.3	19.6	.00
- Personnes consultées	.77	23.2	5.4	24.6	5.6	-7.9	.00	24.1	6.3	23.2	5.2	24.2	5.2	13.3	.00
- Activités réalisées	.85	25.7	7.8	26.3	7.7	-2.7	.00	27.1	7.9	25.0	7.6	26.1	7.6	20.5	.00
Motivation au regard de la carrière	.91	134.3	14.9	135.7	13.4	-3.0	.00	134.9	16.9	134.6	13.6	135.3	12.9	0.9	.39
- Signification du travail	.75	40.3	4.7	41.4	4.1	-8.2	.00	40.8	5.2	40.8	4.0	40.8	4.1	0.0	.99
- Concept de soi professionnel	.76	21.6	3.3	21.7	3.0	-0.8	.41	21.7	3.4	21.5	3.0	21.6	3.1	1.8	.17
- Préparation à la carrière	.79	42.6	5.9	42.8	5.5	-1.0	.31	42.8	6.5	42.5	5.6	42.6	5.2	0.9	.42
- Aspirations professionnelles	.85	29.9	4.2	29.8	4.1	0.45	.65	29.4	4.6	29.6	4.1	30.0	3.8	8.3	.00
Profil des intérêts															
- Cohérence des intérêts		2.3	0.8	2.4	0.7	-0.9	.33	2.3	0.8	2.3	0.7	2.3	0.7	1.4	.23
- Différenciation des intérêts		14.1	6.0	18.9	6.8	-22.8	.00	16.4	7.1	16.6	7.0	16.7	6.6	0.2	.77
- Élévation des intérêts		38.5	8.4	40.5	7.6	-7.9	.00	40.7	8.5	39.0	8.1	39.4	7.7	12.3	.00
Cristallisation des préférences	.92	96.6	13.6	96.6	12.7	-0.1	.93	94.8	12.6	96.0	13.0	97.8	13.5	16.7	.00

Note : Les degrés de liberté ont été ajustés pour tenir compte de l'inégalité des variances.

Tableau 5

Corrélations pour toutes les variables de l'étude.

Variables	(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
(01) Sexe	---	.01	.07	.11	.05	.02	.17	-.02	-.09	-.00	.08	.13	.04	.05	.13	.01	.01	.02	.01	.34	.13	.00
(02) Niveau d'études		---	.03	.11	.01	.02	.03	.06	.04	-.08	-.01	.02	-.03	.01	-.00	-.01	-.01	.07	.01	.01	.05	.09
(03) Maturité Total			---	.49	.98	.92	.71	.77	.67	.69	.76	.66	.71	.71	.48	.55	.69	.55	.04	.16	.19	.49
(04) - Sens et importance du Travail				---	.32	.33	.33	.29	.20	.20	.19	.18	.16	.49	.55	.33	.36	.36	-.01	.12	.11	.23
(05) - Préparation à la carrière					---	.93	.70	.77	.68	.71	.79	.68	.74	.67	.40	.53	.67	.53	.04	.15	.18	.48
(06) - Planification des carrières						---	.69	.86	.76	.77	.51	.44	.47	.66	.38	.53	.65	.55	.03	.15	.09	.55
(07) - Démarches effectuées							---	.47	.29	.38	.48	.43	.43	.52	.35	.40	.52	.38	.03	.17	.24	.32
(08) - Facteurs Considérés								---	.64	.52	.37	.34	.33	.61	.33	.51	.60	.51	.02	.11	-.02	.56
(09) - Profession Préférée									---	.47	.33	.29	.30	.50	.27	.38	.48	.48	.01	.08	-.05	.48
(10) - Recherche conservation de l'emploi										---	.40	.30	.41	.40	.23	.33	.40	.32	.03	.12	.12	.33
(11) - Exploration de carrières											---	.87	.93	.47	.31	.36	.50	.32	.05	.10	.27	.21
(12) - Personnes et sources consultés												---	.62	.41	.26	.30	.44	.27	.08	.14	.19	.21
(13) - Activités réalisées													---	.44	.29	.33	.46	.31	.03	.05	.29	.18
(14) Motivation T total														---	.75	.81	.86	.82	.03	.17	.14	.58
(15) - Signification du travail															---	.48	.48	.47	.02	.13	.14	.26
(16) - Concept de soi professionnel																---	.61	.66	.02	.17	.14	.55
(17) - Préparation des carrières																	---	.59	.03	.13	.15	.49
(18) - Aspirations professionnelles																		---	.02	.14	.03	.62
(19) Cohérence des intérêts																			---	.09	.01	.03
(20) Différenciation des intérêts																				---	.03	.17
(21) Élévation des intérêts																					---	-.08
(22) Cristallisation préférences professionnelles																						---

Note: Les tests de signification présentés sont bicaudaux.

Les coefficients > .03 sont significatifs au niveau .05

Les coefficients > .05 sont significatifs au niveau .01

Tableau 6

Résultats de la régression multiple de l'ensemble des prédicteurs sur la cristallisation (N=3900).

Prédicteurs	Coefficients non-standardisés		Coefficient standardisé	Corrélations	
	B	SE B	β	r	r _(partielle)
Sexe	.63	.33	.024	.001	.031
Niveau d'études	.82	.19	.049	.092**	.068**
Sens et importance du travail	-1.75 ^{E-04}	.03	-.008	.229**	-.009
Démarches effectuées	2.94 ^{E-02}	.03	.014	.316**	.015
Aspects considérés	.39	.03	.210	.562**	.187**
Profession Préférée	.22	.04	.090	.476**	.092**
Recherche d'emploi	8.56 ^{E-02}	.03	.041	.331**	.046*
Personnes et sources consultées	1.06 ^{E-02}	.04	.004	.214**	.005
Activités réalisées	-.16	.03	-.093	.178**	-.095**
Signification du travail	-.35	.05	-.116	.256**	-.123**
Concept de soi professionnel	.92	.07	.220	.553**	.209**
Préparation à la carrière	.16	.04	.068	.488**	.062**
Aspirations professionnelles	1.08	.05	.339	.616**	.311**
Cohérence des intérêts	.11	.20	.006	.026	.009
Différenciation des intérêts	9.63 ^{E-02}	.02	.050	.167**	.066**
Élévation des intérêts	-.15	.02	-.091	-.082**	-.118**

* p < .05

** p < .01

Tableau 7

Contribution relative des prédicteurs à la cristallisation selon le sexe et le niveau d'études.

Prédicteurs	Sexe									
	Filles		Garçons		Niveau d'études					
	r	r (partielle)	r	r (partielle)	9 ^{ème}	10 ^{ème}	11 ^{ème}			
Sens et importance du travail	.24	.01	.23	-.01	.26	.05	.19	*.06	.23	-.03
Démarches effectuées	.35	*.06	.30	-.02	.41	.04	.27	.02	.30	.01
Facteurs considérés	.57	** .19	.55	** .19	.56	** .13	.48	** .15	.62	** .24
Profession Préférée	.50	** .07	.44	** .09	.51	** .14	.46	** .10	.47	.05
Recherche d'emploi	.37	** .08	.31	.02	.40	** .12	.30	.00	.34	.04
Personnes sources consultées	.26	.04	.17	-.03	.28	.02	.17	-.04	.21	*.06
Activités réalisées	.22	** .11	.16	*.06	.26	** .12	.15	-.05	.17	** .14
Signification du travail	.24	** .14	.28	** .12	.35	-.06	.22	** .10	.24	** .12
Concept de soi professionnel	.55	** .19	.57	** .23	.56	** .24	.51	** .15	.59	** .21
Préparation à la carrière	.52	** .10	.47	.03	.48	-.03	.43	.04	.55	** .14
Aspirations professionnelles	.61	** .31	.63	** .32	.58	** .24	.62	** .38	.63	** .32
Cohérence des intérêts	.03	-.01	.02	.01	.06	-.03	.01	.04	.02	.02
Différenciation des intérêts	.19	.03	.16	** .10	.22	** .10	.13	** .10	.17	** .07
Élévation des intérêts	-.07	** .13	-.08	** .10	-.02	** .15	-.09	** .16	-.10	** .07

* p < .05

** p < .01

CONCLUSION

Les articles présentés dans ce rapport de thèse visaient à compléter les étapes préliminaires importantes à la validation d'un modèle explicatif des relations entre des caractéristiques sociodémographiques et de personnalité, d'une part, et la cristallisation des préférences professionnelles à l'adolescence, d'autre part.

Les deux premiers articles font état des principales propriétés psychométriques de deux des quatre instruments de notre étude – le QEC et la QMRC – traduits et adaptés pour une population de langue portugaise, au Brésil, soit les étudiants de niveau secondaire âgés entre 14 et 18 ans. Les qualités psychométriques de la version brésilienne du QEC sont fort satisfaisantes à tous égards et très comparables à celles obtenues pour les versions québécoise et espagnole. De fait, en ce qui a trait aux coefficients alpha, ils se sont parfois avérés plus élevés. À ce qui concerne les qualités psychométriques de la version brésilienne du QMRC, elles se sont avérées manifestement beaucoup plus satisfaisantes que celles obtenues pour l'échantillon québécois, où l'instrument a été élaboré. Cela est vraisemblablement attribuable, du moins en partie, au nombre relativement petit de sujets de ce dernier échantillon par rapport au nombre de variables mesurées. En ce qui concerne la validité de construit, le fait que Mc Fadden ait utilisé une rotation varimax plutôt qu'oblique, alors que les

corrélations inter-échelles sont relativement élevées, peut avoir contribué à expliquer l'absence de résultats clairs de son analyse factorielle.

L'état des connaissances sur la cristallisation des préférences professionnelles nous a amené à formuler les hypothèses générale et spécifiques du troisième article, qui visait, plus précisément, à éprouver la validité de notre modèle explicatif des relations entre la cristallisation, d'une part, et le sexe, le niveau d'études, la maturité professionnelle, la motivation au regard de la carrière, ainsi que la cohérence, la différenciation et l'élévation des intérêts inventoriés, d'autre part.

Selon le genre, les résultats des comparaisons de moyennes des mesures de maturité professionnelle et de motivation au regard de la carrière ont confirmé ceux obtenus dans des études précédentes (Blustein, 1988; Gingras, 1990; Gottfredson & Jones, 1993; Holland, 1997; Miner et al, 1997; Mc Fadden, 1997; Prediger, 1998; Slaney, 1980; Super, 1985a; Wallace-Broschious et al, 1994; Watson & Vann Aarde, 1986) où il ressortait que les filles sont, à âge égal, en avance sur les garçons, du moins dans nos sociétés occidentales où la culture est de moins en moins un obstacle à leur développement professionnel. Quant aux mesures du profil des intérêts, celui des filles de notre étude s'est avéré plus différencié et plus élevé que celui des garçons, en accord partiel avec les résultats de Miner et al (1997). Les résultats contradictoires des recherches récentes, dont la nôtre, sont semblables à ceux que Holland (1997) a recensés pour les quatre dernières décennies; ce qui n'en facilite pas l'interprétation.

D'autant plus qu'en ce qui à trait à l'élévation, certains auteurs (Prediger, 1998; Gottfredson & Jones, 1993) estiment qu'elle résulte, avant tout, d'un style de réponse d'acquiescement. Des recherches futures pourront aider à comprendre ce qu'il en est. Enfin, l'absence de différence significative de genre pour la cristallisation des préférences professionnelles dans notre étude est essentiellement en accord avec les résultats de Blustein (1988), lequel rapporte que seulement 6% de la variance de la cristallisation était explicable par le sexe et l'âge des collégiens de son étude. Il appert ainsi que si les filles, à âge égal aux garçons, peuvent paraître en avance sur ces derniers au plan de la maturité et de la motivation, elles ne le seraient pas nécessairement au plan de la cristallisation de leur projet professionnel, la relation entre cette dernière et la maturité professionnelle n'étant d'ailleurs pas très forte selon Blustein (1988).

Selon le niveau d'études, les résultats des comparaisons de moyennes des mesures de maturité professionnelle et de cristallisation des préférences professionnelles ont confirmé ceux obtenus par d'autres études (Jordaan et Heyde, 1979; Super, 1985b; Super & Overstreet, 1960). Il est vraisemblable, compte tenu des pressions de leur environnement social et de celles de leur propre développement personnel, qu'à mesure qu'ils progressent en âge et à des niveaux d'études plus avancés, les étudiants deviennent plus matures et planifient davantage leur avenir scolaire et professionnel. Toutefois, comme Super (1990) l'a déjà noté, cette progression n'est pas nécessairement linéaire. Quant à la motivation au regard de la carrière, il n'y a pas de recherches

antérieures pour contraster directement les résultats de la nôtre. Il semble toutefois vraisemblable, comme l'indiquent nos résultats, qu'à mesure qu'ils progressent en âge et à des niveaux d'études plus avancés, les étudiants formulent leurs aspirations professionnelles avec plus de précision et que cette évolution soit linéaire de la 9^{ième} à la 11^{ième} année. En ce qui concerne la cristallisation, nos résultats ne confirment pas ceux de Blustein (1988) qui montrent peu de corrélation entre l'âge et le degré de cristallisation. Nos données indiquent, en effet, la présence d'une évolution linéaire de la 9^{ième} à la 11^{ième} année. Comme son petit échantillon n'était pas stratifié par niveau d'études, nous sommes enclins à faire davantage confiance à nos résultats qu'aux siens à cet égard. Il apparaît vraisemblable encore ici qu'à mesure qu'ils progressent en âge et à des niveaux d'études plus avancés, les étudiants formulent des préférences professionnelles plus claires et plus certaines.

À partir des plus fortes corrélations présentées dans nos résultats, nous pouvons conclure que les trois variables les plus corrélées sont les mesures de la maturité et de la motivation, d'abord entre elles et, ensuite, avec la cristallisation des préférences professionnelles, notre variable critère. La corrélation plutôt élevée (.71) entre les scores totaux du QEC et du QMRC amène à conclure qu'il y a une proche parenté entre les concepts de maturité et de motivation. Cette corrélation et les autres entre les échelles de ces deux instruments confirment les prédictions que nous avons formulées à partir de la similarité des titres et des contenus de leurs sous-échelles. La corrélation (.49)

entre le score total de la maturité et la cristallisation confirment la théorie de Super (1963b, Super et al, 1996) et aussi les résultats de Blustein (1988), qui relient d'abord les attitudes de planification et, secondairement, celles concernant le sens et l'importance du travail, et l'exploration, à la cristallisation. S'agissant de la relation entre la motivation et la cristallisation, les corrélations entre celle-ci et les mesures de celle-la confirme l'hypothèse qui nous paraissait évidente que le fait de donner de l'importance au travail, d'être conscient de ses qualités et de ses capacités, de voir à préparer sa carrière et, finalement de formuler des aspirations professionnelle claires et précises, facilitent le processus de la cristallisation d'une préférence professionnelle chez l'adolescent.

Tel que rapporté par les résultats des trois analyses de régression multiple, les variables qui expliquent le plus la variance de la cristallisation des préférences professionnelles sont Aspirations professionnelles, Concept de soi professionnelle et Facteurs considérés. Toutes les autres variables du modèle, y compris celles qui exercent une influence nulle (notamment le sexe et la cohérence des intérêts) ou négligeable (notamment la différenciation et l'élévation des intérêts) sur la cristallisation, nous semblent moins importantes et devraient être exclues du modèle et remplacées par d'autres susceptibles d'expliquer davantage la variance de la cristallisation. C'est dans ce sens que nous poursuivrons nos recherches, notamment à l'égard du siège d'évaluation (interne plutôt qu'externe) du contrôle (« locus of control »), du niveau de

fonctionnement familial et de l'influence des attentes des parents, du niveau d'habileté académique, des styles d'attribution (plus optimiste, plus pessimiste, etc.), de la timidité, des expériences de stage, de l'estime de soi, etc. Il conviendrait sans doute aussi de valider le modèle avec d'autres populations se situant à d'autres cycles ou mégacycles (Super et al, 1996) du développement professionnel (stades de l'établissement, du maintien, du désengagement) que celui de l'exploration, lequel est caractéristique des adolescents de notre étude. Ou, idéalement, de vérifier l'évolution du modèle aux étapes subséquentes à celle de l'exploration en suivant un même échantillon de sujets à partir de l'adolescence.

