

Les représentations sociales du travail chez les finissantes et les finissants des écoles secondaires de langue française de l'Ontario



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education

Rapport de recherche

2007

www.education.uOttawa.ca

Le groupe de travail

Équipe de recherche

André Samson, Ph.D., c.o.
Anne Thériault, Ph.D.
Nicola Gazzola, Ph.D.
Lilian Negura, Ph.D.

Équipe technique

Habib Siam, M.Ed.
Charbel Choueri, B.A.
Martin Lauzier, M.Sc.

Groupe consultatif

Suzanne Séguin, Ministère de l'Éducation de l'Ontario
Saveria Caruso, Ed.D., Ministère de l'Éducation de l'Ontario
Céline Cadieux, Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien

Sommaire de la recherche et sommaire des recommandations

Cette recherche vise à étudier certains aspects du processus d'élaboration du choix vocationnel chez les finissantes et les finissants des écoles francophones de l'Ontario. Parmi ces aspects, notons les principales valeurs qui animent ces jeunes par rapport à leur orientation professionnelle. Par exemple, est-ce que l'utilisation du français au travail constitue une valeur importante ? Aussi, quelles sont leurs principales sources d'information en ce qui concerne l'état actuel des conditions du marché du travail ? En d'autres termes, est-ce que la formation scolaire est de nature à faciliter leur entrée sur un marché du travail qui se mondialise ? Finalement, est-ce que notre système d'éducation forme des jeunes qui sont autonomes et qui ont développé un sentiment de compétence suffisamment élevé pour établir un choix de carrière réaliste et congruent ?

Pour répondre à toutes ces questions, cette recherche comporte un volet quantitatif et un volet qualitatif. En ce qui concerne le volet quantitatif, un questionnaire auto-rapporté composé de cinq échelles a été développé. Un questionnaire est dit «auto-rapporté», lorsque la répondante ou le répondant doit personnellement inscrire la réponse aux questions.

La première échelle vise à cueillir des informations de nature démographique. La seconde échelle permet d'identifier et de classer les principales valeurs des répondantes et des répondants. La troisième échelle a été construite afin de déterminer le niveau de connaissance des élèves par rapport aux exigences du marché du travail. La quatrième échelle mesure le sentiment d'auto-efficacité personnelle par rapport à un choix de carrière. Enfin, la cinquième échelle évalue le sentiment de motivation personnelle.

Afin de faciliter l'administration de ce questionnaire, une plateforme électronique a été développée. Ceci a permis de rendre le questionnaire disponible sur Internet. Ainsi, toutes les répondantes et tous les répondants pouvaient répondre en accédant directement au site du questionnaire. Toutes les écoles secondaires de langue française de l'Ontario ont été invitées à participer. En tout, 24 écoles ont effectivement répondu à l'invitation et 731 réponses valides ont été reçues.

En ce qui touche le volet qualitatif, 31 élèves de quatre écoles différentes (une du centre-est de la province, une à Ottawa et deux à Toronto) ont été interviewés. Le questionnaire qualitatif invitait les participantes et les participants à décrire les différents aspects relatifs à l'élaboration de leur projet vocationnel.

Le rapport présente les résultats obtenus en fonction des trois aspects constitutifs du processus d'élaboration d'un projet vocationnel. Ces trois aspects sont : la connaissance de soi, la connaissance du marché du travail et l'habileté à conjuguer ces deux types de connaissance dans le but d'arrêter un choix de carrière.

Au plan de la connaissance de soi, cette recherche révèle d'abord que 64.3% des répondantes et des répondants ne se considèrent pas comme membres d'une minorité culturelle. En ce qui concerne les principales valeurs associées au travail, les élèves privilégient surtout celles qui sont associées à l'expression des habiletés personnelles et à la réussite sociale. L'utilisation du français comme langue de travail se classe en cinquième place, alors que seulement 5.6% des répondantes et des répondants considèrent cette valeur comme la plus importante.

L'analyse qualitative des témoignages indique que les participantes et les participants se perçoivent comme des francophones bilingues. Ils ressentent un sentiment de fierté par rapport à cette identité francophone et ils la perçoivent comme une plus-value au plan de la carrière. Cependant, cette fierté n'est pas associée à la nécessité de travailler en français.

Aussi, cette recherche met en relief le fait que le projet vocationnel s'élabore au contact de personnes adultes qui jouent des rôles relativement importants auprès des répondantes et des répondants. Ces personnes sont d'abord les parents, puis les enseignantes et les enseignants et finalement certaines personnes qui sont perçues comme des modèles à imiter.

Au plan de la connaissance du marché du travail, les données quantitatives recueillies démontrent que les principales sources d'information sont les expériences de travail, les parents, les enseignantes, les enseignants et le réseau social. La plupart des répondantes et des répondants semblent posséder une connaissance relativement ajustée des conditions qui prévalent actuellement sur le marché du travail. L'analyse qualitative indique que les participantes et les participants accordent une grande importance aux études afin d'assurer leur succès professionnel.

Finalement, en ce qui regarde l'habileté à prendre une décision de carrière en fonction de la connaissance de soi et de la connaissance du marché du travail, les données quantitatives démontrent que les répondantes et les répondants possèdent les habiletés nécessaires pour arrêter un choix de carrière. De plus, ils ont atteint un niveau d'autonomie intrinsèque relativement bon. En ce qui concerne l'analyse qualitative des témoignages, les participantes et les participants ne semblent pas accorder au travail un caractère central. Il ne s'agit que d'un aspect de leur vie.

Compte tenu des résultats de cette recherche, les recommandations suivantes sont proposées :

Au plan de la connaissance de soi :

1. Il est recommandé que l'élaboration des interventions en orientation scolaire et professionnelle respecte le développement cognitif des élèves. Pour ce, il importe que l'ensemble de ces interventions soit élaboré en fonction d'une théorie développementale scientifiquement reconnue.

Ainsi, ces interventions risquent de rejoindre davantage les élèves, car elles seront ajustées à leur niveau de développement cognitif. De plus, l'adoption d'une théorie sera de nature à favoriser le développement systématique et délibéré de la maturité vocationnelle des élèves en fonction d'une stratégie scientifiquement reconnue.

À titre d'exemple, le modèle de la séquence de développement vocationnel pourrait servir de modèle. Cette approche a été élaborée par des chercheurs de l'Université Laval et elle est appliquée au Québec depuis plus de 20 ans (Pelletier et Bujold, 1984; Leclerc, 2001; Samson et Gazzola, 2006). Cette théorie s'appuie partiellement sur les travaux de Super (1981).

En bref, cette approche se décompose en quatre étapes distinctes. Ces quatre étapes sont : l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation. L'actualisation de chacune de ces étapes favorise le développement de la maturité vocationnelle de l'élève. Les deux premières étapes sont associées aux deux premières années du secondaire, alors que la troisième étape est associée à la 11^e année et la quatrième à la dernière année des études secondaires. Ainsi, les interventions proposées tout au long des études secondaires doivent s'intégrer à ce modèle et favoriser l'accomplissement d'une étape particulière, et ce, en fonction du niveau scolaire de la clientèle visée. Cette approche pourrait aussi être intégrée au niveau du curriculum dans chaque matière, proposant des stratégies qui favoriseraient le cheminement professionnel de l'élève, comme l'élaboration d'un programme et d'un calendrier d'orientation de la 7^e à la 12^e année, respectueux du développement de la maturité vocationnelle de l'élève et incluant des activités et des stratégies cohérentes. De plus, la mise sur pied d'un site Web permettrait à l'élève d'élaborer à la fois son itinéraire d'études et son plan éducationnel annuel ainsi que de se fixer des objectifs.