Principales limites et retombées de l'étude

Les principales limites de cette recherche concernent le caractère non aléatoire de l'échantillon, sa nature transversale et les problèmes méthodologiques reliées aux mesures des variables de personnalité. En ce qui concerne le caractère non probabiliste de l'échantillon, il demeure toutefois que le nombre très considérable des sujets et leur représentativité (écoles publiques, privées, grande ville, petite ville, genres masculin et féminin, niveaux d'études, niveaux d'âges, programme général d'études secondaires) permet un niveau de généralisation plutôt élevé.

En ce qui a trait aux problèmes de mesure des variables de personnalité, outre le fait que les mesures sont basées sur les réponses subjectives des sujets, il y a les difficultés reliées à l'erreur de mesure des instruments et aux

biais que cette erreur peut engendrer au plan de la fidélité des prédicteurs et de l'estimé des coefficients de détermination dans les analyses de régression. C'est notamment le cas de la mesure de la maturité professionnelle (Chartand & Camp, 1991) et, vraisemblablement de celle de la motivation au regard de la carrière. Du côté des mesures du profil des intérêts, notre mesure de la Différenciation était basée sur l'écart entre la moyenne du résultat des trois types les plus élevés et du type le moins élevé. On peut se demander si cette mesure ne serait pas plus adéquate en réduisant la perte d'information, c'est-à-dire si elle était basée sur l'écart entre la moyenne du résultat des trois types les plus élevés et celle des trois types les plus bas?

Les retombées d'une recherche comme celle-ci sont multiples tant au plan théorique que pratique. Au plan théorique, les discussions des résultats de nos trois articles ont permis d'évoquer un certain nombre de pistes pour enrichir le modèle que nous avons proposé. Au plan pratique, à une période où l'évolution des conditions socio-économiques à l'échelle mondiale engendre une certaine précarisation de l'emploi pour plusieurs jeunes et complexifie, pour la plupart, la problématique du développement et de l'insertion professionnelle, il apparaît de plus en plus important de connaître les mécanismes psychologiques qui sous-tendent l'élaboration d'un projet d'orientation professionnelle, particulièrement celui de la cristallisation des préférences. Les résultats de notre recherche ont mis en relief l'importance de la maturité professionnelle et de la motivation au regard de la carrière dans le processus de cristallisation des préférences. Ils

nous ont aussi permis de vérifier la validité et l'utilité des deux instruments retenus pour mesurer la maturité et la motivation, le QEC et le QMRC. Il est à souhaiter que ces instruments puissent dorénavant aider les intervenants à mieux équiper leurs clients dans la préparation de leur carrière.

Références

- Agência Estado (1995). CD-ROM do ano de 1995. *Revista NEO*. São Paulo, SP: Dialdata Systems Editora.
- Aiken, J. & Johnston, J. A. (1973). Promoting career information seeking behaviors in college students. *Journal of Vocational Behavior*, 3, 81-87.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Aubret, F. (1989). Motivation, activité, besoin de réussite et peur de l'échec chez les jeunes de 14 à 20 ans. Présentation d'un instrument d'évaluation élaboré par les Services de Recherches de l'I.N.E.T.O.P. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18 (3), 263-265.
- Balbinotti, M. A. A. (1998). *Questionário Sobre Educação à Carreira*. Tradução do « Questionnaire sur l'éducation à la carrière » de Dupont e Gingras (1990). São Leopoldo : Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Balbinotti, M. A. A. (1998). *Questionário de Motivação*. Tradução do « Questionnaire de Motivation » de Dupont e Gingras (1995). São Leopoldo : Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Balbinotti, M. A. A., & Tétréau, B. (2000a). L'éducation à la carrière : une étude brésilienne de la validité transculturelle du questionnaire de Dupont et Gingras (1990). Montréal : Département de psychologie, Université de Montréal.

- Balbinotti, M. A. A., & Tétréau, B. (2000b). Qualités psychométriques de la version brésilienne du Questionnaire de motivation au regard de la carrière de Dupont et Gingras (1995). Montréal : Département de psychologie, Université de Montréal.
- Balbinotti, M. A. A., Tétréau, B., & Marocco, A. (1996) *L'effet éducatif des inventaires d'intérêts*. Rapport présenté au XIX Congrès annuel de la société québécoise pour la recherche en psychologie (SQRP), Trois-Rivières, Québec.
- Bastos, D. E. H. (1999). *L'abandon scolaire au Brésil : Enquête sur les représentations sociales des parents face à l'école*. Paris : Université René Descartes-Paris V.
- Barrett, T. C. (1976) *Vocational self-concept crystallization as a factor in vocational indecision*. U.M.I. Dissertation Information Service. Ann Arbor: Michigan.
- Barrett, T. C., Tinsley, H. E. A., (1977a). Vocational self-concept crystallization and vocational indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 24(4), 301-307.
- Barrett, T. C., Tinsley, H. E. A., (1977b). Measuring vocational self-concept crystallization. *Journal of Vocational Behavior*, 11, 305-313.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS*. Barcelona: PPU.

- Blanchard, S., Vrignaud, P., Lallemand, N., Dosnon, O., & Wach, M. (1997). Validation de l'échelle de motivation en éducation auprès de lycéens français. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26 (1), 35-56.
- Bloor, D. & Brook, J. (1993). Career development of students pursuing higher education. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 28(1), 57-68.
- Blustein, D. L. (1988). A canonical analysis of career choice crystallization and vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 35(3), 294-297.
- Blustein, D. L. & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In M. Savickas, A. R. Spokane, and others (Eds). *Vocational interests : Meaning, measurement, and counseling use*. (pp. 345-368). Palo Alto, CA : Davies-Black Publishing.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield E., & Joseph, R. (1995). The relation of career related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46(3), 332-349
- Brown, D., & Brooks, L. (Eds.) (1996). *Career choice and development* (3rd Edition). San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Brownlow, S., Gilbert, N. M. & Reasinger, R. D. (1997). Motivation, personality preferences, and interests in college students. *Journal of Psychological Practice*, vol. 3(4), 128-140.
- Buck, C. W. (1970). Crystallization of vocational interests as a function of vocational exploration in college. *Journal of Counseling Psychology*, 17(4), 347-351.

- Bujold, C. & Gingras, M. (sous-presses). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches* (2^{ième} Édition). Boucherville, QC : Gaetan Morin Éditeur.
- Chartrand, J. M., & Camp, C. C. (1991). Advances in the measurement of career development constructs : A 20-year review. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 1-39.
- Coallier, J.-C. (1992) *Étude des déterminants de la maturité vocationnelle dans une perspective multidimensionnelle chez des élèves de niveau secondaire*. Thèse inédite de Doctorat, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.
- Coallier, J.-C., Diop, M., Dupont, P. (1995). Étude interculturelle de besoins d'éducation à la carrière chez des jeunes du secondaire. In *Actes du 21^e colloque national touchant le développement de carrière*, pp. 131-139, Toronto : Université de Toronto.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1996). *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Commission du conseil.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Commission du conseil.

- Crites, J. O. (1965). Measurement of vocational maturity in adolescence : I. Attitude Test of the Vocational Development Inventory. *Psychological Monographs*, 79 (2, Whole No. 595).
- Crites, J. O. (1978). *Career Maturity Inventory (CMI)*. Manchester, Missouri : McGraw Hill
- Deblois, C. & Corriveau, L. (1994). *La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*. CRIRES : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, vol.1 no.4. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Dupont, P. (1982). *Inventaire de développement professionnel*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Dupont, P. & Gingras, M. (1990). *Questionnaire sur l'éducation à la carrière*. Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'éducation et le travail.
- Dupont, P., Gingras, M. (1991a). Des besoins d'orientation au secondaire : nécessité de nouvelles stratégies d'éducation à la carrière. *Revue canadienne de counseling*, 25(2), 239-249.
- Dupont, P., Gingras, M. (1991b). Le développement de carrière des jeunes filles à la fin des études secondaires. *Revue canadienne de counseling*, 25(4), 542-554.
- Dupont, P. & Gingras, M. (1995). *Questionnaire de motivation*. Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'éducation et le travail.

- Dupont, P., Gingras, M., Gonzales, M. (1993). L'éducation à la carrière des jeunes québécois et espagnols : une analyse comparative. *Educational and Vocational Guidance*, 54, 35-41.
- Dupont, P., Gingras, M., Marceau, D. (1991). L'éducation à la carrière et les finissants du secondaire général que se dirigent vers le marché du travail. Dans P. Dupont, (Dir.), *Éducation et travail*. Centre de recherche sur l'éducation et le travail, Université de Sherbrooke.
- Dupont, P., Gingras, M., Marceau, D. (1992). L'entrée sur le marché du travail des finissants du secondaire général : une analyse de leurs besoins d'éducation à la carrière. *Revue canadienne de counseling*, 26(4), 256-268.
- Dupont, P., Marceau, D. (1982) *Manuel de l'inventaire de développement professionnel : adaptation et normalisation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York : W.W. Norton.
- Erwin, T. D. (1987) The construct validity of Holland's differentiation concept. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 20, 106-112.
- Farmer, H. S. (1997). Diversity & women's career development. In H. S. Farmer (Ed.). *Women's mental health & development*, vol. 2, 344.
- Fornier, Y. (1989). La motivation des lycéens de classe terminale : effets sur la réussite au baccalauréat et sur la réalisation de projets. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18(2), 139-153.

- Forner, Y., & Dosnon, O. (1991). La maturité vocationnelle : le processus et son évaluation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 20 (2), 203-218.
- Forrest, D. J., & Thompson, A. S. (1974) The career development inventory. *Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation* (Donald E. Super, éditeur), Washington, D. C., National Vocational Guidance Association, 53-66.
- Gingras, G. (1995). *Prévenir le décrochage scolaire*. Québec (QC): LIDEC inc.
- Gingras, M. (1990). Élaboration d'une stratégie d'évaluation des besoins d'éducation à la carrière chez les finissants du secondaire. Thèse inédite de doctorat, Université de Montréal.
- Gingras, M. & Chagnon, D. (1997). *Motivation et orientation : un but significatif*. À paraître dans le *Connat* (1997). Centre de recherche sur l'éducation et le travail (CRET). Faculté d'éducation : Université de Sherbrooke.
- Gingras, M., Dupont, P. (1995). *Questionnaire de motivation*. Centre de recherche sur l'éducation au travail (CRET). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gonzalez, M. P. (1992). *La intervencion educativa para el desarrollo de la carrera: analisis de las necesidades de desarrollo para la carrera de los*

- estudiantes al finalizar la educación secundaria*. Thèse inédite de doctorat, Universidad de Oviedo, Espagne.
- Gonzalez, M. P. (1997). Career education needs of secondary school graduates from Asturias, Spain. *Journal of Career Development*, 23(3), 215-229.
- Gottfredson, G. D., & Jones, E. M. (1993). Psychological meaning of profile elevation in the Vocational Preference Inventory. *Journal of Career Assessment*, 1, 35-49.
- Hamer, R. J. & Bruch, M. A. (1997). Personality factors and inhibited career development: Testing the unique contribution of shyness. *Journal of Vocational Behavior*, 50(3), 382-400.
- Herr, E. L. (1997). Perspectives on career guidance and counselling in the 21st century. *Educational and Vocational Guidance*, 60, 1-15.
- Holland, J. L. (1959) A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology. *American Psychologist*, 51, 397-406.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. (3rd Edition). Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, Inc.
- Holland, J. L., Gottfredson, G. D., & Nafziger, D. H. (1975). Testing the validity of some theoretical signs of vocational decision-making ability. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 411-422.

- Holland, J. L., Gottfredson, G. D., & Baker, H. G. (1990). Validity of vocational aspirations and interest inventories : extended, replicated, and reinterpreted. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 337-342.
- Holland, J. L., Johnston, J. A., & Asama, N. F. (1994). *More evidence for the relationship between Holland's personality types and personality variables. Journal of Career Assessment, 2*(4), 331-340.
- Hoyt, K. B. (1977). *A primer for career education. Monographs on Career Education*. Washington, D. C.: US Government Printing Office.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J-Y. & Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire: des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. Faculté d'éducation, Université de Montréal.
- Inoue, Y. (1999). *The educational and occupational attainment process : The role of adolescent status aspirations*. Mariland, U.S. : University Press of America.
- Jordaan, J.-P. (1963). Exploratory behavior : The formation of self and occupational concepts. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, J. P. Jordaan (Eds.), *Career development : Self-concept theory*. New York : College Entrance Examination Board.
- Jordaan, J.-P. & Heyde, M. B. (1979). *Vocational maturity during the high school years*. New York: Teachers College. Columbia University.

- Kaszap, M. (1996). *Perception des exigences de la réussite scolaire au CEGEP*. Rapport de recherche présenté au Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage. Québec (QC): Ministère de l'Éducation.
- Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1990). Effects of academic ability and gender on career development. *Journal of the Education of the Gifted*, 13(2), 168-175.
- Kokosowski, A. (1987). L'orientation dans les formations de jeunes sans qualification. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 16(1), 35-52.
- Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescents' career exploration. *Career Development Quarterly*, 45(4), 341-350.
- Lens, W. (1991). *Motivation and learning*. Rapport de recherche, Centre de recherche sur la motivation et la perspective future. Université de Leuven, Belgique.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(1), 69-83.
- Lens, W. & Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education : Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.
- Leung, S. A. (1998). Vocational identity and career choice congruence of gifted and talented high school students. *Counselling Psychology Quarterly*, 11(3), 325-335.
- Levy-Leboyer, C. (1984a). Maturité Vocationnelle, self-concept et test I – Attitudes et projets. *Revue de Psychologie Appliquée*, 34(3), 215-228.

- Levy-Leboyer, C. (1984b). Maturité Vocationnelle, self-concept et test II – Resultats aux tests et images de soi. *Revue de Psychologie Appliquée*, 34(4), 305-322.
- Marocco, A., Balbinotti, M. A. A., Tétreau, B. & Lachance, L. (1995). *Efecto del Test Visual de intereses (TVI) sobre el concepto de si mismo vocacional*. Rapport présenté au XXV Interamerican Congress of Psychology, San Juan, Puerto Rico.
- Marocco, A., Tétreau, B., Balbinotti, M. A. A. (1996). *L'utilisation des inventaires d'intérêts comme microintervention*. Rapport présenté au XXVI Congrès international de psychologie, Montréal, Québec.
- Mc Fadden, A. (1997). *Développement d'un instrument de mesure de la motivation au regard de la carrière pour les élèves de 5^e secondaire*. Mémoire inédit présenté à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Canada.
- Miller, M. F. (1982). Interest pattern structure and personality characteristics of clients who seek career information. *Vocational Guidance Quarterly*, 31, 28-42.
- Miner, C. U., Osborne, W. R., Jaeger, R. M. (1997). The ability of career maturity indicators to predict interest score differentiation, consistency, and elevation. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 29, 187-201.
- Monahan, C. J. (1987) Construct validation of a modified differentiation index. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 217-226.

- Mullis, A. K., Mullis, R. L. & Brailsford, J. C. (1997). Relationships between academic comfort and career interests among rural high school students. *Psychological Reports, 80*(2), 459-466.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Organ, D. W. (1973). Locus of control and clarity of self-concept. *Perceptual and Motor Skill, 37*, 100-102.
- Penick, N. I., & Jepsen, D. A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *Career Development Quarterly, 40*(3), 208-222.
- Phillips, S. D. & Blustein, D. L. (1994). Readiness for career choices : Planning, exploring and deciding. *Career Development Quarterly, 43*, 63-73.
- Poole, M. E., Langan-Fox, J., Ciavarella, M. & Omodei, M. (1991). A contextual model of professional attainment : Results of a longitudinal study of career paths of men and women. *Counseling Psychologist, 19*(4), 603-624.
- Powell, D. F., & Luzzo, D. A. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *Career Development Quarterly, 47*, 145-158.
- Prediger, D. J. (1998). Is interest profile level relevant to career counseling? *Journal of Counseling Psychology, 45*, 204-211.
- Publications officielles des communautés européennes (1991a). *Décision du Conseil pour le changement de la décision 87/569/CEE sur un programme*

d'action à la formation et à la préparation des jeunes à la vie professionnelle. 91/387/CEE.

Publications officielles des communautés européennes (1991b). *Programme d'action à la formation et à la préparation des jeunes à la vie professionnelle.* 91/C237/05. (12.09.91).

Rainey, L. M., & Borders, L. D. (1997). Influential factors in career orientation and career aspiration of early adolescent girls. *Journal of Counseling Psychology, 44*(2), 160-172.

Resnick, H., Fauble, M. L., & Osipow, S. H. (1970). Vocational crystallization and self-esteem in college students. *Journal of Counseling Psychology, 17*, 465-467.

Sandberg, D. E., Ehrhardt, A. A., Mellins, C. A., & Ince, S. E. (1987). Sex roles, *16* (11-12), 649-668.

Sarason, S. B., Sarason, E. K., & Cowden, P. (1975). Aging and the nature of work. *American psychologist, 30*, 584-592.

Savickas, M. L. (1985) Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior, 27*, 329-337.

Savickas, M. L. (1994). Measuring career development : current status and future directions. *Career Development Quarterly, 43*, 4-24.

Savickas, M. L. & Lent, R. W. (Eds.) (1994). Convergence in career development theories. Implications for science and practice. Palo Alto, CA : CPP Books, Consulting Psychologists Press, Inc.

- Schneider, B. & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation : America's teenagers, motivated but directionless*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Seiffert, K. H. (1992). Career maturity and development of interests. Paper presented at the 2nd International Symposium on Career Development, July 17 and 18. Belgium: University of Ghent.
- Shukla, P. (1994). Vocational interests as related to general mental ability and achievement motivation. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 25(1-2), 35-42.
- Slaney, R. B. (1980), Expressed vocational choice and vocational indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 122-129.
- St-Louis, S., Vigneault, M. & Trahan, M. (1983). *Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement pour des élèves de quatrième, cinquième secondaire et de l'enseignement collégial. Manuel d'utilisation*. Collège Montmorency, Laval, Québec.
- St-Louis, S. & Vigneault, M. (1985). Nouvel outil d'intervention : le Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement (Q.I.P.I.E.). *Colloque national Touchant le développement de carrière (CONAT)*, 11, 95-120.
- Statistiques Canada. (1995). *Le marché du travail : bilan de fin d'année. L'emploi, le revenu en perspective*. Canada, Gouvernement du Canada.

- Shukla, P. (1994). Vocational interests as related to general mental ability and achievement motivation. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 25(1-2), 35-42
- Super, D. E.(1955). The dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, 151-163.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1963a). Self-Concepts in vocational development. In: D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, J.-P. Jordaan (Eds.), *Career Development: Self-concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1963b). Vocational development in adolescence and early adulthood : Tasks and behavior. In: D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, J.-P. Jordaan (Eds.), *Career Development: Self-concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1969). Vocational development theory : Persons, positions, and processes. *The Counseling Psychologist*, 1, 2-30.
- Super, D. E. (1980) A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E. (1981). The relative importance of work. *Bulletin de l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 26-36
- Super, D. E. (1985a) Exploration des frontières du développement vocationnel. *Connat*, 8, 271-297.

- Super, D. E. (1985b). Coming of age in Middletown : Careers in the making. *American Psychologist*, 40(4), 405-415.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd edition), pp. 197-261). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Super, D. E., Starishewsky, R., Matlin, N., Jordaan, J.-P (1963). *Career Development: Self-concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E., Overstreet, P. L. (1960) *The vocational maturity of ninth-grade boys*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to career. In D. Brown, L. Brooks & associates (3rd ed.), *Career choice and development*, p. 121-178. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Šverko, B. (1995). *Life roles, values, and careers*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Super, D. E., Thopson, A. S., Lindemen, R. H., Jordaan, J.-P. & Myers, R. A. (1979) *Career development Inventory : school form*. Palo Alto, California : Consulting Psychologists Press.
- Swanson, J. L. & Hansen, J. C. (1986) A clarification of Holland's construct of differentiation: The importance of score elevation. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 163-173.

- Tétreau, B. & Trahan, M. (1986). *Test visuel d'intérêts Tétreau-Trahan, manuel d'usage, deuxième édition*. Montréal : Secorep.
- Tinsley, H. E. A., Bowman, S. L., York, D. C. (1989) Career decision scale, my vocational situation, vocational rating scale : do they measure the same constructs? *Journal of Counseling Psychology*, 36(1), 115-120.
- Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., Myers, R. A. (1984). *Career Development Inventory : Technical manual*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Trudel, R. & Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- UNESCO (1993). *L'action mondiale pour l'éducation*. Ottawa : Éditions Renouf.
- Urakami, M. (1996). Development of self-growth motivation in the career exploration process : Among women's junior college students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 44(4), 400-409.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle des questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30, 662-680.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (ÉMÉ). *Revue Canadienne de sciences du comportement*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R. J. & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.

- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du renouveau pédagogique.
- Vondracek, F. W. (1992). The construct of identity and its use in career theory and research. *Career Development Quarterly*, 41, 130-144.
- Vondracek, F. W. (1994) Vocational Identity development in adolescence. In R. Silbroisin & E. Told Adolescence in content: the interplay of family.
- Vondracek, F. W., & Schulenberg, J. E. (1986). Career development in adolescence : Some conceptual and intervention issues. *Vocational Guidance Quarterly*, 34 (4), 247-254.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986) *Career development : A life-span developmental approach*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Wallace-Broschious, A., Serafica, F. C., & Osipow, S. H. (1994). Adolescent career development: Relationships to self-concept and identity status. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 127-149.
- Watson, M. B., & Van Aarde, J. A. (1986). Attitudinal career maturity of South African colored high school pupils. *Journal of Vocational Behavior*, 29(1), 7-16.
- Westbrook, B. W., & Parry-Hill, J. W. (1973). The construction and validation of a measure of vocational maturity. Raleigh, North Carolina: Center for Occupational Education, North Carolina State University.

- Woelfel, I. (1987). Development of professional requirements at school-age. *Psychologie fuer die Praxis, Suppl*, 78-87.
- Young, R. A. (1984). Vocational choice and values in adolescent women. *Sex Roles*, 10(7-8), 485-492.
- Young, R. A., Paseluikho, M. A., & Valach, L. (1997). The role of emotion in the construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development*, 76(1), 36-44.

APPENDICE A

Balbinotti, Marcos Alencar Abaide & Tétreau, Bernard (submetido). Qualidades psicométricas da versão brasileira do Questionário de Motivação Referente à Carreira de Dupont et Gingras (1995). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*.

Resumo

O Questionário de Motivação Referente à Carreira (QMRC) é um interessante instrumento que avalia dimensões motivacionais relacionadas ao desenvolvimento profissional. Esta pesquisa apresenta as qualidades psicométricas da versão brasileira do QMRC, obtidas de uma amostra de 889 estudantes de segundo grau et de ambos os sexos, e as compara com as obtidas pela versão canadense-francesa original. Os coeficientes alphas são satisfatórios e todos maiores que os da versão original. Os resultados das análises fatoriais et as correlações entre as escalas parecem apoiar uma solução à quatro fatores. Pesquisas são ainda necessárias a fim de continuar o estudo da validade de construto.

Abstract

The Questionnaire de Motivation au Regard de la Carrière (QMRC) is a most valuable tool for assessing the relative importance of motivational aspects related to career development. This study compares the psychometric qualities of the QMRC Brazilian version obtained from a sample of 889 high school students of both sexes with those for the original French Canadian version. Alpha coefficients are found to be adequate and are all higher than in the original version. Results of factor analyses and correlations between the scales seem to support a four-factor solution. Future studies are needed to further investigate the construct validity of the instrument.

A deficiência na preparação dos jovens quanto ao seu ingresso na vida de trabalho e suas desmotivações referente à seu futuro profissional constituem preocupações de escala mundial (Agência Estado, 1995; Herr, 1997; Publications officielles des communautés européennes, 1991a, 1991b; UNESCO, 1993). Por exemplo, no Québec, diversos estudos (Conseil supérieur de l'Éducation, 1996, 1999; Deblois et Corriveau, 1994; Gingras, 1995; Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993; Kaszap, 1996) demonstram taxas elevadas de abandono escolar e reprovações em qualquer um dos dois níveis de estudos básicos. Nesta mesma linha, dados da Estatística Canada (1995) revelam taxas de desemprego relativamente elevadas nos jovens de 15 à 24 anos. Contata-se problemas similares em diversos países, principalmente no Brasil (Bastos, 1999). No contexto da conjuntura socio-econômica atual, dos progressos tecnológicos, da globalização dos mercados e da precariedade de diversos empregos, todos esses problemas agravam a problemática d'inserção dos jovens ao mundo do trabalho.

Diz-se, geralmente, que a *motivação* é o que faz uma pessoa *agir*. Vallerand e Thill (1993) oferece uma definição mais precisa deste conceito: "(...) um construto hipotético utilizado a fim de descrever as forças internas et/ou externas que produzem declanchamentos, direções, intensidades e persistências num comportamento" (p. 18). Diversos autores tem sublinhado a importância do papel da motivação de um indivíduo dentro da ótica de sua orientação profissional futura future (Blustein et Flum, 1999; Brownlow, Gilbert et

Reasinger, 1997; Farmer, 1997; Hoyt, 1977; Kokosowski, 1987; Lens, 1991, 1993; Lens et Decruyenaere, 1991; Inoue, 1999; Mullis, Mullis et Brailsford, 1997; Poole, Langan-Fox, Ciavarella et Omodei, 1991; Schneider et Stevenson, 1999; Shukla, 1994; Urakami, 1996; Viau, 1994). Hoyt (1977) sublinha, em particular, a importância de ajudar os jovens a desenvolver seus conhecimentos de si mesmos e possibilidades do mundo do trabalho, assim como à adquirir um conjunto de valores pessoalmente significativos que possam motivá-los a querer trabalhar. Nessa mesma linha de pensamento, Super (Super et Overstreet, 1960; Super, 1963, 1985), e mais recentemente Phillips et Blustein (1994) apontam a necessidade para o adolescente de tornar consciente a necessidade de cristalizar uma preferência profissional, e de explorar e de planificar os meios de atualizá-la.

Como remarcam Gingras e Chagnon (1997), bem que dificuldades de ordens diversas – escolar, pessoal e social – possam explicar, ao menos em parte, os problemas de abandono e de atrasos escolares de vários jovens, é evidente que esses problemas resuntam também de lacunas no nível de suas orientações escolares e profissionais, bem como uma falta de motivação referente à suas carreiras. Entretanto, como diz McFadden (1997), se a desmotivação desses jovens no estudo é aparente, poucos instrumentos foram desenvolvidos e pouquíssimas pesquisas foram realizadas para aprofundar precisamente as causas dessa situação, no sentido do projeto profissional, além de contribuições teóricas do tipo daquelas de Nuttin (1985). Alguns questionários

abordam ou um ou outro dos aspectos essenciais da motivação referente à carreira (como o significado do trabalho), ou aspectos conexos como a motivação ao estudo e ao trabalho. Este é precisamente o caso do questionário de Vallerand, Blais, Brière e Pelletier (1989) que mede, sobretudo, o grau de autodeterminação da motivação ao estudo; ou o de Forner (1989) que permite medir as relações entre a motivação e o sucesso escolar; ou ainda o de Dupont e Gingras (1990) que mede a preparação dos jovens quanto suas carreiras futuras; ou, finalmente, o de St-Louis, Vigneault e Trahan (1983) que avalia a relação entre a motivação aos estudos e o futuro profissional. No case desse último, que apresenta boas qualidades psicométricas e que o conteúdo se aproxima mais sensivelmente às nossas preocupações de pesquisa, seu problema é a extensa quantidade de questões (155) e a não revalidação de sua estrutura, depois de 1983. Na realidade, nenhum desses questionários cobre precisamente, segundo Dupont e Gingras (1995), McFadden (1997) e Gingras e Chagnon (1997), as quatro dimensões essenciais da motivação (ou da desmotivação) referente à orientação de carreira futura, que constituem a significação do trabalho, o auto-conceito profissional, a preparação à carreira e as aspirações profissionais do jovem.

Existe um instrumento, o Questionário de Motivação Referente à Carreira (QMRC) de Dupont e Gingras (1995), que aborda precisamente estas quatro dimensões para medir o grau de motivação dos jovens referente aos seus futuros profissionais, permitindo assim, de melhor compreender suas

percepções e seus comportamentos relacionados à certos elementos de seus desenvolvimento de carreira. O QMRC foi elaborado aos fins específicos de analisar e avaliar alguns fatores explicativos da motivação, ou desmotivação, dos jovens em relação à escola e a sua orientação profissional. O objetivo desse estudo é de validar uma versão brasileira do QMRC e de comparar os resultados obtidos com aqueles da versão canadense-francesa original.

Considerando que o QMRC é um instrumento novo, ele possui apenas um estudo de validação, realizado com uma amostra de 219 estudantes do segundo grau (idade média de 16,8 anos), de ambos os sexos. Para estabelecer a validade de conteúdo, cada uma das 57 questões da versão preliminar foi avaliada conforme a clareza e a pertinência de cada item, por sete especialistas da psicologia e da orientação. Os resultados dessa avaliação e das análises psicométricas subsequentes levaram os autores a conservar apenas 44 itens claros, pertinentes e apropriados para medir o conceito da motivação referente a carreira. Quanto à coerência interna, um coeficiente bem satisfatório de .82 foi obtido para o conjunto de itens do instrumento. Os coeficientes obtidos por cada uma das quatro subescalas ou dimensões variaram de .43 à .72 e podem também ser considerados satisfatórios para fins de pesquisa. Ao que se refere a validade de construto, uma análise fatorial em componentes principais com uma solução à quatro fatores e uma rotação varimax foi efetuada. Entretanto, a solução esperada à quatro fatores correspondendo ao corte teórico proposto pelas autoras do QMRC não apareceu de forma clara desta análise. Os itens do

instrumento se distribuem sobre 3 ou 4 fatores e vários saturam ($>.30$) em mais de 1 fator, de forma que nenhum fator aparece de maneira distinta.

Pesquisas são ainda necessárias em vista de continuar-se o estudo de validação deste instrumento inédito e promissor, seja para melhorar as qualidades psicométricas ou seja para generalizar sua aplicação em diferentes populações, particularmente à população de adolescentes brasileiros.