Il est recommandé que le modèle théorique adopté prenne en compte la situation minoritaire des élèves des écoles de langue française de l'Ontario. Ainsi, les interventions en orientation scolaire et professionnelle pourraient inclure la dimension d'appartenance à une communauté francophone diversifiée et présenter le travail comme un mode d'expression privilégié de l'identité franco-ontarienne dans toute sa diversité, puisque ces interventions favorisent en quelque sorte la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme et du pluralisme de la communauté de langue française de l'Ontario.

Ainsi, dans ce contexte d'interventions ciblées dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle, le travail et toutes les autres formes d'apprentissage par l'expérience constituent l'une des conditions favorables à la construction de l'identité et de l'expression de la fierté d'être francophone. (Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, p. 3).

2. Il est recommandé que dans le cadre de la mise en application des composantes de l'étude « *Des choix qui mènent à l'action* », l'on rende explicite le rôle de l'enseignante et de l'enseignant au plan de son implication accrue en ce qui touche l'orientation scolaire et professionnelle, et ce, avec le soutien de la directrice ou du directeur d'école, des autres membres du personnel et du personnel d'orientation. Ceci pourrait se traduire par la création d'une carte conceptuelle qui décrit les interventions de l'enseignante et de l'enseignant à différents niveaux (p. ex., pyramide d'intervention).

En d'autres termes, il importe que les matières enseignées incluent une dimension d'orientation scolaire et professionnelle. Ainsi, les élèves seraient plus en mesure d'établir un lien entre la matière étudiée et le marché du travail.

Pour ce, différentes séances de formation seraient offertes aux enseignantes et aux enseignants. Ces séances de formation seraient suivies d'un accompagnement fourni aux enseignantes et aux enseignants par le personnel d'orientation. De plus, un site Internet pourrait être développé. Ce site proposerait différentes activités et des ressources pédagogiques associées à chacune des matières du programme-cadre, et ce, tout en respectant le stade de développement cognitif des élèves. Ainsi, toutes les enseignantes et tous les enseignants de la province bénéficieraient d'une banque d'informations contenant des activités et des ressources pédagogiques facilement accessibles et en mesure de répondre à leurs besoins.

3. Cette étude démontre hors de tout doute que les parents constituent non seulement l'une des principales sources d'information des répondantes et des répondants en ce qui touche le marché du travail, mais ils représentent aussi une source d'inspiration et d'influence non négligeable auprès de leurs enfants. En conséquence, il est recommandé que l'école associe davantage les parents aux interventions en orientation scolaire et professionnelle.

À ce titre, l'école pourrait prévoir des activités qui sollicitent la participation des parents. Des séances de formation pourraient être spécifiquement offertes aux parents, et ce, afin de les soutenir et de les accompagner dans leur rôle de « premiers conseillers d'orientation de leur enfant ». Ces séances de formation devraient se tenir au début des études secondaires de leur enfant et pourraient se poursuivre tout au long des études secondaires dans le cadre d'un programme d'appui aux parents, le but étant aussi de favoriser la transition vers une destination postsecondaire, soit l'apprentissage, le collège, la communauté, le marché du travail ou l'université. Elles pourraient s'inscrire dans le calendrier des activités de l'école et dans le calendrier du programme d'orientation. Toutes ces informations, y compris la composante d'orientation scolaire et professionnelle pourraient faire partie d'une trousse destinée au parent qui inscrit un élève dans une école de langue française. Ces renseignements pourraient être aussi intégrés au prospectus de l'école.

En ce qui concerne les écoles situées en milieu économiquement défavorisé ou à dominance multiethnique, une attention particulière devrait être accordée aux parents de ces élèves. Ces écoles doivent prévoir une forme d'accompagnement spécifique et doivent aussi élaborer différentes stratégies compensatoires. L'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants dans les écoles de langue française, entre autres, nécessitent des interventions stratégiques qui répondent aux besoins des élèves et des familles, selon les régions. Les interventions faites auprès des élèves et des familles devraient inclure une composante d'orientation scolaire et professionnelle.

4. Il est recommandé que des mesures soient prises afin de renforcer le sentiment d'appartenance des élèves à la communauté francophone ou de langue française de l'Ontario. Il est important qu'ils

prennent davantage conscience que le marché du travail constitue aussi un lieu d'expression de leur identité franco-ontarienne qui se reflète de différentes manières selon le groupe d'appartenance, la position sociale de ce groupe et la place que la personne y occupe. À ce titre, il importe que les écoles établissent des contacts plus étroits avec les intervenantes et les intervenants du milieu socio-économique francophone ou francophile, lesquels peuvent appuyer les conseils scolaires et les écoles de langue française dans la mise en œuvre de leur mandat et favoriser des expériences de travail qui permettent aux élèves de faire des choix réfléchis en ce qui a trait à l'identité à privilégier tout en sachant que ces choix vont dépendre des circonstances. Il faut donc faire en sorte que ces expériences de travail se situent dans le cadre du cheminement professionnel «*Des choix qui mènent à l'action*» et soient soutenues d'un cheminement culturel. En effet, le cheminement culturel contribue à développer le sens d'appartenance et à consolider l'identité du jeune (*La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*, 2004, p.50-51). De telles stratégies pourraient être considérées dans le cadre de la Majeure haute spécialisation, des titres de compétence externes et de la double accréditation. De plus, le programme d'éducation coopérative et le programme PAJO peuvent contribuer à renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté francophone.

5. À ce titre, des partenariats pourraient être établis entre les écoles, d'une part, et les partenaires économiques, d'autre part. Il faudrait favoriser des partenariats qui donnent aux élèves la possibilité d'exercer des activités parascolaires qui leur permettent d'explorer des champs d'intérêt multiples et les aident ainsi à orienter leur futur choix de carrière. Ainsi, les écoles pourraient développer des activités parascolaires en lien avec des entreprises ou des institutions de la communauté. Ces activités pourraient comprendre des visites en milieu de travail, des présentations en salle de classe, des vidéoconférences, des apprentissages authentiques, des projets en lien avec la technologie et des projets orientants. Des protocoles d'entente pourraient également être établis entre plusieurs conseils scolaires et les partenaires économiques environnants. Des conseils régionaux incluant tous les partenaires à la table, y compris des représentantes et des représentants des conseils scolaires de langue française et des écoles de langue française, pourraient faciliter la mise en œuvre ou l'établissement de ces partenariats, et ainsi orienter le marché du travail de telle sorte qu'il puisse mieux répondre aux intérêts vocationnels et professionnels des élèves des écoles secondaires de langue française de l'Ontario.

Au plan de la connaissance du marché du travail :

1. Il est recommandé que l'élaboration des interventions en orientation scolaire et professionnelle prépare davantage les élèves au contexte économique actuel. Plus précisément, il importe qu'ils transforment leur rapport au temps.

En effet, comme il est ardu de prévoir l'avenir en ce qui concerne le développement de carrière, l'élève doit apprendre à lire le présent et à saisir les occasions qui se présentent. Pour ce, l'élève doit être conscientisé davantage à l'importance de poursuivre sa formation tout au long de la vie, à la forte possibilité de changer d'occupations durant son existence et à la nécessité de s'adapter au changement. Il faut donc lui permettre de développer des compétences en milieu de travail qui soient transférables d'un emploi à un autre. À titre d'exemple, la série «*Jouer...de vrai*», qui comprend un ensemble de six programmes évolutifs, serait une ressource à considérer pour permettre à l'élève de mieux comprendre les liens entre les connaissances et les compétences acquises en contexte scolaire et celles exigées par le monde du travail. En somme, l'élève doit développer plus une intentionnalité vocationnelle qu'un projet professionnel précis qui laisse peu de place à l'évolution et au changement.

À ce titre, chaque école pourrait développer un service de carrière et placement à l'intention des élèves. Ce service pourrait être élaboré et géré par les élèves en collaboration avec la conseillère ou le conseiller d'orientation. Ce service serait une manière très concrète d'établir des liens avec le marché du travail et ses exigences. Des liens étroits pourraient être tissés avec des institutions locales comme Connexion-Emploi et le Bureau des services à la jeunesse. Ce service pourrait

comprendre une série d'ateliers sur des thèmes variés tels que : Comment décrocher un emploi d'été? Comment décrocher un emploi à temps partiel? Comment rédiger son curriculum vitae (CV)? Comment se préparer pour une entrevue?

2. Comme cette recherche démontre que les répondantes et les répondants apprennent beaucoup à partir de leurs diverses expériences du marché du travail, il est recommandé que la priorité soit accordée aux activités qui offrent aux élèves la possibilité de vivre des expériences de travail concrètes (p. ex., le programme d'éducation coopérative, PAJO, la Majeure haute spécialisation). Ceci pourrait se faire par l'entremise de modèles d'intervention ou d'organisation scolaire qui facilitent une certaine flexibilité au niveau des horaires scolaires, une livraison de programmes innovateurs, une gestion efficace du temps de classe et un enseignement axé sur les itinéraires d'études des élèves. Ces modèles d'intervention ou d'organisation scolaire qui tiennent compte de la transition des élèves d'un niveau d'études à l'autre, de l'élémentaire au secondaire, vers le marché du travail et les études postsecondaires font en sorte que l'école puisse répondre aux besoins éducatifs et professionnels de tous les élèves qu'elle dessert. L'apprentissage en ligne, entre autres, pourrait faciliter la livraison des programmes dans les écoles secondaires puisqu'il permettrait d'offrir une multitude de choix de cours aux élèves d'un même niveau d'études ou de niveaux d'études différents.

Recommandations générales :

1. Il est recommandé que soit mis sur pied un comité provincial dont le mandat serait d'étudier la possibilité de mettre en pratique certains aspects constitutifs de l'école orientante et « *Des choix qui mènent à l'action* ». Ce comité pourrait être formé de représentantes et de représentants des conseils scolaires, des chercheurs spécialisés dans le domaine, des intervenantes et intervenants du milieu du travail et des représentantes et des représentants de l'équipe du projet FARE au niveau provincial (Formation du personnel enseignant à l'amélioration de la réussite scolaire des élèves).

Par exemple, deux aspects associés à l'école orientante et prévus dans les composantes d'étude « *Des choix qui mènent à l'action* » pourraient retenir l'attention de ce comité. Ces deux aspects sont : 1) l'établissement de liens plus étroits avec les acteurs de la scène socio-économique de la communauté de langue française et 2) l'introduction d'éléments d'orientation scolaire et professionnelle à l'intérieur des principales matières enseignées aux différentes années d'études du palier secondaire ainsi qu'à l'intérieur des principales matières enseignées aux différentes années d'études précédant la transition de l'élémentaire au secondaire.

2. Il est recommandé que les résultats de cette recherche soient diffusés auprès des intervenantes et des intervenants du réseau scolaire afin de susciter réflexion, échanges et initiatives (p. ex., lors de journées de perfectionnement professionnel prévues à l'échelle provinciale ou régionale, lors de conférences telles que Dialogue et OSCA, dans le cadre de formations provinciales ou régionales (FARE) et dans le cadre de rencontres de réseaux en orientation et en éducation coopérative).
3. Il est recommandé que les lignes directrices qui régissent les interventions en aménagement linguistique au niveau des conseils scolaires de langue française de l'Ontario, tel que stipulé par la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*, soient intégrées aux politiques d'orientation scolaire et professionnelle. La mise en œuvre de toutes ces initiatives repose en grande partie sur le travail des conseillers et conseillères en orientation. En tant qu'enseignants et enseignantes, ces derniers sont appelés à devenir des agents de changement, des facilitateurs, facilitatrices, des accompagnateurs, accompagnatrices dont le rôle et le mandat doivent être précisés pour qu'ils puissent contribuer au développement de carrière et au cheminement professionnel des élèves et assurer leur réussite.

Recherches futures :

1. Il est proposé de procéder à une recherche plus poussée auprès des élèves de la filière pré-emploi dont les itinéraires d'études sont axés sur le marché du travail et l'apprentissage, et ce, à un temps opportun durant le calendrier scolaire pour vérifier, entre autres, l'incidence de la maturité vocationnelle sur leur réussite scolaire, y compris leur réussite professionnelle.
2. Il est recommandé de procéder à une analyse statistique plus poussée des données quantitatives produites par cette recherche, et ce, afin de proposer d'autres pistes d'action en lien avec les initiatives portant sur l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans et la politique d'aménagement linguistique.
3. Il est recommandé de vérifier comment le sentiment d'appartenance des élèves à la communauté francophone ou à la communauté de langue française influence leur sentiment d'autonomie et de compétence personnelle en matière d'orientation scolaire et professionnelle.
4. Il est recommandé de participer à une recherche interprovinciale (Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick) dont le principal objectif serait d'évaluer une nouvelle approche éducative dans le domaine du développement de carrière, soit l'approche orientante.

Remerciements

Tout d'abord, je veux souligner la collaboration de mesdames Céline Cadieux et Saveria Caruso. Leurs interventions ont grandement favorisé la participation des conseils scolaires de la province. Je tiens aussi à remercier monsieur Habib Siam, mon assistant de recherche. Je tiens à souligner l'apport de monsieur Martin Lauzier, notre consultant en statistiques, et de monsieur Charbel Choueiri, notre consultant en informatique.

Je remercie tous les conseils scolaires qui ont généreusement participé à cette recherche :

Conseil scolaire de district du Centre-Sud-Ouest
Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario
Conseil scolaire de district catholique Franco-Nord
Conseil scolaire de district catholique du Centre-Sud
Conseil scolaire de district catholique de l'Est ontarien
Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est
Conseil scolaire catholique de district des Grandes Rivières

Enfin, il importe grandement de souligner que cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Ministère de l'Éducation.

André Samson, Ph.D., c.o.
Chercheur principal

Table des matières

Partie I – Description du processus de recherche

1.1	Processus de cueillette des données	12
1.2	Normes éthiques	12
1.3	Administration du questionnaire	13
1.4	Écoles participantes	13
1.5	Les questionnaires quantitatifs administrés	14
1.6	Les données démographiques	14
1.7	Cadre théorique	15
1.7.1	La dimension contextuelle du processus d'élaboration du projet vocationnel	16

Partie II – Connaissance de soi et élaboration du projet vocationnel

2.1	Analyse qualitative : description des facteurs favorisant la connaissance de soi dans le contexte du processus d'élaboration du projet vocationnel	17
2.1.1	Le contexte relationnel	17
2.1.2	Le contexte scolaire	19
2.1.3	Sommaire	19
2.1.4	Recommandations	20
2.1.4.1	Adoption du modèle de la séquence de développement vocationnel	20
2.1.4.2	Mise en application de certaines recommandations des composantes d'études des Choix qui mènent à l'action	21
2.1.4.3	Favoriser une implication accrue des parents	21
2.2	Sentiment d'appartenance à la communauté francophone de l'Ontario et processus d'élaboration du projet vocationnel	22
2.2.1	Les données quantitatives	22
2.2.2	Analyse qualitative : Identité francophone et langue de travail	24
2.2.2.1	L'identité francophon et le sentiment d'appartenance à la communauté francophone ou de langue française	25
2.2.2.2	Les participantes et les participants perçoivent la maîtrise des deux langues officielles comme un facteur d'insertion et de promotion socioprofessionnelles	26
2.2.3	Sommaire	26
2.2.4	Recommandations	27

Partie III – Connaissance du marché du travail et élaboration du projet vocationnel