Método

Procedimento

Os estudantes foram recrutados dentro de uma proposta de pesquisa sobre o desenvolvimento de carreira de adolescentes brasileiros, tendo por objetivo de validar um modelo explicativo da cristalização de suas preferências profissionais. Apresentou-se a pesquisa aos estudantes de cada classe, convidando-os a participar a passagem de 4 questionários com uma duração de 90 minutos, aproximadamente, mas eles eram livres de não participarem, se assim desejarem. Paralelamente à isso, foi pedido aos responsáveis dos estabelecimentos de ensino de dispensar, sem nenhuma penalidade, os sujeitos que não quizessem participar da administração das provas. Nenhum estudante pediu dispensa. Ainda, já que não lhes foi pedido que escrevessem os seus nomes sobre as provas, os estudantes estavam assegurados da confidencialidade de suas respostas.

Sujeitos

A amostra foi composta de 889 estudantes, de ambos os sexos, com idades variando entre 14 e 18 anos (média de 16,3 anos) do primeiro, segundo e terceiro ano do segundo grau. 50,4% desses estudantes eram do setor público e 53,2% eram de Porto Alegre. Portanto, 49,6% dos estudantes eram de escolas privadas e 46,8% eram de cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul.

Instrumento

Versão Brasileira do QMRC. O questionário de Motivação Referente à Carreira foi elaborado por Dupont e Gingras (1995) com o objetivo de se poder conhecer melhor as fontes de motivação (ou desmotivação) de adolescentes de segundo grau, relacionadas à suas orientações profissionais (Gingras e Chagnon, 1997). Ele possui 44 questões repartidas em quatro subescalas: Significação do Trabalho (ST), onde 13 itens medem a importância dada ao trabalho e as razões que motivam os jovens a trabalhar; Auto-Conceito Profissional (CP), onde 7 itens medem a imagem que o estudante tem de si mesmo com relação aos seus interesses, suas aptidões, suas competências e suas qualidades relacionadas às possibilidades futuras de trabalho; Preparação à Carreira (PC), onde 15 itens medem as atividades de planejamento e de exploração efetuadas pelo estudante, os diversos aspectos que ele deve considerar e o conhecimento das profissões para que ele possa tomar uma melhor decisão ao nível do trabalho; e, finalmente, Aspirações Profissionais (AP), onde 9 itens medem a precisão do projeto profissional de um jovem, sua

satisfação geral referente ao local deste projeto e a segurança que ele poderá realizá-lo.

Em conformidade com o procedimento de validação transcultural sugerido por Vallerand (1989), depois da tradução da versão original canadense-francesa para o português (Balbinotti, 1998), o instrumento foi retraduzido, às cegas, do Português para o Francês por um professor de psicologia brasileiro, poliglota, que viveu mais de dez anos na cultura quebequense, onde o instrumento original foi elaborado. Depois disso, em comite, foram comparadas as duas versões canadenses-francesas do QMRC, para se verificar a equivalencia. Para assegurar a clareza dos itens, um pré-teste foi realizado (N=65). Depois de alguns ajustamentos menores, o questionário foi utilizado em nossa amostra. Entretanto, mudou-se a forma original de respostas para facilitar a tarefa dos estudantes. Para isso, fez-se um estudo preliminar com uma amostra independente de 480 estudantes parelhos aos de nossa amostra, que permitiu constatar-se que 96% deles preferiram responder todos os questionários da forma mais estandardizada possivel. Os 4% restantes não tinham uma preferencia clara a esse propósito, mais nenhum deles se opunha à usagem de uma forma de respostas em 4 pontos, tipo Likert. Assim, a chave de respostas passou de 3 pontos (Sim, Não, ?) para 4 pontos, indo de Completamente Verdadeiro à Completamente Falso.

Resultados

Procedeu-se à adaptação brasileira do QMRC segundo os princípios norteadores comumente aceitos (Angers, 1992; Bisquera, 1987; Trudel et Antonius, 1991). Apresenta-se, sucesivamente, os resultados de análises de itens, a matrix de correlações entre as subescalas e a estrutura fatorial da versão brasileira. Discute-se e compara-se esses resultado com os obtidos com a pesquisa do o instrumento original.

Análise de itens

As correlações item-total obtidas com nossa amostra brasileira (.02 à .66) são perfeitamente comparáveis às obtidas com a amostra canadense-francesa (.03 à .65). Como se pode ver na Tabela 1, os coeficientes alpha individuais para as quatro subescalas variam de .72 à .85 para a amostra brasileira, e de .43 à .72 para a amostra canadense-francesa. O coeficiente alpha da escala total é de .91 para a amosdtra brasileira e de .82 para a canadense-francesa. Como se pode notar, os índices de coerencia interna para a amostra brasileira são sencivelmente mais elevados que os da amostra canadense-francesa, para todas as escalas do estudo. Nota-se que para a subescala ST, os coeficientes alpha são os mais baixos tanto para uma quanto para a outra amostra.

Inserir Tabela 1 Aqui

Matrix de correlação entre as subescalas

A Tabela 1 mostra igualmente a matrix de correlação entre as quatro subescalas para a versão brasileira do QMRC. As correlações variam de .47 à .66, que sugere que as subescalas sont moderadamente correlacionadas mas independentes. Pode-se claramente notar que as correlações da subescala ST são mais fracas se considerarmos as correlações entre as tres outras subescalas. Ainda, a mais forte correlação, entre as escalas PC e AP (.66) poderá indicar uma solução fatortial à 3 dimensões explicará melhor os dados brasileiros. Desta forma, esses duas subescalas poderão constituir um fator apenas. McFadden (1997) não apresenta os dados concernentes a matrix de correlação interescalas da versão original do QMRC.

Estrutura Fatorial

Antes de proceder à análise fatorial, o coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.92) foi estimado e o teste de esfericidade de Bartlett ($p<.000$) foi aplicado. Seus respectivos valores indicam que as correlações entre os itens são suficientes – e mesmo muito adequados – para se proceder à análise fatorial. Ainda, O resultado da medida de redundancia de infirmação ($/R/$ diferente de 0) indica a ausencia de todo tipo de repetição das ligações correlativas lineares. Assim, uma análise em composantes principais, seguida de uma rotação oblíqua, serviu para examinar a estrutura fatorial da versão brasileira do QMRC. Desta analise, 11 fatores tendo uma raiz latente superior a 1 foram extraídos. Eles explicam 56,7% da variancia. Mesmo se as

comunalidades dos itens são todas superiores a .43, essa solução fatorial mostra-se pouco satisfatória. Diversos itens saturam sobre vários fatores e o número de itens que formam diversos fatores são muito pouco elevados. Conseqüentemente, duas outras análises (ver Tabela 2) foram efetuadas fixando-se, previamente, o número de fatores em 4, seguindo-se o corte original do instrumento, e posteriormente a 3, como pode ser interpretada a relativamente elevada correlação entre as subescalas CP e AP.

Inserir Tabela 2 Aqui

No caso da solução à 4 fatores, que explicam 38% da variância, muito menos item saturam em mais de 1 fator. Os resultados obtidos pela amostra brasileira são bem mais claros que os obtidos pela amostra canadense-francesa. Os itens da subescala ST se distribuem, na maioria dos casos, em um único fator, contrariamente ao caso da amostra canadense, que se encontravam divididos entre todos os 4 fatores, sem nenhuma predominância. O mesmo ocorreu com a subescala PC, que no nosso caso os itens ficaram divididos entre dois fatores apenas. No caso dos itens das subescalas CP AP, que apresentaram uma correlação de .66, eles se distribuem em dois fatores, indiscriminadamente, mas continua-se obtendo uma solução fatorial melhor que no caso da amostra canadense, que essa distribuição deu-se em 3 fatores. Então, nossos resultados, para uma solução à 4 fatores, indicam a presença de

1 fator claramente distinto (ST), dois outros mais ou menos distintos (CP e AP) e o último relativamente indistinto.

A solução a 3 fatores, como pode ser visto na Tabela 2, não melhoram as explicações fatoriais e as perdas de informações são relativamente importantes. Considerando-se as vantagens teóricas representadas pela solução a 4 fatores correspondentes ao corte original em 4 subescalas do instrumento, nós decidimos, conforme sugere McFadden (1997), de manter o corte original.

Conclusão

O objetivo deste estudo é de validar uma versão brasileira do Questionário de Motivação Referente à Carreira (QMRC) de Dupont e Gingras (1995). Na medida do possível, comparou-se os resultados obtidos com o único estudo disponível, realizado por McFadden (1997), no Canada.

As qualidades psicométricas da versão brasileira do QMRC são manifestamente mais satisfatórias que as obtidas pela amostra canadense-francesa. Isto pode ser atribuível, ao menos em parte, ao número relativamente pequeno de adolescentes que compunham a amostra canadense, em relação ao número de variáveis medidas. No que concerne a validade de construto, o fato de McFadden ter utilizado uma rotação varimax, e não oblíqua, sendo as correlação inter-escalas relativamente elevadas, pode ter contribuído à explicar a ausência de resultados mais claros em sua análise fatorial.

Finalmente, a versão brasileira do QMRC possui qualidades psicométricas que justificam sua utilização em pesquisas. Dispondo-se de normas específicas, pode-se considerar de utilizá-lo em consulta de orientação profissional, com uma população de estudantes de segundo grau. Sua experimentação com outras populações de língua portuguesa poderia eventualmente tornar acessível à estas populações.

Referências Bibliográficas

- Agência Estado (1995). CD-ROM do ano de 1995. *Revista NEO*. Brasil :Dialdata Systems.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Bastos, D. E. H. (1999). *L'abandon scolaire au Brésil : Enquête sur les représentations sociales des parents face à l'école*. Paris : Université René Descartes-Paris V.
- Balbinotti, M. A. A. (1998). *Questionário de Motivação*. Tradução do « Questionnaire de Motivation » de Dupont e Gingras (1995). São Leopoldo : Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS*. Barcelona: PPU.
- Blustein, D. L. & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In M. Savickas, A. R. Spokane, and others (Eds). *Vocational interests : Meaning, measurement, and counseling use*. (pp. 345-368). Palo Alto, CA : Davies-Black Publishing,
- Brownlow, S., Gilbert, N. M. & Reasinger, R. D. (1997). Motivation, personality preferences, and interests in college students. *Journal of Psychological Practice*, vol. 3(4), 128-140.

- Coallier, J.-C., Diop, M., Dupont, P. (1995). Étude interculturelle de besoins d'éducation à la carrière chez des jeunes du secondaire. In *Actes du 21^e colloque national touchant le développement de carrière*, pp. 131-139, Toronto : Université de Toronto.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1996). *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Commission du conseil.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Commission du conseil.
- Deblois, C. & Corriveau, L. (1994). *La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*. CRIRES : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, vol.1 no.4. Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Dupont, P. (1982). *Inventaire de développement professionnel*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Dupont, P. & Gingras, M. (1990). *Questionnaire sur l'éducation à la carrière*. Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'éducation et le travail.
- Dupont, P. & Gingras, M. (1995). *Questionnaire de motivation*. Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'éducation et le travail.

- Dupont, P., Gingras, M. (1991a). Des besoins d'orientation au secondaire : nécessité de nouvelles stratégies d'éducation à la carrière. *Revue canadienne de counseling*, 25(2), 239-249.
- Dupont, P., Gingras, M. (1991b). Le développement de carrière des jeunes filles à la fin des études secondaires. *Revue canadienne de counseling*, 25(4), 542-554.
- Dupont, P., Gingras, M., Marceau, D. (1991). L'éducation à la carrière et les finissants du secondaire général que se dirigent vers le marché du travail. Dans P. Dupont, (Dir.), *Éducation et travail*. Centre de recherche sur l'éducation et le travail, Université de Sherbrooke.
- Dupont, P., Gingras, M., Marceau, D. (1992). L'entrée sur le marché du travail des finissants du secondaire général : une analyse de leurs besoins d'éducation à la carrière. *Revue canadienne de counseling*, 26(4), 256-268.
- Farmer, H. S. (1997). Diversity & women's career development. In H. S. Farmer (Ed.). *Women's mental health & development*, vol. 2, 344.
- Forner, Y. (1989). La motivation des lycéens de classe terminale : effets sur la réussite au baccalauréat et sur la réalisation de projets. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18(2), 139-153.
- Gingras, G. (1995). *Prévenir le décrochage scolaire*. Québec (QC): LIDEC inc.
- Gingras, M. & Chagnon, D. (1997). Motivation et orientation: un but significatif. *Colloque national Touchant le développement de carrière (CONAT)*, 23, 65-73.

- Gonzalez, M. P. (1992). *La intervencion educativa para el desarrollo de la carrera: analisis de las necesidades de desarrollo para la carrera de los estudiantes al finalizar la educación secundaria*. Thèse inédite de doctorat, Universidad de Olviedo, Espagne.
- Gonzalez, M. P. (1997). Career education needs of secondary school graduates from Asturias, Spain. *Journal of Career Development*, 23(3), 215-229.
- Herr, E. L. (1997). Perspectives on career guidance and counselling in the 21st century. *Educational and Vocational Guidance*, 60, 1-15.
- Hoyt, K. B. (1977). *A primer for career education. Monographs on Career Education*. Washington, D. C.: US Government Printing Office.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J-Y. & Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire: des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. Faculté d'éducation, Université de Montréal.
- Inoue, Y. (1999). *The educational and occupational attainment process : The role of adolescent status aspirations*. Mariland, U.S. : University Press of America.
- Jordaan, J. P. & Heyde, M. B. (1979). *Vocational maturity during the high school years*. New York : Teachers College Press.
- Kaszap, M. (1996). *Perception des exigences de la réussite scolaire au CEGEP*. Rapport de recherche présenté au Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage. Québec (QC): Ministère de l'Éducation.

- Kokosowski, A. (1987). L'orientation dans les formations de jeunes sans qualification. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 16(1), 35-52.
- Lens, W. (1991). *Motivation and learning*. Rapport de recherche, Centre de recherche sur la motivation et la perspective future. Université de Leuven, Belgique.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(1), 69-83.
- Lens, W. & Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education : Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.
- Mc Fadden, A. (1997). *Développement d'un instrument de mesure de la motivation au regard de la carrière pour les élèves de 5^e secondaire*. Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Canada.
- Mullis, A. K., Mullis, R. L. & Brailsford, J. C. (1997). Relationships between academic confort and career interests among rural high school students. *Psychological Reports*, 80(2), 459-466.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Phillips, S. D. & Blustein, D. L. (1994). Readiness for career choices : Planning, exploring and deciding. *Career Development Quarterly*, 43, 63-73.

- Poole, M. E., Langan-Fox, J., Ciavarella, M. & Omodei, M. (1991). A contextual model of professional attainment : Results of a longitudinal study of career paths of men and women. *Counseling Psychologist*, 19(4), 603-624.
- Publications officielles des communautés européennes (1991a). *Décision du Conseil pour le changement de la décision 87/569/CEE sur un programme d'action à la formation et à la préparation des jeunes à la vie professionnelle*. 91/387/CEE.
- Publications officielles des communautés européennes (1991b). *Programme d'action à la formation et à la préparation des jeunes à la vie professionnelle*. 91/C237/05. (12.09.91).
- St-Louis, S., Vigneault, M. & Trahan, M. (1983). *Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement pour des élèves de quatrième, cinquième secondaire et de l'enseignement collégial. Manuel d'utilisation*. Collège Montmorency, Laval, Québec.
- St-Louis, S. & Vigneault, M. (1985). Nouvel outil d'intervention : le Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement (Q.I.P.I.E.). *Colloque national Touchant le développement de carrière (CONAT)*, 11, 95-120.
- Schneider, B. & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation : America's teenagers, motivated but directionless*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Statistiques Canada. (1995). *Le marché du travail : bilan de fin d'année. L'emploi, le revenu en perspective*. Canada, Gouvernement du Canada.

- Shukla, P. (1994). Vocational interests as related to general mental ability and achievement motivation. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 25(1-2), 35-42
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York : Harper Collins.
- Super, D. E. (1963). Vocational development in adolescents and early adulthood : tasks and behaviors. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, J. P. Jordaan (Eds.). *Career development : Self-concept theory*. New York, NY : College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown : Careers in the making. *American Psychologist*, 40(4), 405-415.
- Super, D. E. (1990). A life span, life space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, and others (Eds.), *Career choice and development : Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco : Jossey Bass.
- Super, D. E. & Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of ninth-grade boys*. New York : Teachers College Press.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown and L. Brooks (Eds). *Career choice and development*. (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Super, D. E., & Šverko, B. (1995). *Life roles, values, and careers*. San Francisco, CA : Jossey Bass.

- Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Super, D. E., Jordaan, J. P., Myers, R. A. (1984). *Career Development Inventory : Technical manual*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Trudel, R. & Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- UNESCO (1993). *L'action mondiale pour l'éducation*. Ottawa : Éditions Renouf.
- Urakami, M. (1996). Development of self-growth motivation in the career exploration process : Among women's junior college students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 44(4), 400-409.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle des questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30, 662-680.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (ÉMÉ). *Revue Canadienne de sciences du comportement*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R. J. & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du renouveau pédagogique.

Tableau 1

Coeficientes Alpha para as versões francesa (N = 219) e brasileira (N = 889) do QMRC e interrelações entre as escalas da versão brasileira.

Escalas	Alpha		01	02	03	04
	v.f. ^a	v.b. ^b				
01. Significação do Trabalho	.43	.72	--	.47*	.49*	.46*
02. Autoconceito Profissional	.60	.75		--	.58*	.66*
03. Preparação à Carreira	.63	.75			--	.57*
04. Aspirações Profissionais	.72	.85				--
Escala Total (N = 44 items)	.82	.91				

^a n = 219. ^b n = 889

* p < .001

Tabela 2

Resultados das duas análises fatoriais em componentes principais (solução à 4 e à 3 fatores) para a amostra brasileira (N = 889)..

Item	Fator				Fator		
	1	2	3	4	1	2	3
<u>Signification du travail</u>							
01. O trabalho ocupa o lugar de primeiro plano em minha vida		.54					.34
02. Sem trabalho, eu teria a impressão de desperdiçar minha vida		.70					.50
03. É importante para mim ser reconhecido como um trabalhador		.65					.55
04. O trabalho é uma fonte de satisfação pessoal		.64					.56
05. O trabalho me dá independência financeira		.34					.40
06. Para mim, em primeiro lugar, o trabalho serve para ganhar dinheiro		.48					.53
07. Para mim, o trabalho constitui uma fonte de desenvolvimento pessoal		.33					.37
08. O trabalho me permite ajudar os outros		.34					.42
09. No trabalho eu posso utilizar meus talentos e meus gostos		.40					.47
10. Para mim, o trabalho é indispensável à sociedade		.38					.35
11. O trabalho me permite ter meu modo de vida desejado		.34					.47
12. O trabalho me permite estabelecer relações com os outros							.33
13. O trabalho é uma forma de ocupar meu tempo							
<u>Concept de soi professionnel</u>							
14. Eu possuo qualidade pessoais para ter sucesso no plano profissional			.56		.49		
15. Eu sou capaz de tomar decisões quanto ao meu futuro profissional	.46		.40		.40		.45
16. Eu conto comigo mesmo para conseguir encontrar um emprego			.60		.54		
17. Eu possuo capacidades suficientes para ter sucesso na minha carreira			.37	.39			
18. Graças aos meus diversos interesses, posso obter sucesso em diversas profissões							.50
19. Eu posso me imaginar numa profissão futura	.48						.70
20. Conheço-me bem para escolher minha orientação profissional	.69						

Tabela 2 (seqüência).

Item	Fator			Fator			
	1	2	3	4	1	2	3
<u>Préparation de sa carrière</u>							
21. Eu sei o que fazer para realizar meus objetivos profissionais	.64					.66	
22. Eu sei quais dificuldades poderiam me impedir de realizar meu projeto profissional	.49					.54	
23. Eu considero minhas atividades escolares como um meio de alcançar meus objetivos profissionais							
24. Minha família tem um papel importante no meu projeto profissional		.37		.47		.47	
25. A experiência adquirida no trabalho pode contribuir para que eu alcance meus objetivos profissionais				.45		.36	
26. Eu considerei meus gostos e minhas capacidades no meu plano de carreira				.60		.46	
27. Considerei as necessidades futuras de mão de obra antes de fazer uma escolha profissional	.36		.30			.41	.34
28. Procurei informações sobre as profissões e os empregos que me interessam			.31	.64			.47
29. Consulte diferentes documentos para me ajudar em minha escolha profissional							
30. Obtive ajuda de diversas pessoas para tomar minha decisão concernente a minha carreira						.66	.33
31. Tenho informações suficientes sobre o mercado de trabalho para efetuar uma escolha profissional esclarecida	.59					.72	
32. Sou capaz de descrever bem a profissão que me interessa	.69					.68	.33
33. Conheço a formação requerida para realizar meu projeto profissional	.62					.53	
34. Conheço os estudos e as qualidades exigidas por diversas profissões	.44			.45			
35. Posso nomear diversas profissões que eu gostaria de exercer							
<u>Aspirations Professionnelles</u>							
36. Eu tenho um projeto profissional que me interessa muito	.61		.47		.42	.62	.31
37. Eu espero ter sucesso na minha futura carreira	.72					.70	
38. Eu tenho uma visão precisa da carreira que eu desejo	.52				.42	.49	
39. Meus objetivos profissionais são claros			.69		.63		
40. Eu creio que minhas chances de sucesso profissional são boas			.69		.64		
41. Eu estou certo de poder alcançar meus objetivos profissionais			.59		.52		
42. Eu posso alcançar a profissão que eu sonho	.48				.38	.46	
43. Eu tenho um projeto profissional muito importante para mim			.65		.61		
44. Eu tenho confiança de poder entrar no mundo do trabalho							
Variance expliquée	22.2	6.0	4.8	4.2	22.7	6.1	4.9

Nota : Os pesos fatoriais inferiores à |.30| não aparecem na tabela.

APPENDICE B

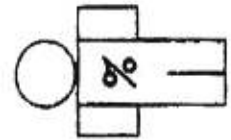
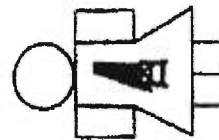
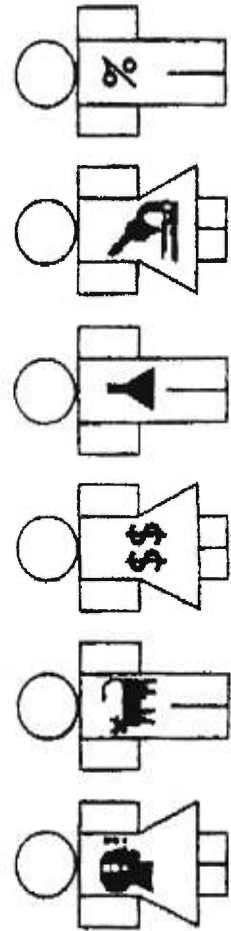
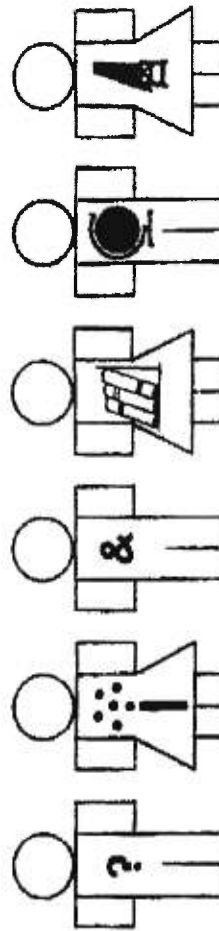
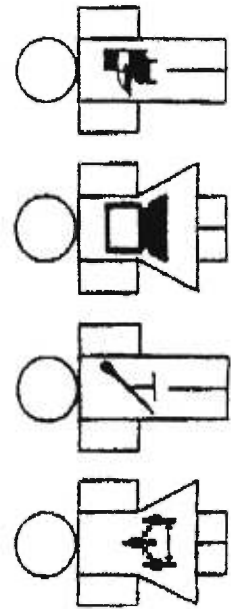
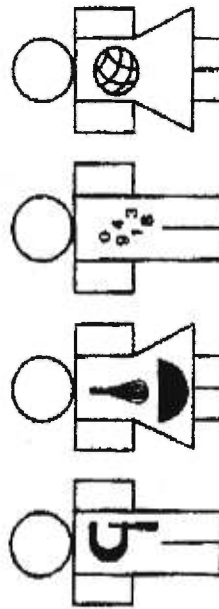
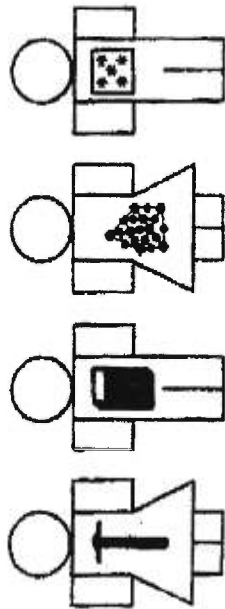
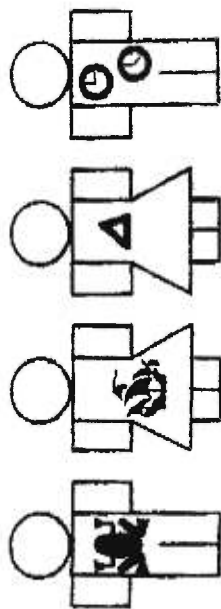
Questionnaires

Questionnaires Originaux

**(QEC)
(QMRC)
(IIP)
(VRS)**

Questionnaire sur l'éducation à la carrière

Pierrette Dupont et Marcelle Gingras (1990)
© Centre de recherche sur l'éducation au travail
Université de Sherbrooke (Québec) Canada
ISBN 2-7622-0072-5 — Dépôt légal 4^e trimestre 1991



Renseignements

Nom (facultatif): _____ Date de naissance:

--

Sexe: M F

Nom de l'école: _____ Jour _____ Mois _____ Année _____

1. Où es-tu inscrit présentement?
 En formation générale
 En formation professionnelle ⇒ Nom du programme: _____ Année: _____

2. Que comptes-tu faire l'an prochain? (indique un seul choix)
 Aller dans un programme de formation générale au collégial ⇒ Nom du programme: _____
 Aller dans un programme de formation professionnelle au collégial ⇒ Nom du programme: _____
 Aller dans un programme de formation professionnelle au secondaire ⇒ Nom du programme: _____
 Aller sur le marché du travail
 Terminer tes études secondaires
 Autre projet ⇒ Lequel? _____
 Je ne sais pas encore ce que je vais faire l'an prochain.

3. À la fin de tes études:
→ Quels types d'emplois pourras-tu occuper?

→ Dans quels endroits pourras-tu travailler?

Dans cette première partie du questionnaire, nous voulons connaître tes attitudes et tes comportements par rapport au travail et à ton orientation. Ici, quand on parle de travail, on entend aussi bien le travail non payé que le travail payé. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses pour l'ensemble de cette partie. Tu dois répondre à tous les énoncés en encercrant un seul chiffre.

QUELLE IMPORTANCE ET QUEL SENS ACCORDES-TU AU TRAVAIL? POUR CHACUNE DES PHRASES SUIVANTES, INDIQUE JUSQU'À QUEL POINT TU ES EN ACCORD OU EN DÉSACCORD. (1. *Tout à fait en désaccord*; 2. *En désaccord*; 3. *D'accord*; 4. *Tout à fait d'accord*)

1. Travailler est un but important dans la vie	1	2	3	4
2. Travailler, c'est avoir la chance d'accomplir réellement quelque chose	1	2	3	4
3. Pour moi, le travail sera un bon moyen de me réaliser	1	2	3	4
4. Le travail influence toute la vie d'une personne	1	2	3	4
5. Il est important de chercher de la satisfaction dans un travail	1	2	3	4
6. Je dois choisir un emploi ou une profession qui aura de l'importance pour moi	1	2	3	4
7. Grâce au travail, je peux utiliser mes talents	1	2	3	4
8. Je peux toujours tirer profit de l'un ou l'autre de mes goûts dans n'importe quel travail	1	2	3	4
9. Un emploi ou une profession devrait me permettre d'être utile aux autres	1	2	3	4
10. Il est important de comprendre de quelle façon chaque profession ou emploi est utile à la société	1	2	3	4
11. Tout travail joue un rôle important dans l'économie d'une région, d'une nation	1	2	3	4
12. Le travail est nécessaire pour résoudre les problèmes de notre société	1	2	3	4
13. Mon succès dans un emploi ou une profession dépendra en bonne partie de ma façon de voir le travail	1	2	3	4
14. Pour réussir dans un emploi ou une profession, je dois développer de bonnes habitudes de travail	1	2	3	4
15. La réussite dans le travail dépend beaucoup de l'intérêt qu'on y accorde	1	2	3	4
16. C'est important d'avoir le sentiment de bien faire son travail	1	2	3	4
17. Pour être heureux dans un travail, il faut d'abord s'y intéresser pour une ou plusieurs raisons(s)	1	2	3	4
18. Il faut essayer de voir le côté positif du travail	1	2	3	4
19. Je désire être considéré comme un bon travailleur ou une bonne travailleuse	1	2	3	4
20. On doit toujours essayer d'améliorer son travail	1	2	3	4
21. Il faut donner le meilleur rendement possible dans son travail	1	2	3	4
22. Il faut s'efforcer d'être un travailleur ou une travailleuse efficace	1	2	3	4

AS-TU RÉFLÉCHI À TON PLAN DE CARRIÈRE? AS-TU PRIS LES MOYENS POUR Y ARRIVER? INDIQUE CE QUE TU AS FAIT JUSQU'À MAINTENANT POUR EFFECTUER LES MEILLEURS CHOIX SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS. (1. Jamais; 2. Rarement; 3. Quelquesfois; 4. Souvent)

23. Faire des démarches pour t'informer sur le plus grand nombre de carrières possibles	1	2	3	4
24. Consulter différentes sources d'informations pour prendre des décisions concernant ta carrière	1	2	3	4
25. Te renseigner sur les tâches à accomplir dans la profession ou l'emploi qui t'intéresse	1	2	3	4
26. Discuter de tes projets d'orientation avec une personne qui te connaît bien	1	2	3	4
27. Chercher à découvrir tes goûts, tes capacités, tes forces et tes faiblesses à travers tous tes cours	1	2	3	4
28. Faire le lien entre tes résultats scolaires et tes projets d'avenir	1	2	3	4
29. Participer à différentes activités parascolaires et en dehors de l'école pour mieux te connaître	1	2	3	4
30. Considérer tes intérêts et tes aptitudes dans tous tes choix en vue de ta carrière	1	2	3	4
31. Penser à quelques professions qui tiennent compte le plus possible de tes goûts, de tes aptitudes et de tes qualités	1	2	3	4
32. Analyser tes capacités, tes intérêts, tes valeurs, etc. afin de prendre de bonnes décisions	1	2	3	4
33. Identifier les raisons qui pourraient t'empêcher d'atteindre tes buts professionnels	1	2	3	4
34. Rester ouvert à plusieurs possibilités en planifiant les études et ta carrière	1	2	3	4
35. Penser aux moyens à utiliser pour surmonter les obstacles rencontrés lors de ton choix professionnel	1	2	3	4