3.1	Les données quantitatives	29
3.2	Les données qualitatives	32
3.2.1	Les études postsecondaires et la réussite du projet de carrière	32
3.3	Sommaire	32
3.4	Recommandations	33

Partie IV – Habileté à prendre une décision de carrière

4.1	Les données quantitatives	34
4.1.1	L'échelle de l'auto-efficacité dans la prise de décision de carrière	34
4.1.2	L'échelle du sentiment d'autonomie en prise de décision de carrière	35
4.2	Les données qualitatives	37
4.2.1	Les études universitaires : un temps de réflexion et de croissance	37
4.2.2	La carrière perçue comme un lieu de réalisation de soi	37
4.3	Sommaire	37
4.4	Recommandations	38
Conclusion		39
Références		41

Partie 1 - Description du processus de recherche

1.1 Processus de cueillette des données

Le projet de recherche, tel que présenté au ministère de l'Éducation de l'Ontario, prévoyait un volet quantitatif et un volet qualitatif. En ce qui touche le volet quantitatif, il était prévu d'administrer un questionnaire auto-rapporté au plus grand nombre d'élèves possible. Dans cette optique, toutes les écoles secondaires de langue française de l'Ontario ont été invitées à participer. Les leaders pour la réussite des élèves « *PARÉ* » avaient la responsabilité de promouvoir le projet de recherche au sein de leur conseil scolaire respectif. Des **formulaire d'inscription avaient été acheminés par courrier électronique à toutes les écoles de langue française de l'Ontario.**

Un document explicatif accompagnait le formulaire d'inscription. Ce document explicatif décrivait le projet de recherche et les responsabilités des écoles qui décidaient de participer. Les écoles participantes devaient acheminer leur formulaire d'inscription au chercheur principal, le professeur André Samson. Ce formulaire devait être signé par la directrice ou le directeur de l'école concernée. De plus, un membre du personnel enseignant devait être désigné comme coordonnateur du projet pour son école.

Pour ce qui est du volet qualitatif, il était prévu d'interroger 16 finissantes et 16 finissants. Ces 32 élèves devaient provenir de quatre écoles différentes choisies à partir de critères géographiques et démographiques. Toutes les écoles secondaires de langue française furent invitées à participer au volet qualitatif. Pour soumettre leur candidature, les directrices ou directeurs d'école devaient manifester leur intérêt auprès du chercheur principal selon une procédure déterminée à l'avance. Au terme du processus, furent choisies : une école du centre-est de l'Ontario, une école d'Ottawa et deux écoles de la région de Toronto.

1.2 Normes éthiques

Avant d'engager le processus de recherche, il a été nécessaire d'obtenir l'approbation du comité d'éthique de la recherche en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa. En ce qui concerne la portion quantitative, le dit comité a exigé que les parents et les élèves reçoivent une lettre d'information décrivant le projet. Toutes les finissantes et tous les finissants ont été invités à participer sur une base volontaire. Tous ceux et celles qui manifestèrent le désir de répondre au questionnaire en ligne devaient aussi prendre connaissance du formulaire de consentement éclairé. La répondante ou le répondant manifestait son consentement en appuyant sur l'icône « j'accepte ». Une fois leur accord explicitement obtenu, les répondantes et les répondants pouvaient répondre aux questions.

En ce qui concerne le volet qualitatif de cette recherche, quatre écoles ont été sélectionnées parmi celles qui avaient soumis leur candidature. Ces écoles participantes au volet qualitatif furent choisies en fonction des critères visant à assurer une représentativité géographique et démographique. Chaque école retenue était responsable de la publicité du projet et du recrutement des élèves intéressés à s'inscrire.

À cette fin, les intéressées et les intéressés devaient s'inscrire auprès du coordonnateur du projet de leur école respective. Les noms des huit premiers inscrits (4 garçons et 4 filles) de chaque école sélectionnée ont été retenus. Chacun des parents des élèves inscrits ont reçu une lettre les avisant que leur enfant s'était porté volontaire. Cette lettre décrivait le projet et offrait aux parents la possibilité d'entrer en communication avec les responsables du projet. Les élèves inscrits devaient préalablement se soumettre à une entrevue semi-structurée d'environ 90 minutes.

Une entrevue est dite semi-structurée lorsque le devis de la recherche prévoit un questionnaire comportant des questions ouvertes. Ainsi, cette procédure amorce le dialogue avec le sujet participant. L'intervieweur veille à couvrir tous les thèmes de la recherche, mais il s'assure aussi que le sujet participant bénéficie de tout l'espace voulu pour répondre aux questions. L'entrevue était conduite par un membre de l'équipe de recherche. Avant de répondre aux questions, les participantes et les participants devaient lire et signer un formulaire de consentement éclairé.

1.3 Administration du questionnaire

En ce qui concerne le volet quantitatif de la recherche, une plateforme (interface) électronique fut développée afin de faciliter l'administration du questionnaire. Le questionnaire était donc disponible sur l'Internet. Ainsi, toutes les répondantes et tous les répondants devaient accéder à un site Internet spécialement développé afin de répondre aux questions. Toutefois, seul le coordonnateur du projet de l'école avait les codes nécessaires qui activaient le site et permettaient aux élèves de participer à la recherche. Le site n'était activé que pour une période de temps limitée et les codes ne pouvaient être employés qu'une seule fois. Tous ces moyens visaient à limiter l'utilisation inappropriée du questionnaire en ligne.

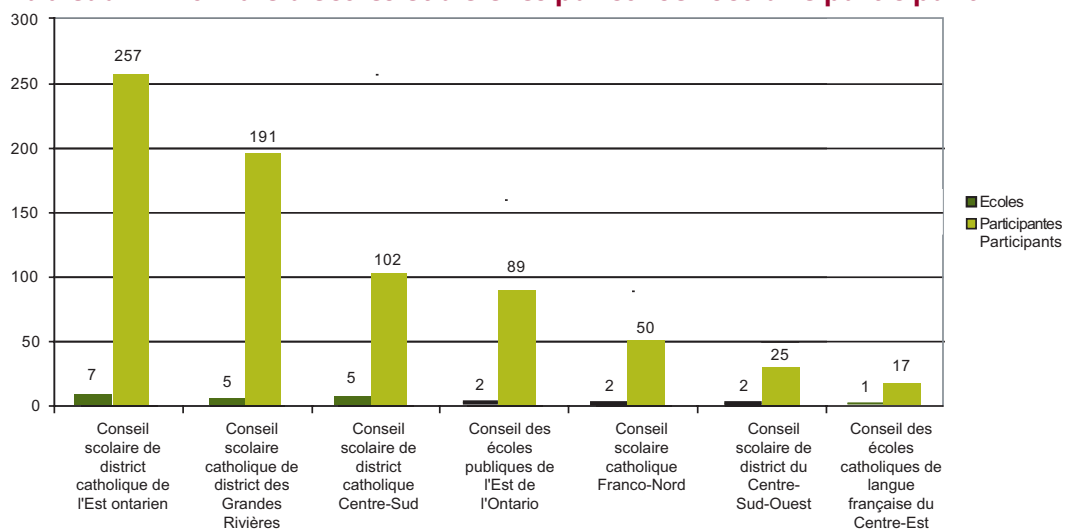
Une fois le questionnaire dûment rempli, les données étaient acheminées électroniquement à l'Université d'Ottawa pour fin d'analyse. Le questionnaire a été mis en ligne le mercredi 17 mai et il a été accessible jusqu'au vendredi 16 juin. Chaque école déterminait elle-même sa ou ses dates de participation. Les séances d'administration avaient généralement lieu durant une classe d'un cours obligatoire comme le cours de français.

Pour ce qui touche le volet qualitatif de la recherche, un questionnaire a été développé par l'équipe de recherche. Les questions couvraient les mêmes thèmes que ceux se trouvant dans le questionnaire quantitatif. Après lecture et signature du formulaire de consentement éclairé, la participante ou le participant répondait verbalement aux questions lues par le chercheur. En moyenne, une entrevue durait de 60 à 90 minutes. Les témoignages étaient enregistrés sur bande audio et retranscrits par la suite.

1.4 Écoles participantes

Comme nous l'avons déjà indiqué, toutes les écoles secondaires de langue française de l'Ontario ont été conviées à participer au volet quantitatif de la recherche. Les directrices et les directeurs d'école devaient faire parvenir au chercheur principal leur formulaire d'inscription. Trente-six écoles secondaires ont répondu à cette invitation et se sont dûment inscrites. Des 36 écoles, 24 écoles de 7 conseils scolaires différents ont effectivement participé, soit un taux de réponse équivalant à 33% (n=731). En moyenne, 30,45 élèves par école ont répondu au questionnaire. Selon les informations fournies par les conseils scolaires, 75% des élèves proviennent de la filière pré-universitaire, près de 24% de la filière pré-collégiale et un petit nombre de la filière pré-emploi.

Tableau 1 - Nombre d'écoles et d'élèves par conseil scolaire participant



1.5 Les questionnaires quantitatifs administrés

Les répondantes et les répondants à cette recherche devaient répondre à cinq échelles de mesure. La première section du questionnaire visait à recueillir certaines informations de nature sociodémographique (ex., l'orientation scolaire ou professionnelle à la fin des études secondaires ou la langue parlée à la maison). La seconde section du questionnaire est constituée d'une échelle des valeurs. Il s'agit d'une échelle standardisée (*Work Value Scale*) traduite de l'anglais par l'équipe de recherche. Comme son nom l'indique, cette échelle visait à déterminer les principales valeurs des jeunes en ce qui concerne leur orientation professionnelle et le travail. Il s'agissait de vérifier jusqu'à quel point l'utilisation de la langue française constitue une valeur importante par rapport à d'autres valeurs déjà identifiées par la recherche. Parmi les autres valeurs apparaissant sur cette échelle, notons : utiliser mes habiletés, réussir dans ma carrière, aider les autres.

La troisième échelle du questionnaire avait pour objectif d'évaluer la connaissance des participantes et des participants en ce qui concerne le marché du travail. Cette échelle a été préparée par l'équipe de recherche. Il ne s'agit donc pas d'une échelle standardisée et elle a fait l'objet d'une première tentative de validation. La quatrième échelle et la cinquième échelle ont été standardisées auprès d'une population de jeunes francophones du Québec. Plus précisément, la quatrième échelle visait à évaluer le sentiment d'auto-efficacité dans la prise de décision et la dernière échelle déterminait le sentiment d'autonomie dans la prise de décision.

1.6 Les données démographiques

Comme nous l'avons déjà indiqué, 731 élèves ont répondu aux questionnaires en ligne et nous avons obtenu 725 réponses valides pour la question relative au genre. De ce nombre, 43.03% étaient de sexe masculin ou 312 et 56.97% de sexe féminin ou 413. L'étendue de l'âge des élèves participants variait de moins de 15 ans (0,1%) à plus de 19 ans (1%), mais la grande majorité de ceux-ci, soit 93.8%, se situe entre 17 et 18 ans.

Au plan de la langue parlée le plus souvent à la maison, les résultats démontrent qu'une majorité des répondantes et des répondants, soit 65.9%, déclarent utiliser le français à la maison. La majorité déclare être née au Canada, soit 91.9% ou 668. Par contre, 17.1% se considèrent comme étant membres d'une minorité visible. Au plan des projets, la grande majorité des répondantes et des répondants prévoient poursuivre leurs études soit au collège (41%) ou à l'université (45.3%). Cependant, comme les répondantes et les répondants pouvaient choisir plusieurs réponses à la question 8, on remarque qu'un nombre important prévoit aussi travailler soit à temps partiel (14.1%) ou à temps plein (11.9%). Une infime minorité se dirige carrément vers le marché du travail (2.9%).

Les participantes et les participants au questionnaire qualitatif étaient au nombre de 31. De ce nombre, 51.6% étaient de sexe masculin ou 16 élèves et 48.4% de sexe féminin ou 15 élèves. La grande majorité des participantes et participants, soit 90.3%, se situe entre 17 et 18 ans. La langue parlée le plus souvent à la maison est le français (64.5%), suivi par l'anglais (25.8%). Les 31 élèves interviewés ont tous manifesté l'intention de poursuivre des études postsecondaires. Vingt-six d'entre eux iront à l'université, alors que cinq iront au collège. Leur destination postsecondaire semble indiquer que ces élèves proviennent en grande partie de la filière pré-universitaire. Finalement, 45% des répondantes et des répondants qui étaient inscrits au cours de français pré-universitaire ont manifesté leur intention de poursuivre leurs études au niveau collégial.

Tableau 2 - La langue parlée le plus souvent à la maison

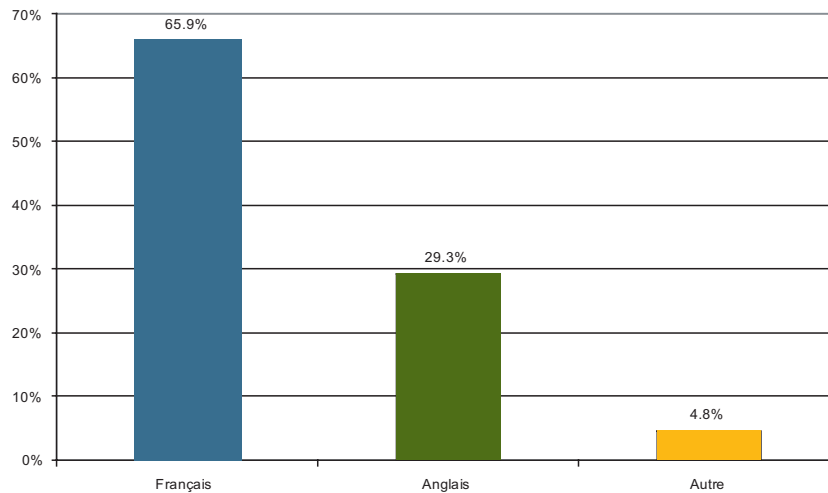
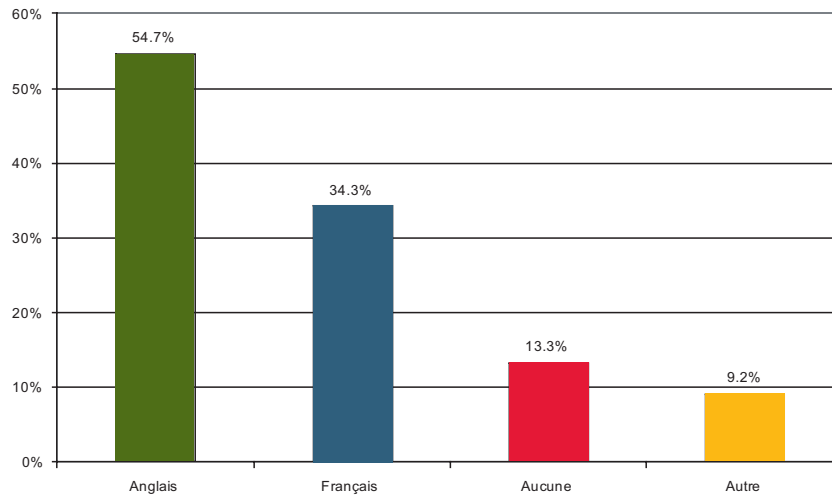


Tableau 3 - Autres langues parlées à la maison



1.7 Cadre théorique

En counselling d'orientation scolaire et professionnelle, la plupart des théoriciens et des chercheurs admettent qu'un processus d'élaboration de choix de carrière se situe à la jonction des trois éléments essentiels suivants : la connaissance de soi, la connaissance du marché du travail et l'habileté à conjuguer à la fois ces deux formes de connaissance, et ce, afin d'arrêter un ou quelques choix ajustés et réalistes (Herr, Cramer et Niles, 2004).