PLUSIEURS FACTEURS DOIVENT ÊTRE PRIS EN CONSIDÉRATION POUR EFFECTUER DE BONS CHOIX EN VUE DE SA CARRIÈRE OU DE SA VIE DE TRAVAIL. INDIQUE DANS QUELLE MESURE TU PENSES LES CONNAÎTRE. (1. Pas du tout; 2. Pas très bien; 3. Bien; 4. Très bien)

36. Ta personnalité	1	2	3	4
37. Tes qualités et tes défauts	1	2	3	4
38. Ce qui est important pour toi dans le travail	1	2	3	4
39. Tes goûts et tes intérêts pour différentes activités	1	2	3	4
40. Tes habiletés et tes talents	1	2	3	4
41. Les possibilités d'études qui te sont accessibles après le secondaire	1	2	3	4
42. La formation qui est nécessaire pour réaliser tes projets d'orientation	1	2	3	4
43. Un bon nombre de possibilités de formation professionnelle après le secondaire	1	2	3	4
44. Les lois et les règlements de travail	1	2	3	4
45. Le fonctionnement de l'économie par rapport au marché du travail	1	2	3	4
46. L'influence des changements technologiques sur la carrière future	1	2	3	4
47. Les tendances actuelles et futures de l'emploi dans les divers secteurs du marché du travail	1	2	3	4
48. Les moyens pour faire face à une situation de chômage au cours d'une vie de travail	1	2	3	4
49. L'expérience nécessaire pour divers emplois	1	2	3	4
50. Les professions et les emplois qui t'intéressent	1	2	3	4
51. Les professions et les emplois qui te conviennent davantage	1	2	3	4
52. Les exigences d'admission des programmes ou des écoles où tu pourrais aller l'an prochain	1	2	3	4

Continue à la page suivante

À CE MOMENT-CI, TU N'AS PROBABLEMENT PAS CHOISI DÉFINITIVEMENT TON ORIENTATION, MAIS PENSE PARTICULIÈREMENT AU GENRE DE PROFESSIONS OU D'EMPLOIS QUI T'INTÉRESSE LE PLUS ET INDIQUE DANS QUELLE MESURE TU LES CONNAIS.
(1. Pas du tout; 2. Pas très bien; 3. Bien; 4. Très bien)

53. Les tâches exercées	1	2	3	4
54. Le niveau de formation exigé	1	2	3	4
55. Les besoins de main-d'oeuvre	1	2	3	4
56. Les habiletés requises	1	2	3	4
57. Les intérêts nécessaires	1	2	3	4
58. Les qualités personnelles exigées	1	2	3	4
59. Les conditions de travail	1	2	3	4
60. Le salaire de base offert	1	2	3	4
61. Les possibilités d'avancement	1	2	3	4

UNE BONNE PRÉPARATION À LA VIE DE TRAVAIL EXIGE CERTAINES CONNAISSANCES POUR CHERCHER, TROUVER, OBTENIR ET CONSERVER UN EMPLOI. DANS QUELLE MESURE AS-TU CES CONNAISSANCES?

(1. Pas du tout; 2. Pas très bien; 3. Bien; 4. Très bien)

62. Où chercher un emploi	1	2	3	4
63. Comment remplir un formulaire de demande d'emploi	1	2	3	4
64. Comment rédiger une lettre de demande d'emploi	1	2	3	4
65. Comment préparer ton curriculum vitae	1	2	3	4
66. Comment te préparer à une entrevue d'emploi	1	2	3	4
67. Comment te présenter à une entrevue d'emploi	1	2	3	4
68. Comment les employeurs(euses) s'y prennent pour engager quelqu'un	1	2	3	4
69. Ce que les employeurs(euses) attendent des nouveaux employés(es)	1	2	3	4
70. Quelles qualités personnelles les employeurs(euses) considèrent les plus importantes pour engager quelqu'un	1	2	3	4
71. Ce qui peut influencer le succès et l'avancement d'une personne dans un emploi	1	2	3	4
72. Ce que doit faire un employé ou une employée pour conserver son emploi	1	2	3	4

POUR PRÉPARER TES CHOIX DE COURS, DE PROFESSIONS OU D'EMPLOIS ET POUR PLANIFIER TA CARRIÈRE, TU AS PEUT-ÊTRE OBTENU DE L'INFORMATION ET DE L'AIDE EN CONSULTANT DIVERSES SOURCES ET DIFFÉRENTES PERSONNES ET EN FAISANT DIVERSES ACTIVITÉS D'EXPLORATION. DANS QUELLE MESURE AS-TU OBTENU DE L'INFORMATION ET DE L'AIDE DES PERSONNES ET DES SOURCES SUIVANTES? (1. Pas du tout; 2. Un peu; 3. Moyennement; 4. Beaucoup)

73. De tes parents	1	2	3	4
74. De tes amis(es)	1	2	3	4
75. Des autres membres de ta famille	1	2	3	4
76. D'un(e) conseiller(ère) d'orientation	1	2	3	4
77. D'un(e) professeur(e) d'éducation au choix de carrière	1	2	3	4
78. Des autres professeurs(es)	1	2	3	4
79. Des responsables d'autres écoles	1	2	3	4
80. Des livres, des brochures ou des journaux	1	2	3	4
81. Des vidéos, des films ou des émissions de télévision	1	2	3	4
82. Des banques d'informations scolaires et professionnelles sur ordinateur	1	2	3	4
83. Des programmes ou annuaires d'écoles	1	2	3	4

DANS QUELLE MESURE AS-TU OBTENU DE L'INFORMATION ET DE L'AIDE DES ACTIVITÉS D'EXPLORATION SUIVANTES?

1. Pas du tout; 2. Un peu; 3. Moyennement; 4. Beaucoup)

84. Des échanges avec des travailleurs(euses) exerçant différents emplois	1	2	3	4
85. Des rencontres avec des employeurs(euses)	1	2	3	4
86. Des conférences de représentants(es) du monde du travail	1	2	3	4
87. De tes cours dans différentes matières	1	2	3	4
88. Des cours d'éducation au choix de carrière	1	2	3	4
89. De tes activités parascolaires	1	2	3	4
90. Des journées-carières ou des séances d'information	1	2	3	4
91. Des visites dans des écoles, collèges et universités	1	2	3	4
92. De tes expériences de travail à la maison	1	2	3	4
93. De tes expériences de travail ailleurs qu'à la maison	1	2	3	4
94. Des stages dans des milieux de travail	1	2	3	4
95. Des visites d'entreprises ou d'industries	1	2	3	4
96. De tes observations de personnes au travail	1	2	3	4

Dimensions du Questionnaire de Motivation

Signification du Travail (énoncés 1 à 13)

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

Concept de soi professionnel (énoncés 14 à 20)

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

Préparation de sa Carrière (énoncés 21 à 35)

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

Aspirations professionnelles (énoncés 36 à 44)

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

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

Sexe: M F **Âge:** _____ En emploi Sans emploi

Formation générale: niveau complété _____
 Formation professionnelle: programme _____

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

	Vrai	Faux	?
01. Le travail occupe une place de premier plan dans ma vie	()	()	()
02. Sans travail, j'aurais l'impression de gaspiller ma vie	()	()	()
03. Il est important pour moi d'être reconnu(e) comme une personne travaillante	()	()	()
04. Le travail est une source de satisfaction personnelle	()	()	()
05. Le travail me donne de l'indépendance financière	()	()	()
06. Pour moi, le travail sert d'abord à gagner de l'argent	()	()	()
07. Selon moi, le travail constitue une source de développement personnel	()	()	()
08. Le travail me permet d'aider les autres	()	()	()
09. Par le travail, je peux utiliser mes talents et mes goûts	()	()	()
10. D'après moi, le travail est indispensable à la société	()	()	()
11. Le travail me permet d'avoir le mode de vie souhaité	()	()	()
12. Le travail me permet d'établir des relations avec les autres	()	()	()
13. Le travail est une façon d'occuper mon temps	()	()	()
14. Je possède les qualités personnelles pour réussir au plan professionnel	()	()	()
15. Je suis capable de prendre des décisions quant à mon avenir professionnel	()	()	()
16. Je compte sur moi-même pour parvenir à me trouver un emploi	()	()	()
17. J'ai les capacités suffisantes pour réussir dans ma carrière	()	()	()
18. Grâce à mes divers intérêts, je peux réussir dans plusieurs professions	()	()	()
19. Je peux m'imaginer dans une profession future	()	()	()
20. Je me connais assez pour choisir mon orientation professionnelle	()	()	()
21. Je sais comment m'y prendre pour réaliser mes objectifs professionnels	()	()	()
22. Je sais quelles difficultés pourraient m'empêcher de réaliser mon projet professionnel	()	()	()
23. Je considère mes activités scolaires comme un moyen d'atteindre mes objectifs professionnels	()	()	()
24. Ma famille joue un rôle important dans mon projet professionnel	()	()	()
25. L'expérience acquise en milieu de travail peut contribuer à l'atteinte de mes objectifs professionnels	()	()	()
26. J'ai considéré mes goûts et mes capacités dans mon plan de carrière	()	()	()
27. Je dois considérer les besoins futurs en main-d'œuvre avant de faire un choix professionnel	()	()	()
28. J'ai cherché de l'information sur les professions et les emplois qui m'intéressent	()	()	()
29. J'ai consulté différents documents pour m'aider dans mon choix professionnel	()	()	()
30. J'ai obtenu de l'aide de diverses personnes pour prendre mes décisions concernant ma carrière	()	()	()
31. J'ai suffisamment d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel éclairé	()	()	()
32. Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse	()	()	()
33. Je connais la formation requise pour réaliser mon projet professionnel	()	()	()
34. Je connais les études et les qualités exigées par plusieurs professions	()	()	()
35. Je peux nommer diverses professions que j'aimerais exercer	()	()	()
36. J'ai un projet professionnel qui m'intéresse beaucoup	()	()	()
37. J'ai l'espoir de réussir ma carrière future	()	()	()
38. J'ai une vision précise de ce que je désire comme carrière	()	()	()
39. Mes buts professionnels sont clairs	()	()	()
40. Je crois que mes chances de succès professionnel sont bonnes	()	()	()
41. Je suis certain(e) de pouvoir atteindre mes objectifs professionnels	()	()	()
42. Je peux parvenir à la profession à laquelle je rêve	()	()	()
43. J'ai un projet professionnel auquel je tiens beaucoup	()	()	()
44. J'ai confiance de pouvoir entrer dans le mon	()	()	()

INVENTAIRE D'INTÉRÊTS PROFESSIONNELS (IIP)

B. TÉTREAU et M. TRAHAN

FORMULE VERBALE,
ÉDITION CANADIENNE RÉVISÉE 1991

Cet inventaire devrait vous permettre d'explorer et de mieux connaître vos intérêts professionnels.

On vous présentera 90 énoncés décrivant diverses activités professionnelles. Pour chacun des énoncés, vous devez vous situer face à l'activité suggérée en vous demandant si vous aimeriez faire ce travail, peu importe que vous connaissiez de façon précise ou non l'activité suggérée

Si vous **N'AIMEZ PAS DU TOUT** l'activité suggérée par l'énoncé, inscrivez le chiffre **1** dans la case sur la feuille de réponses;

Si vous **N'AIMEZ PAS** l'activité, inscrivez le chiffre **2**;

Si vous êtes **INDIFFÉRENT(E)**, inscrivez le chiffre **3**;

Si vous **AIMEZ** l'activité, inscrivez le chiffre **4**;

Si vous **AIMEZ BEAUCOUP** l'activité, inscrivez le chiffre **5**.

1	2	3	4	5
n'aime pas du tout	n'aime pas	indifférent(e)	aime	aime beaucoup

Donnez une réponse pour chaque énoncé. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse en soi: la meilleure réponse est celle qui correspond le mieux à ce que vous ressentez face à l'activité suggérée; votre première réaction est la meilleure.

LISTE DES ACTIVITÉS

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1 Faire fonctionner une presse d'imprimerie 2 Faire fonctionner un ordinateur 3 Faire de la poterie d'artisanat 4 Prendre la tension artérielle d'un patient 5 Diriger une succursale de banque 6 Faire fonctionner un appareil de traitement de textes | <ul style="list-style-type: none"> 19 Conduire une pelle mécanique 20 Effectuer des recherches en chimie 21 Jouer du piano 22 Prendre soin des bébés à l'hôpital 23 Vendre des produits pharmaceutiques 24 Faire fonctionner une machine comptable |
| <ul style="list-style-type: none"> 7 Réparer des montres 8 Faire passer un électrocardiogramme 9 Analyser le texte d'une pièce de théâtre 10 Donner des cours d'éducation physique 11 Donner des conférences 12 Accueillir et informer des visiteurs | <ul style="list-style-type: none"> 25 Réparer des véhicules automobiles 26 Prendre des radiographies (rayons X) 27 Jouer dans une pièce de théâtre 28 Donner des cours à l'université 29 Présenter les nouvelles à la télévision 30 Tapcr à la machine à écrire |
| <ul style="list-style-type: none"> 13 Réparer des téléviseurs 14 Examiner des spécimens géologiques en laboratoire 15 Danser sur scène 16 Diriger les serveurs dans un restaurant 17 Plaider en cour 18 Etre responsable d'une caisse dans un magasin à rayons | <ul style="list-style-type: none"> 31 Faire des levés de terrain au théodolite 32 Soigner des maux au moyen de massages 33 Monter un étalage de marchandises 34 Organiser des programmes d'alimentation 35 Gérer le réseau des ventes 36 Faire fonctionner un appareil d'émission telex |

Suite au verso

LISTE DES ACTIVITÉS (suite)

- | | |
|---|--|
| 37 Réparer des chaussures | 67 Conduire un autobus |
| 38 Étudier et établir le tracé de cartes géographiques | 68 Effectuer des recherches en botanique |
| 39 Composer de la musique | 69 Donner des leçons de musique |
| 40 Conseiller des gens qui ont des difficultés personnelles | 70 Assurer le fonctionnement d'une bibliothèque |
| 41 Interroger un candidat à un emploi | 71 Vendre du matériel et des accessoires photographiques |
| 42 Vendre des billets au guichet d'entrée | 72 Prendre une dictée en sténographie |
| 43 Réparer des serrures et des cadenas | 73 Faire des déménagements |
| 44 Effectuer des recherches en biologie | 74 Mettre au point des installations électriques |
| 45 Travailler à la finition d'une maquette architecturale | 75 Réparer des vêtements de cuir |
| 46 Donner des soins de beauté | 76 Organiser un programme de rééducation physique |
| 47 Vendre des polices d'assurance-vie | 77 Vendre des articles de sport |
| 48 Recevoir et diriger des appels téléphoniques | 78 Trier du courrier |
| 49 Conduire un élévateur de charge | 79 Poser et assembler des câbles électriques |
| 50 Effectuer une expérimentation en psychologie animale | 80 Faire fonctionner des appareils de laboratoire |
| 51 Réaliser des arrangements de fleurs | 81 Prendre des photographies publicitaires |
| 52 Garder des jeunes enfants dans une garderie | 82 Enseigner à la maternelle |
| 53 Vendre des appareils électro-ménagers | 83 Vendre des bijoux |
| 54 Conseiller les clients dans une agence de voyage | 84 Classer des dossiers |
| 55 Effectuer des travaux de peinture | 85 Relever des compteurs d'électricité |
| 56 Préparer des médicaments | 86 Procurer des soins dentaires |
| 57 Peindre un portrait | 87 Effectuer la maquette d'un décor intérieur |
| 58 Travailler dans un salon de coiffure | 88 Communiquer des résultats de tests d'orientation |
| 59 Vendre des voitures | 89 Vendre des maisons |
| 60 Faire fonctionner une machine à photocopier | 90 Mettre à jour le carnet de banque d'un client |
| 61 Faire de la charpenterie | 91 Réparer des montres |
| 62 Effectuer des interventions chirurgicales | 92 Effectuer des recherches en chimie |
| 63 Faire de la sculpture sur bois | 93 Faire de la poterie d'artisanat |
| 64 Enseigner à l'école secondaire | 94 Diriger les serveurs dans un restaurant |
| 65 Vendre des produits financiers | 95 Donner des conférences |
| 66 Gérer des systèmes comptables | 96 Taper à la machine à écrire |
-

SECOREP Inc.