En d'autres termes, le cheminement de carrière se construit à partir d'une histoire individuelle et d'une réalité socioéconomique ou, si l'on veut, à la rencontre d'un pôle subjectif et d'un pôle objectif. Bien que simple en apparence, un pareil processus est complexe et comporte plusieurs dimensions. En effet, le pôle subjectif inclut non seulement la connaissance de soi, c'est-à-dire la connaissance des intérêts professionnels et des habiletés personnelles, mais aussi et surtout l'environnement dans lequel l'individu grandit, se développe et s'instruit. Il serait téméraire d'extraire la personne de son environnement lorsqu'il s'agit de comprendre son processus d'orientation scolaire et professionnelle (Bujold et Gingras, 2000).

C'est souvent cet environnement qui influence négativement ou positivement l'élaboration d'un choix de carrière. Par exemple, la recherche a très bien démontré que les élèves qui grandissent dans un environnement économiquement défavorisé ont moins de chances de poursuivre des études postsecondaires, comparativement aux élèves qui proviennent d'un environnement économiquement favorisé. De plus, la recherche a mis en évidence que les élèves appartenant à un environnement économiquement défavorisé risquent davantage

d'abandonner leurs études avant l'obtention d'un diplôme terminal, d'entrer prématurément sur le marché du travail et d'occuper des petits emplois peu rémunérés (Blustein, Chaves, Diemer, Gallager, Marshall, Sirin et Bhati, 2002; Carter et Constantine, 2000).

Par contre, certaines interventions éducatives peuvent contrer les effets négatifs de ces environnements sociaux difficiles. En effet, l'école peut aussi suppléer à ces conditions sociales problématiques ou tout simplement favoriser le processus d'élaboration du projet vocationnel chez les élèves du secondaire (Guichard, 2003; Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec, 1996).

En d'autres termes, le processus d'élaboration du choix et développement de carrière germe dans un terreau dont la composition peut grandement influencer son développement. Il faut donc prendre en compte le contexte dans lequel l'élève évolue.

1.7.1 La dimension contextuelle du processus d'élaboration du projet vocationnel

Les approches contextuelles en développement de carrière tentent justement d'expliquer le choix de carrière en fonction d'une interrelation entre les différents contextes ou systèmes dans lesquels l'individu évolue. Richard A. Young, l'un des principaux protagonistes de cette approche dite « contextuelle », a identifié les quatre systèmes qui participent à la construction ou à l'élaboration du projet vocationnel. Selon Young (2002), ces quatre systèmes sont : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème (tableaux 4 et 5).

Tableau 4

Le microsystème	Le mésosystème
<p>C'est le contexte immédiat à l'individu:</p> <p>La famille et sa dynamique interne.</p> <p>L'école, les interventions éducatives et le milieu scolaire en général.</p> <p>Le groupe des pairs.</p> <p>Les premières expériences de travail.</p>	<p>L'interaction entre plusieurs microsystèmes:</p> <p>L'école favorise l'interaction entre les différents microsystèmes.</p> <p>Cette interaction participe à la construction du projet de carrière.</p>

Tableau 5

L'exosystème	Le macrosystème
<p>Les structures sociales extrinsèques à l'individu:</p> <p>La classe sociale.</p> <p>Les aspirations professionnelles des parents.</p> <p>Les constructions sociales.</p> <p>Les médias.</p> <p>Les politiques sociales et éducatives.</p>	<p>C'est le contexte culturel compris dans un sens large:</p> <p>Le rôle de la femme.</p> <p>L'éthique du travail.</p> <p>Valeur sociale de l'éducation.</p> <p>L'évolution économique.</p> <p>L'expérience du travail.</p>

Ces systèmes sont des contextes dans lesquels le développement de carrière se déroule. Cette approche contextuelle ou écologique met en évidence que le processus d'élaboration du projet vocationnel est à la fois complexe et multidimensionnel.

Partie II – Connaissance de soi et élaboration du projet vocationnel

Cette recherche visait d'abord à cerner certains facteurs qui participent à la construction de la connaissance de soi dans le processus d'élaboration du projet vocationnel. À cette fin, le volet qualitatif a permis d'identifier ces facteurs et d'en décrire le rôle.

2.1 Analyse qualitative : description des facteurs favorisant la connaissance de soi dans le contexte du processus d'élaboration du projet vocationnel

Selon l'analyse qualitative des témoignages des participantes et des participants, c'est la qualité ou la richesse des relations humaines qui favorise le développement de la connaissance de soi. En d'autres termes, les participantes et les participants apprennent à mieux se connaître au contact de personnes adultes significatives ou, si l'on veut, à l'intérieur d'un contexte relationnel. Les participantes et les participants perçoivent ces personnes significatives comme compétentes, congruentes, intéressées et disponibles. Ce type de relations favorise autant la connaissance de soi que le dépassement de soi.

Ces relations se vivent dans un climat de respect de l'autonomie des participantes et des participants. Ces dernières et ces derniers apprécient le fait que ces personnes significatives évitent généralement d'imposer un choix de carrière précis, et ce, tout en les incitant à opter en faveur d'un projet de carrière qui sera une source de réalisation personnelle et de bonheur. Les participantes et les participants au volet qualitatif ont identifié trois types de relations qui participent de façon particulièrement significative à l'élaboration de leur projet vocationnel. Il y a d'abord les parents, puis les enseignantes et les enseignants, et finalement, certains adultes qui appartiennent à leur réseau social.

À ce premier facteur de nature relationnelle s'ajoute un second facteur qui participe au développement de la connaissance de soi dans le processus d'élaboration du projet vocationnel. Il s'agit du contexte scolaire. Ainsi, la formation académique générale, soit les différents cours suivis, aide les participantes et les participants tant à distinguer ce qui suscite chez eux un intérêt que ce qui les rejoint moins.

Les cours qui portent directement sur l'exploration de carrière sont à la fois l'objet de critiques positives et négatives. Ce qui semble faire la différence, c'est l'enseignante ou l'enseignant et aussi la capacité de l'élève à s'investir dans un processus d'exploration de carrière. **Les activités organisées par l'école peuvent contribuer à l'élaboration d'un projet vocationnel lorsqu'elles offrent aux participantes et aux participants la possibilité de vivre des expériences concrètes du monde du travail.**

2.1.1 Le contexte relationnel

Les parents

En ce qui concerne les parents, l'analyse des témoignages révèle que ces derniers jouent un rôle central en ce qui concerne l'élaboration du projet vocationnel des participantes et des participants. Ce rôle est à la fois exercé d'une manière implicite et d'une manière explicite.

L'influence est implicite lorsque l'expérience de travail des parents s'offre comme un objet d'observation de la part du sujet participant : « ...comme ce que mon père fait... ça d'lair vraiment plate, mais ma mère ça m'a toujours intéressé... » (LR 1). En fait, l'observation des parents permet d'y trouver même une forme de motivation et d'adopter une certaine éthique du travail : « ...je vois mon père comme il évolue, juste ça, comme j'me dis mon rêve c'est comme dépasser mon père... j'me dis il faut bien que je le dépasse avec tout ce qu'il a fait là, il faut que j'travaille vraiment dur là... je le vois jamais... Il est toujours en train de travailler... Ça me dit que s'il travaille, c'est pour nous qu'il travaille. » (LR-2).