C.P. 125, Succursale Outremont, Montréal, Qc, Canada H2V 4M8

Copyright © 1983, 1991, Inventaire d'intérêts professionnels Tétreau-Trahan (c), par SECOREP Inc., tous droits réservés
 Il est formellement interdit de mettre le présent ouvrage en circulation et de le reproduire, en tout ou en partie, par quelque moyen que ce soit, y compris la photocopie, l'enregistrement, ainsi que toute autre méthode de conservation et de récupération de la documentation, incluant toute forme d'informatisation, sans en avoir au préalable reçu l'autorisation formelle de l'éditeur.
 ISBN: 2-9800356-2-0
 Dépôt légal: 2e trimestre 1991
 Bibliothèque nationale du Québec
 Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

Vocational Rating Scale

Thomas Charles Barrett

On the top of separate IBM answer sheet, please write in your name and ID number, being sure to fill in the grids beneath each of these. Write only on the answer sheet. Please do not write in this book.

The statements in this booklet are to help you describe yourself in relation to the world of work. Please respond to each of the items as if you were describing yourself to yourself. Do not omit any items.

Rate each statement in terms of how true it is for you right now. In making your ratings, use the following scale.

- (1) Completely false
- (2) Mostly False
- (3) Partly false and partly true
- (4) Mostly true
- (5) Completely true

Mark on your answer sheet the number that goes with the appropriate response to each item.

1. I think I'm at the same point as most other people my age in terms of planning a future career.
2. I just can't make up my mind what type of work I'm cut out for.
3. My past work experiences have taught me a lot about myself.
4. I'm really not sure of my occupational interest.
5. I know myself well enough to know what kind of job fits me.
6. I'm not sure of what abilities I have that I can build a career around.
7. I have a clear idea of my own needs and desires with respect to a career.
8. I'm not certain about what type of job environment I'd really be happy in.
9. I know my own values well enough to make a career decision right now.
10. I just can't put my finger on the best way to describe myself.
11. I now pretty much what I'm looking for in a college major and a career.
12. If somebody was to describe me in terms of my personality, interests, etc., I'd have trouble deciding if the description was accurate or not.
13. I haven't got the faintest idea of type of job (or college major) I'm looking for.
14. On the basis of my past experience, I have a real clear picture of what kind of person I am.
15. With respect to kinds of things which would be important for a career, I don't know where my abilities lie.
16. I'm very aware of my own values and how they will influence my choice of a career.
17. My weak point in this area is that I just don't know myself well enough yet to be able to make a good career decision.
18. I feel confident that my career plans match my personality, interests, etc.
19. If I had a clearer idea of what I'm like & what I want I'd be able to make a decision about a major or a career.
20. I just don't know if I have traits that some lines of work require.
21. I have a real clear picture of my work-related attributes and characteristics.
22. If someone asked me to describe my vocational strengths, I wouldn't know where to start.
23. If I was told that my main requirements in a job was security, I wouldn't know for sure how accurate that was.
24. I've had a lot of different work experiences and I've learned what I need and want in a career.
25. I really do not know myself as well as most other people my age.
26. I am certain that my knowledge of my own interests, abilities, etc., is accurate.
27. I have only a foggy idea of I am interested in.
28. I can easily think of 5 adjectives which I'm certain would describe my most important work-related characteristics.
29. I don't know my values with respect to careers as well as I would like to.
30. I can easily name three types of occupations in which I would feel satisfied.
31. I have just a hazy notion of what "pay-offs" or rewards I'm looking for in a career.
32. I am as certain of what I'm like & what I have to offer to the world of work as anybody else my age.
33. There are several occupations in which I know I would not fit.
34. I don't know if I have the right personality for the kind of work I'm considering.
35. I would have some problems answering the question "what sort of person are you".
36. If I had to choose between a business job and a people-helping job I would be able to decide very easily.
37. I honestly feel that I don't need any counseling in making my future career plans.
38. I can't make up my mind whether I have to "drive" necessary to go to graduate or professional school.
39. I know enough about my interests and abilities to be able to predict what career I will be in five years from now.
40. When it comes to choosing a college major or an eventual career, I'm really up in the air.

Questionnaires Traduits en Portugais

**(QEC)
(QMRC)
(VVTVI)
(EAV)**

Dimensões do Questionário sobre Educação à Carreira

Sentido e Importância do Trabalho (itens 1 à 22)

Que importância e que sentido você acorda ao trabalho?

Passos efetuados (itens 23 à 35)

Você já refletiu sobre seu plano de carreira? Você já pensou em meios de se chegar lá?

Aspectos Considerados (itens 36 à 52)

Diversos aspectos devem ser colocados em consideração para se efetuar boas escolhas em vista a carreira ou sua vida de trabalho.

Profissão preferida (itens 53 à 61)

Até este momento, você ainda não escolheu definitivamente tua orientação. Pense particularmente a um grupo de profissões ou de empregos que te interessam mais e indique em que medida você as conhece.

Pesquisa e conservação de emprego (itens 62 à 72)

Uma boa preparação à vida de trabalho exige certos conhecimentos a fim de procurar, encontrar, obter e conservar um emprego. Em que medida você tem esses conhecimentos?

Pessoas e fontes consultadas (itens 73 à 83)

Em que medida você obteve informação e ajuda das pessoas e das fontes seguintes?

Atividades realizadas itens 84 à 96)

Em que medida você obteve informações e ajuda das atividades de explorações seguintes?

Questionário sobre educação à carreira

Sentido e importância do trabalho: que importância e que sentido você acorda ao trabalho?
Para cada uma das frases que seguem, indique até que ponto você está em "acordo" ou em "desacordo"!

(1) Completamente em desacordo;

(2) Em desacordo;

(3) De acordo;

(4) Completamente de acordo.

1. () Trabalhar é um objetivo importante na vida;
2. () Trabalhar, é ter a chance de realizar realmente alguma coisa;
3. () Para mim, o trabalho será um bom meio de me realizar;
4. () O trabalho influencia toda a vida de uma pessoa;
5. () É importante de procurar satisfação em um trabalho;
6. () Eu devo escolher um emprego ou uma profissão que seja importante para mim;
7. () Graças ao trabalho eu posso utilizar meus talentos;
8. () Eu sempre posso fazer uma ou outra coisa que eu goste não importando o trabalho que eu faça;
9. () Um emprego ou uma profissão deverá me permitir ser útil aos outros;
10. () É importante de compreender de que maneira cada emprego ou profissão é útil para a sociedade;
11. () Todo o trabalho tem um papel importante na economia de uma região, de uma nação;
12. () O trabalho é necessário para resolver os problemas de nossa sociedade;
13. () Meu sucesso num emprego ou numa profissão dependerá, em boa parte, de minha maneira de ver o trabalho;
14. () Para obter sucesso num emprego ou numa profissão eu devo desenvolver bons hábitos de trabalho;
15. () O sucesso no trabalho depende muito do interesse que a gente tem;
16. () É importante de se ter o sentimento de bem fazer seu trabalho;
17. () Para ser feliz em um trabalho, é necessário inicialmente se interessar por uma ou várias razões;
18. () É necessário tentar ver o lado positivo do trabalho;
19. () Eu desejo ser considerado como um bom trabalhador;
20. () Deve-se tentar sempre melhorar seu trabalho;
21. () É necessário dar o melhor rendimento possível em seu trabalho;
22. () É necessário se esforçar para ser um trabalhador eficaz;

Passos efetuados: Você já refletiu sobre seu plano de carreira? Você já pensou em meios de se chegar lá?
Indique o que você já fez para efetuar as melhores escolhas escolares e profissionais.

(1) Nunca;

(2) Raramente

(3) Algumas vezes

(4) Seguido

23. () Me informar sobre o maior número de profissões possíveis;
24. () Consultar diferentes fontes de informações para tomar decisões sobre minha carreira;
25. () Informar-me sobre as tarefas à realizar no emprego ou na profissão que me interessa;
26. () Discutir meus projetos de orientação profissional com uma pessoa que me conheça bem;
27. () Tentar descobrir meus gostos, minhas capacidades, minhas forças e minhas fraquezas através de todos os meus cursos;
28. () Fazer ligações entre os resultados escolares e meus projetos futuros;
29. () Participar de diferentes atividades paralelas a escola, e mesmo for a da escola, para melhor me conhecer;
30. () Considerar meus interesses e minhas atitudes em todas as minhas escolhas ligadas a minha carreira;
31. () Pensar em algumas profissões que tem a ver o mais possível com meus gostos, minhas atitudes e qualidades;
32. () Analisar minhas capacidades, interesses, valores etc., a fim de tomar boas decisões;
33. () Identificar as razões que poderiam me impedir de alcançar meus objetivos profissionais;
34. () Ficar aberto a diversas possibilidades, planejando meus estudos e minha carreira;
35. () Pensar em formas de ultrapassar os obstáculos encontrados concernentes a minha escolha profissional.

Aspectos Considerados: Diversos aspectos devem ser colocados em consideração para se efetuar boas escolhas em vista a carreira ou sua vida de trabalho. Indique em que medida tu pensas conhecer:

- (1) Nenhum conhecimento;
- (2) Algum conhecimento;
- (3) Conheço bem;
- (4) Conheço muito bem;

- 36. () Minha personalidade;
- 37. () Minhas qualidades e defeitos;
- 38. () O que é importante para mim no trabalho;
- 39. () Meus gostos e interesses para diferentes atividades;
- 40. () Minhas habilidades e talentos;
- 41. () As possibilidades de estudo que são acessíveis para mim, depois do segundo grau;
- 42. () A formação necessária para realizar meus projetos de orientação;
- 43. () Um bom número de possibilidades de formação profissional depois do segundo grau;
- 44. () As leis e os regulamentos do trabalho;
- 45. () O funcionamento da economia em relação ao mercado de trabalho;
- 46. () A influência das mudanças tecnológicas sobre minha carreira futura;
- 47. () As tendências atuais e futuras do emprego nos diversos setores do mercado de trabalho;
- 48. () Os meios para enfrentar uma situação de desemprego ao curso de uma vida de trabalho;
- 49. () A experiência necessária para diversos empregos;
- 50. () As profissões e os empregos que me interessam;
- 51. () As profissões e os empregos que me convêm melhor;
- 52. () As exigências de admissão aos programas ou escolas onde eu poderei ir no próximo ano;

Profissão preferida: Até este momento, você ainda não escolheu definitivamente tua orientação. Pense particularmente a um grupo de profissões ou de empregos que te interessam mais e indique em que medida você as conhece:

- (1) Nenhum conhecimento;
- (2) Algum conhecimento;
- (3) Conheço bem;
- (4) Conheço muito bem.

- 53. () As tarefas exercidas;
- 54. () O nível de formação exigido;
- 55. () As necessidades de mão de obra;
- 56. () As habilidades requeridas;
- 57. () Os interesses necessários;
- 58. () As qualidades pessoais exigidas;
- 59. () As condições de trabalho;
- 60. () O salário de base oferecido;
- 61. () As possibilidades de progresso;

Pesquisa e conservação de emprego: Uma boa preparação à vida de trabalho exige certos conhecimentos a fim de procurar, encontrar, obter e conservar um emprego. Em que medida você tem esses conhecimentos?

- (1) Nenhum conhecimento;
- (2) Algum conhecimento;
- (3) Conheço bem;
- (4) Conheço muito bem;

- 62. () Onde procurar um emprego;
- 63. () Como preencher um formulário de pedido de emprego;
- 64. () Como escrever uma carta de pedido de emprego;
- 65. () Como preparar meu currículo;
- 66. () Como me preparar para uma entrevista de emprego;
- 67. () Como me apresentar à uma entrevista de emprego;
- 68. () Como os empregadores fazem para contratar alguém;
- 69. () O que os empregadores esperam do novo funcionário;
- 70. () Quais são as qualidades pessoais que os empregadores consideram as mais importantes para contratar alguém;
- 71. () O que pode influenciar o sucesso e o progresso de uma pessoa em um emprego;
- 72. () O que deve fazer um funcionário para conservar seu emprego;

Pessoas e fontes consultadas: Em que medida você obteve informação e ajuda das pessoas e das fontes seguintes?

- (1) Nenhuma ajuda e/ou informação;
- (2) Pouca ajuda e/ou informação;
- (3) Moderada ajuda e/ou informação;
- (4) Muita ajuda e/ou informação.

- 73. () De meus pais;
- 74. () De meus amigos;
- 75. () De outros membros de minha família;
- 76. () De um conselheiro de orientação profissional;
- 77. () De um professor de educação de escolha de carreira;
- 78. () De outros professores;
- 79. () De responsáveis de outras escolas;
- 80. () De livros, brochuras ou jornais;
- 81. () De vídeos, de filmes ou emissões de televisão;
- 82. () De banco de informações escolares e profissionais em computadores;
- 83. () De programas ou anuários de escolas;

Atividades realizadas: Em que medida você obteve informações e ajuda das atividades de explorações seguintes?

- (1) Nenhuma ajuda e/ou informação;
- (2) Pouca ajuda e/ou informação;
- (3) Moderada ajuda e/ou informação;
- (4) Muita ajuda e/ou informação.

- 84. () De trocas com trabalhadores exercendo diferentes empregos;
- 85. () De encontros com empregadores;
- 86. () De conferências de representantes do mundo do trabalho;
- 87. () De meus cursos em diferentes matérias;
- 88. () De cursos de educação de escolha de carreira;
- 89. () De minhas atividades paralelas à escola;
- 90. () De atividades como "um-dia-de-trabalho" ou de seções de informações;
- 91. () De visitas em escolas, colégios ou universidades;
- 92. () De minhas experiências de trabalho em casa;
- 93. () De minha experiência de trabalho fora;
- 94. () De estágios em lugares de trabalho;
- 95. () De visitas em empresas ou indústrias;
- 96. () De minhas observações de pessoas no trabalho;

Dimensões do Questionário de Motivação

Significado do Trabalho (itens 1 à 13)

Por significado do trabalho, entende-se a importância que um indivíduo dá ao trabalho em sua vida e as diversas razões que o motivam a trabalhar.

Autoconceito Profissional (itens 14 à 20)

O autoconceito profissional é a imagem que uma pessoa tem dela mesma (seus interesses, suas atitudes, suas capacidades, suas qualidades) tendo em vista as possibilidades profissionais de uma carreira futura

Preparação de sua carreira (itens 21 à 35)

A preparação de um indivíduo em vista de sua carreira é um processo que compõe atividades de planificação e exploração já realizadas, de consciência dos diversos fatores à considerar para suas decisões (de orientação vocacional) e de conhecimento das profissões e do mundo do trabalho.

Aspirações profissionais (itens 36 à 44)

As aspirações profissionais de um indivíduo se manifestam pela precisão de seu projeto profissional, pela satisfação geral do lugar deste projeto e pela segurança que o sujeito tem em poder realizá-lo.

QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO

Marcelle Gingras e Pierrette Dupont
Centro de pesquisas sobre educação e trabalho (CPET)
Université de Sherbrooke - Sherbrooke - Québec - Canada
Tradução: Marcos Alencar Abaide Balbinotti

Sexo: M F **Idade:** _____ Empregado Desempregado

Formação geral: último nível completado _____

Formação profissional: programa _____

Considerando seu futuro profissional e sua carreira futura, marque a resposta que melhor corresponda à sua opinião para cada um dos itens abaixo:

Discordo Plenamente – 1
Discordo – 2
Concordo – 3
Concordo Plenamente – 4

	1	2	3	4
01. O trabalho ocupa o lugar de primeiro plano na minha vida	()	()	()	()
02. Sem trabalho, eu teria a impressão de desperdiçar minha vida	()	()	()	()
03. É importante para mim ser reconhecido como um trabalhador	()	()	()	()
04. O trabalho é uma fonte de satisfação pessoal	()	()	()	()
05. O trabalho me dá independência financeira	()	()	()	()
06. Para mim, em primeiro lugar, o trabalho serve para ganhar dinheiro	()	()	()	()
07. Para mim, o trabalho constitui uma fonte de desenvolvimento pessoal	()	()	()	()
08. O trabalho me permite ajudar os outros	()	()	()	()
09. No trabalho eu posso utilizar meus talentos e meus gostos	()	()	()	()
10. Para mim, o trabalho é indispensável à sociedade	()	()	()	()
11. O trabalho me permite ter meu modo de vida desejado	()	()	()	()
12. O trabalho me permite estabelecer relações com os outros	()	()	()	()
13. O trabalho é uma forma de ocupar meu tempo	()	()	()	()
14. Eu possuo qualidade pessoais para ter sucesso no plano profissional	()	()	()	()
15. Eu sou capaz de tomar decisões quanto ao meu futuro profissional	()	()	()	()
16. Eu conto comigo mesmo para conseguir encontrar um emprego	()	()	()	()
17. Eu possuo capacidades suficientes para ter sucesso na minha carreira	()	()	()	()
18. Graças aos meus diversos interesses, eu posso obter sucesso em diversas profissões	()	()	()	()
19. Eu posso me imaginar numa profissão futura	()	()	()	()
20. Conheço-me bem para escolher minha orientação profissional	()	()	()	()
21. Eu sei o que fazer para realizar meus objetivos profissionais	()	()	()	()
22. Eu sei quais dificuldades poderiam me impedir de realizar meu projeto profissional	()	()	()	()
23. Eu considero minhas atividades escolares como um meio de alcançar meus objetivos profissionais	()	()	()	()
24. Minha família tem um papel importante no meu projeto profissional	()	()	()	()
25. A experiência adquirida no trabalho pode contribuir para que eu alcance meus objetivos profissionais	()	()	()	()
26. Eu considerei meus gostos e minhas capacidades no meu plano de carreira	()	()	()	()
27. Eu devo considerar as necessidades futuras de mão de obra antes de fazer uma escolha profissional	()	()	()	()
28. Eu procurei informações sobre as profissões e os empregos que me interessam	()	()	()	()
29. Eu consultei diferentes documentos para me ajudar em minha escolha profissional	()	()	()	()
30. Eu obtive ajuda de diversas pessoas para tomar minha decisão concernente a minha carreira	()	()	()	()
31. Tenho informações suficientes sobre o mercado para efetuar uma escolha profissional esclarecida	()	()	()	()
32. Eu sou capaz de descrever bem a profissão que me interessa	()	()	()	()
33. Eu conheço a formação requerida para realizar meu projeto profissional	()	()	()	()
34. Eu conheço os estudos e as qualidades exigidas por diversas profissões	()	()	()	()
35. Eu posso nomear diversas profissões que eu gostaria de exercer	()	()	()	()
36. Eu tenho um projeto profissional que me interessa muito	()	()	()	()
37. Eu espero ter sucesso na minha futura carreira	()	()	()	()
38. Eu tenho uma visão precisa da carreira que eu desejo	()	()	()	()
39. Meus objetivos pessoais são claros	()	()	()	()
40. Eu creio que minhas chances de sucesso profissional são boas	()	()	()	()
41. Eu estou certo(a) de poder alcançar meus objetivos profissionais	()	()	()	()
42. Eu posso alcançar a profissão que eu sonho	()	()	()	()
43. Eu tenho um projeto profissional muito importante para mim	()	()	()	()
44. Eu tenho confiança de poder entrar no mundo do trabalho	()	()	()	()

INVENTÁRIO DE INTERESSES PROFISSIONAIS (IIP)
FORMA VERBAL
 B. Tétreau e M. Trahan
 Universidade de Montreal - Canadá
 Tradução brasileira validada em 1991 por A. Marocco
 Universidade do Vale do Rio dos Sinos - São Leopoldo (RS) - Brasil
 2ª Edição - dezembro de 1997

Este inventário foi concebido para dar-lhe a oportunidade de examinar e conhecer melhor seus interesses profissionais.

Serão apresentados 96 itens que descrevem diversas atividades profissionais. Ao ler cada um dos itens, você deverá situar-se diante da atividade apresentada, cabendo-lhe a tarefa de indicar sua reação a ela.

Se você **NÃO GOSTA, DE JEITO NENHUM** da atividade descrita, escreva o algarismo número 1 dentro do quadrado;

Se você **NÃO GOSTA** da atividade, escreva o algarismo número 2;

Se você se sente **INDIFERENTE**, diante da atividade, escreva o algarismo número 3;

Se você **GOSTA** da atividade, escreva o algarismo número 4;

Se você **GOSTA MUITO** da atividade, escreva o algarismo número 5.

1	2	3	4	5
não gosto de jeito nenhum	não gosto	Indiferente	gosto	gosto muito

Responda a todos os itens, sem omissão. Não se preocupe se sua resposta é certa ou errada, pois, a melhor resposta será sempre a primeira reação que você sente ao ler cada um dos 96 itens.

LISTA DE ATIVIDADES

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar com máquina de impressão gráfica 2. Trabalhar em computação 3. Fazer artesanato em cerâmica 4. Medir a pressão arterial de um paciente 5. Dirigir agência de banco 6. Digitar texto em computador 7. Consertar relógios 8. Trabalhar com eletrocardiogramas 9. Analisar texto de peça em teatro 10. Dar curso de educação física 11. Dar conferências 12. Recepcionar e informar visitantes 13. Consertar aparelhos de televisão 14. Classificar rochas num laboratório 15. Fazer apresentação de dança 16. Chefiar os garçons num restaurante 17. Defender um cliente num tribunal 18. Trabalhar em caixa de supermercado | <ul style="list-style-type: none"> 19. Dirigir um trator 20. Fazer pesquisas em química 21. Tocar piano 22. Cuidar de crianças em hospital 23. Representar produtos farmacêuticos 24. Trabalhar com calculadora científica 25. Fazer consertos em automóvel 26. Tirar radiografias (raio x) 27. Fazer teatro 28. Dar um curso em universidade 29. Apresentar notícias na televisão 30. Datilografar textos 31. Fazer medição de terrenos 32. Massagear pessoas 33. Decorar vitrines 34. Preparar dietas alimentares 35. Administrar setor de vendas 36. Datilografar em aparelho de telex |
|--|---|

NÃO RISQUE ESTA FOLHA

(continue no verso)

LISTA DE ATIVIDADES
(Continuação)

- | | |
|---|---|
| 37. Consertar calçados | 67. Dirigir um ônibus |
| 38. Estudar e fazer traçados de mapas | 68. Fazer pesquisas em botânica |
| 39. Compor música | 69. Ensinar música |
| 40. Aconselhar pessoas em problemas pessoais | 70. Cuidar do funcionamento de biblioteca |
| 41. Entrevistar candidato a emprego | 71. Negociar material fotográfico |
| 42. Vender entradas em bilheteria | 72. Tomar notas em taquigrafia |
|
 |
 |
| 43. Consertar fechaduras e cadeados | 73. Transportar mudanças |
| 44. Fazer pesquisas em biologia | 74. Fazer instalações elétricas |
| 45. Retocar uma maquete de arquitetura | 75. Consertar roupas de couro |
| 46. Tratar da estética facial | 76. Organizar programa de educação física |
| 47. Oferecer apólices de seguro de vida | 77. Vender artigos de esporte |
| 48. Receber e dar recados telefônicos | 78. Separar e distribuir correspondência |
|
 |
 |
| 49. Dirigir uma empilhadeira | 79. Instalar cabos elétricos |
| 50. Fazer experiências em psicologia animal | 80. Manipular instrumentos de laboratório |
| 51. Fazer arranjo de flores | 81. Fotografar |
| 52. Cuidar de crianças em escola maternal | 82. Ensinar em escola maternal |
| 53. Demonstrar qualidades de eletrodomésticos | 83. Vender jóias |
| 54. Atender clientes numa agência de viagens | 84. Classificar e organizar documentos |
|
 |
 |
| 55. Pintar paredes de casas | 85. Controlar medidores de eletricidade |
| 56. Preparar medicamentos prescritos em receita | 86. Tratar os dentes de clientes |
| 57. Pintar quadros | 87. Projetar decorações de interiores |
| 58. Realizar cortes de cabelo | 88. Dar resultados de testes psicológicos |
| 59. Comercializar automóveis | 89. Agenciar casas e imóveis |
| 60. Tirar cópias em xerox | 90. Atualizar conta bancária de clientes |
|
 |
 |
| 61. Fazer trabalhos em carpintaria | 91. Consertar relógios |
| 62. Realizar cirurgias | 92. Fazer pesquisas em química |
| 63. Fazer esculturas em madeira | 93. Fazer artesanato em cerâmica |
| 64. Dar aulas em escolas secundárias | 94. Chefiar garçons num restaurante |
| 65. Oferecer ações da bolsa de valores | 95. Dar conferências |
| 66. Fazer a contabilidade de uma empresa | 96. Datilografar textos |

NÃO RISQUE ESTA FOLHA

SECOREP INC.
C.P. 125, Succursale Outremont, Montreal, Qc. Canada H2V 4M3
© 1983, 1982, Inventário de interesses profissionais *Tâches - Travaux*, por Secorep Inc, todos os direitos reservados. Fica proibida a utilização deste inventário como qualquer reprodução total ou parcial por outro tipo de reprodução, incluída a fotocópia, gravação ou outro método de conservação e de recuperação do documento, incluindo toda a forma de informação, sem autorização formal do editor. ISBN: 2-8908356-5-3
Depósito legal: Terceiro trimestre 1982. Biblioteca Nacional de Quebec

Impresso na Unibainos com autorização do editor

Escala de Avaliação Vocacional

Tradução: Armando Marocco

Vocational Rating Scale

(Thomas Charles Barrett)

Considerando as frases abaixo, responda em que nível você as considera verdadeiras. Você deve responder uma destas 5 opções dentro de cada um dos parênteses correspondentes a cada frase:

- (1) Completamente falsa
- (2) Falsa
- (3) Meio falsa e meio verdadeira
- (4) Verdadeira
- (5) Completamente verdadeira

1. () Em relação ao planejamento de minha futura profissão, sinto-me no mesmo nível de preocupação dos demais colegas de minha idade.
2. () Não me sinto capaz de decidir sobre qual deva ser o tipo de trabalho para o qual fui feito.
3. () As experiências de trabalho que já fiz me deram muito conhecimento sobre mim mesmo.
4. () Realmente não tenho certeza do que me interessa profissionalmente.
5. () Conheço-me suficientemente bem, de maneira que sei qual deve ser o trabalho que me convém.
6. () Não me sinto seguro em poder afirmar quais são as minhas habilidades que servirão de base para definir uma carreira adequada.
7. () Em relação a uma profissão, tenho clareza sobre quais são as minhas necessidades e desejos.
8. () Não tenho certeza sobre qual deva ser o tipo de ambiente de trabalho onde me sentirei realmente feliz.
9. () Conheço suficientemente bem meus valores, de modo que já posso agora tomar uma decisão sobre minha carreira.
10. () Não se sinto capaz de indicar qual seja o modo mais acertado de me autodescrever.
11. () Sei bem o que procuro em relação a um programa de estudos e a uma futura profissão.
12. () Se alguém descrever minha personalidade e meus interesses, será difícil para mim dizer se essa descrição é correta ou não.
13. () Não tenho a menor idéia sobre o tipo de trabalho (ou de área acadêmica) que estou procurando.
14. () Tomando como base o que já tenho vivido, possuo clara imagem do tipo de pessoa que eu sou.
15. () Não sei dizer qual é a área de minhas habilidades, referente ao que é importante para uma profissão.
16. () Sinto-me perfeitamente consciente dos meus valores e de sua influência na escolha de minha profissão.
17. () Meu ponto fraco em orientação vocacional é que não me conheço suficiente bem para ser capaz de tomar uma boa decisão de carreira.

Considerando as frases abaixo, responda em que nível você as considera verdadeiras. Você deve responder uma destas 5 opções dentro de cada um dos parênteses correspondentes a cada frase:

- (1) Completamente falsa
- (2) Falsa
- (3) Meio falsa e meio verdadeira
- (4) Verdadeira
- (5) Completamente verdadeira

- 18. () Sinto-me confiante de que meu plano de escolha de profissão está de acordo com minha personalidade e interesses.
- 19. () Se eu tivesse certeza do que gosto e do que quero, seria capaz de me decidir por uma profissão ou por uma faculdade.
- 20. () Não sei se possuo as qualidades e características exigidas para certas áreas de trabalho.
- 21. () Tenho clara imagem de minhas qualidades e particularidades relativas ao trabalho.
- 22. () Se me pedissem para descrever qual é o meu ponto forte vocacional, não saberia por onde começar a responder.
- 23. () Se alguém dissesse que, para mim, o que mais exijo para um trabalho é a segurança, eu não teria certeza de confirmar a exatidão desta informação.
- 24. () Já tive diversas experiências de trabalho, de modo que aprendi o que necessito e o que quero numa carreira.
- 25. () Realmente não me conheço tão bem como a maioria das pessoas da minha idade.
- 26. () Estou certo que o conhecimento que tenho de meus interesses e habilidades é exato.
- 27. () Tenho somente uma idéia vaga do que estou interessado.
- 28. () Com facilidade, posso pensar em cinco objetivos que, tenho a certeza, descrevem minhas mais importantes características relacionadas com o trabalho.
- 29. () Não conheço, como eu gostaria, meus valores relacionados com as profissões.
- 30. () Posso citar três tipos de ocupações, nas quais sentirei satisfação.
- 31. () Tenho apenas confusa noção da remuneração ou recompensa que imagino numa carreira.
- 32. () Tenho tanta certeza do que eu sou e do que eu tenho a oferecer ao mundo do trabalho, como qualquer pessoa de minha idade.
- 33. () Há diversas ocupações, nas quais, sei que não me adaptarei.
- 34. () Não sei se possuo a personalidade que convém ao tipo de trabalho que estou considerando.
- 35. () Teria muita dificuldade em responder a pergunta: "Que tipo de pessoa sou eu".
- 36. () Se eu tiver que escolher entre trabalhar com negócios ou bem-estar social, seria capaz de decidir-me com toda a facilidade.
- 37. () Devo dizer, com toda a honestidade, que não sinto necessidade de aconselhamento vocacional para traçar meus planos de futura carreira.
- 38. () Não consigo esclarecer-me se deverei me dirigir necessariamente à estudos mais avançados.
- 39. () Conheço suficientemente bem meus interesses e habilidades, de modo a poder prever em que carreira estarei daqui a 5 anos.
- 40. () Sinto-me verdadeiramente "no ar" quando tenho que escolher entre u estudo superior ou uma possível carreira.