Ce type d'influence implicite comporte un caractère involontaire, dans le sens où les parents ne semblent pas contrôler ce type d'influence. Ainsi, selon les participantes et les participants, les parents ne peuvent que transmettre ce qu'ils ont ou ce qu'ils sont : « *Je dirais que les parents ont certainement une influence, qu'on le veuille ou non, vu que c'est eux qui ont donné tout leur bagage.* » (H 1). Un répondant associe ce type d'influence implicite et involontaire à la génétique : « *Oui, bien sûr que si tes parents sont intéressés dans les sciences, les bonnes chances sont que les enfants sont intéressés dans les sciences un petit peu, (c'est) un petit peu génétique.* » (LR 1).

Il semble aussi que les parents portent des attentes qui ne sont pas nécessairement dites explicitement, mais qui sont tout de même captées par les participantes et les participants: « *...aucun parent ne veut voir son enfant faillir. Ils veulent toujours un succès dans leurs enfants, un succès plus grand qu'eux-mêmes. Ben, c'est ça l'amour, enfin. Donc, les attentes sont juste d'être fier de mes études, d'être fier de mes accomplissements.* » (TC-Mich).

Le rôle joué par les parents peut être aussi de nature plus explicite. Cette influence se manifeste donc par des attentes exprimées par les parents : « *...comme disons je décidais de devenir coiffeuse demain, y diraient ben non t'es capable d'aller à l'université.* » (LR-1). En fait, l'influence ne vise pas tant à orienter vers un projet de carrière spécifique qu'à inviter le jeune à se dépasser et à aller au bout de ses possibilités afin de goûter une certaine forme de bonheur: « *Le principal, c'est qu'ils veulent que je sois content et heureux de ma vie.* » (LR-4).

Selon les participantes et les participants, lorsque les parents expriment clairement certaines attentes dans l'élaboration de leur projet de carrière, ce n'est pas pour indiquer une route vocationnelle à suivre, mais bien pour les encourager à s'engager d'une manière congruente et en fonction de leurs valeurs: « *Ils m'ont toujours dit que... si tu veux faire quelque chose pour le restant de ta vie, assure-toi que c'est quelque chose que tu aimes. Donc, ils ne m'ont pas directement dit : il faut que tu fasses des sciences. Ils m'ont dit : fais ce que tu aimes.* » (TC-Mich). Les participantes et les participants perçoivent donc leurs parents comme des guides qui leur donnent des points de repère de nature à orienter leur choix de carrière en fonction de deux principaux critères : la réalisation et le dépassement de soi.

Les enseignantes et les enseignants

Les participantes et les participants identifient aussi les membres du personnel enseignant comme étant des personnes significatives qui peuvent jouer un rôle dans l'élaboration de leur projet de carrière. Les sujets participants au volet qualitatif apprécient particulièrement les échanges et les contacts personnels dans lesquels ils se sentent écoutés : « *...puis les enseignants sont toujours disponibles à discuter.* » (TC- Mich). Un autre répondant ajoute : « *...puis aussi j'ai eu des professeurs qui m'aidaient aussi.* » (LR-5).

Notons aussi que si les participantes et les participants apprécient particulièrement la compétence de leurs interlocuteurs, dans le cas contraire, ils risquent de décrocher : « *On avait, notre professeur de choix de carrière, comme c'est pas la faute de l'école euh... c'était notre prof de gym... c'était pas quelqu'un de vraiment spécialisé pour ça... des petits tests de personnalité... c'était vraiment plate.* » (LR-1).

Le réseau social

Certaines connaissances peuvent aussi aider les participantes et les participants à préciser leur choix de carrière : « *...j'aime vraiment mon dentiste... quand on faisait le cours de choix de carrière, tu passais une journée au travail au lieu d'aller avec mes parents, j'ai passé une journée avec mon dentiste... je vois que lui fait ce que je voudrais faire plus tard.* » (LR-1).

Un autre exemple qui démontre comment le réseau social peut participer à l'élaboration d'un projet de carrière : « *...je pensais devenir vétérinaire... Je connaissais un vétérinaire... j'ai fait un stage... j'ai resté une semaine complète avec un vétérinaire de ferme... pis ça m'a donné une plus bonne idée.* » (LR-2).

Le réseau social pourrait être enrichi par des activités scolaires: « *...ce qu'on pourrait améliorer c'est probablement avoir plus de personnes... Pour parler à propos de leurs emplois.* » (TC-Mich).

2.1.2 Le contexte scolaire

Selon les sujets participants, le programme-cadre des études secondaires est un lieu d'exploration et de découvertes, ce qui permet d'identifier certains de leurs intérêts de carrière: « *En onzième année, j'ai pris un cours de comptabilité et j'avais un cours de chimie. Alors, j'ai décidé que la comptabilité était un meilleur [choix] que les sciences pures.* » (TC-Dar). Un autre commentaire qui s'inscrit dans le même sens: « *mes cours de droit, politique... Ça me montre à peu près qu'est-ce que je veux faire, parce que je veux aller travailler dans le domaine des sciences humaines.* » (LR-2). En fait, les participantes et les participants établissent une certaine distinction entre l'option générale d'une école et l'apport de cours particuliers: « *...l'école a fait des choses, mais pas tant que ça, c'était plutôt avec les choix de cours... qui m'a vraiment donné une idée de qu'est-ce que j'aimais faire.* » (LR-1).

Les cours d'exploration de carrière comme le cours GLC2O ne font pas l'unanimité. Plusieurs sujets participants en critiquent le contenu et la pertinence. « *Nous avons seulement un cours... c'est comme un cours oiseau. C'est pas un cours très difficile... y'a pas beaucoup d'élèves qui veulent le prendre, à mon avis.* » (TC-Dar). Pour certains, le cours ne semble ni ajusté à leur cheminement vocationnel ni à leurs attentes en matière d'exploration et de choix de carrière: « *...un cours qui s'appelle... Choix de carrière... supposé de nous aider... Puis on se dit ouais, dans le fond je suis intéressé à ça mais je le savais avant.* » (H1). Un autre répondant ajoute: « *Je ne vais pas faire une recherche sur Internet, comme avoir une définition d'un emploi ça m'aide pas vraiment.* » (LR-1).

Les participantes et les participants éprouvent parfois de la difficulté à s'investir dans un cours qui ne répond pas à leurs questions du moment: « *...c'est difficile de montrer au monde parce que tout le monde ont tellement des intérêts différents que comme vraiment approfondir une section c'est difficile.* » (LR-1).

Par contre, le cours GLC2O peut aider certains répondants et répondantes à se sensibiliser au fait qu'ils devront un jour faire un choix de carrière: « *... quand on a commencé à faire des tests de personnalité et pis à suivre le cours de carrière... Ça m'a fait comme un appel, comme ça s'en vient faut que je commence à y penser.* » (LR-A). Le cours peut aussi participer à l'élaboration d'un projet de carrière lorsque les participantes et les participants s'impliquent d'une manière intéressée et personnelle: « *... ils nous ont donné des recherches à faire... J'ai découvert plusieurs choses que je ne connaissais pas avant.* » (TC-Mich).

Finalement, les activités parascolaires qui offrent une forme d'expérience très ancrée dans le réel semblent être particulièrement appréciées. De plus, l'éducation coopérative et autres formes d'apprentissage par l'expérience, comme par exemple, la possibilité de faire un stage en milieu de travail aident à confirmer ou infirmer un possible choix de carrière: « *Puis par la suite je suis allée en co-op pendant cinq mois avec ce même procureur-là... j'ai eu la chance de voir que c'est là-dedans que je voulais m'en aller.* » (H-3). Certains sujets participants déplorent même le fait de n'avoir pas eu la chance de vivre ce type d'expérience: « *stages, ça serait une très bonne idée. Malheureusement, je n'ai pas eu l'opportunité de faire ça...* » (TC-4).

D'autres types d'activités sont de nature aidante, comme par exemple, les activités d'information scolaire telles que les foires, les salons de carrière: « *Il y a eu les présentations pour les collèges et universités. Je savais que j'irais au collège en informatique, mais je n'étais pas sûr si ça allait être la Cité ou le Collège Algonquin. Alors le fait qu'on a pu avoir des présentations, ça aidé...* » (LR-m).

2.1.3 Sommaire

L'analyse des témoignages des sujets participants démontre, jusqu'à un certain point, que le microsystème constitue le lieu principal où ils développent et précisent leur connaissance de soi dans le processus d'élaboration de leur projet vocationnel. Au cœur de ce contexte, les parents jouent un rôle central. Certains enseignants et enseignantes reconnus pour leurs qualités humaines, exercent aussi une certaine influence. Dans le cas des parents, des enseignantes et des enseignants, les participantes et les participants apprécient le respect de leur autonomie dans un climat de saine émulation.

L'école joue aussi un rôle relativement important. Ainsi, pour les répondantes et les répondants, le cursus scolaire favorise l'exploration de carrière et certaines activités parascolaires aident à mieux se connaître. De ce point de vue, l'école semble favoriser l'interrelation entre les différents microsystemes. En effet, selon l'approche contextuelle de Young (2002), l'école a le rôle d'aider l'élève à établir la jonction entre les différents systèmes (tableau 2). Cette jonction devrait lui permettre de se construire une image de soi stable et réaliste.

2.1.4 Recommandations

La connaissance de soi constitue un aspect fondamental dans le processus d'élaboration du projet vocationnel. L'analyse des témoignages des participantes et des participants semble indiquer que deux contextes favorisent particulièrement le développement et l'approfondissement de la connaissance de soi : le contexte relationnel et le contexte scolaire. En ce sens, certaines recommandations seraient de nature à favoriser le développement de la connaissance de soi chez les élèves des écoles secondaires de langue française de l'Ontario.

2.1.4.1 Adoption du modèle de la séquence de développement vocationnel

Afin de favoriser la connaissance de soi à l'intérieur d'un processus d'élaboration d'un projet vocationnel, il est recommandé que l'ensemble des interventions en orientation scolaire et professionnelle s'inscrive à l'intérieur d'une stratégie qui prenne en compte le développement cognitif de la clientèle étudiante, et ce, tout au long du cursus des études secondaires et dans les années d'études précédant la transition de l'élémentaire au secondaire. En effet, il importe non seulement que différentes activités soient planifiées à chaque année d'études du palier secondaire et à chaque année d'études précédant la transition de l'élémentaire au secondaire, mais aussi que ces activités soient pensées en fonction du développement cognitif des élèves.

À cette fin, le modèle de la séquence de développement vocationnel permettrait d'ajuster les dites interventions tout au long des études secondaires et dans chaque année d'études précédant la transition de l'élémentaire au secondaire. Plusieurs raisons motivent cette suggestion particulière. D'abord, cette approche de la séquence de développement vocationnel est utilisée depuis plus de vingt ans dans les écoles du Québec. Ce modèle a été élaboré par des chercheurs de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Leclerc, 2001; Pelletier et Bujold, 1984) et il s'appuie, en partie, sur les travaux de Super (1980). Il s'agit donc d'un modèle nord-américain, mais élaboré dans un contexte francophone. Ce modèle se divise en quatre étapes qui sont : l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation.

L'exploration. Au début des études secondaires, le programme-cadre québécois accorde la priorité à l'exploration (Pelletier et Bujold, 1984). Durant ces deux premières années, le jeune explore les différents domaines d'activités. À cet âge, c'est l'époque des possibilités, de l'imaginaire et de l'identification à des modèles. Ainsi, le jeune peut s'imaginer dans différents rôles ou situations. Il s'agit d'une époque où le jeune est encore plus ou moins réaliste, impressionnable et instable. Graduellement, il commence à se percevoir comme un acteur de sa vie : quelqu'un qui peut influencer la direction de son existence.

Cristallisation. En troisième année du secondaire, le programme-cadre d'éducation à la carrière du Québec met l'accent sur l'accomplissement de la tâche de la cristallisation (Pelletier et Bujold, 1984). À ce stade de son développement, le jeune tend à opter en faveur d'une orientation générale qui fait écho à son identité. Il est aussi en mesure de prendre une certaine distance par rapport à lui-même, c'est-à-dire qu'il questionne les choix et les valeurs qui l'inspirent. Il commence à établir des liens entre les réalités du marché du travail et ses propres orientations. Toutefois, cette réflexion est large et elle ne se limite pas à quelques occupations bien déterminées.

Cette tâche de la *cristallisation* est en lien avec l'image de soi que le jeune développe graduellement. Ainsi, le jeune construit, précise les contours de son image personnelle. Par conséquent, il est plus en mesure de déterminer ce qui lui plaît et ce qu'il aimerait faire. Encore ici cependant, il importe de souligner que son choix se limite généralement à des grands domaines d'activités.

Spécification. En quatrième année du secondaire, le programme-cadre d'éducation à la carrière du Québec favorise l'accomplissement de la tâche de la *spécification* (Pelletier et Bujold, 1984). À ce stade de son développement vocationnel, le jeune poursuit l'approfondissement de la connaissance de soi. Il devient non seulement plus conscient de lui-même, mais aussi des réalités qui l'entourent, comme la complexité du marché du travail et ses exigences.

En d'autres termes, le jeune établit un lien entre une vision réaliste de ce qu'il est et une connaissance ajustée de la réalité sociale et économique. C'est à la jonction de ces différentes données qu'il fonde un choix précis et qu'il parvient à établir un équilibre entre ce qu'il désire et ce que la société lui offre. Au terme de cette troisième étape, le jeune devrait normalement arrêter son choix professionnel.

Réalisation. Finalement, avec la tâche de la *réalisation*, c'est-à-dire à la fin du secondaire, l'élève donne forme à son choix (Pelletier et Bujold, 1984). C'est le temps d'élaborer un projet et de l'accomplir. L'actualisation de son choix implique, par exemple, l'élaboration d'un plan afin d'atteindre ses objectifs. Le jeune utilise des habiletés de nature à mobiliser son esprit d'entreprise, de débrouillardise, de persévérance, de créativité et un certain savoir-faire bien ancré dans la réalité. À cette étape finale, l'aide des intervenants spécialisés dans le counseling d'orientation est souvent nécessaire. Il peut s'agir d'un soutien individuel ou en petits groupes.

En somme, le modèle de la séquence vocationnelle articule les contenus d'apprentissage du programme-cadre en respectant les phases de développement vocationnel de l'élève. L'accomplissement de chaque tâche s'enchaîne selon une suite logique qui favorise la maturation vocationnelle de l'élève et en particulier de la connaissance de soi.

Mais quel que soit le modèle adopté, il importe que celui-ci soit amplement présenté et expliqué auprès des enseignantes et des enseignants. À ce titre, un site Internet pourrait faciliter la diffusion et l'application de l'approche théorique choisie.

2.1.4.2 Mise en application de certaines recommandations des composantes d'étude des « Choix qui mènent à l'action »

La politique régissant le programme d'orientation et de formation au cheminement de carrière dans les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario imprime à l'école secondaire ontarienne une dynamique de nature à préparer le jeune aux réalités actuelles du monde du travail. Ces propositions stimulent l'intérêt de l'élève et son implication concrète.

Toutefois, il importe de poursuivre l'actualisation des différents aspects constitutifs ou composantes d'étude « *Des choix qui mènent à l'action* » et plus particulièrement l'introduction d'un élément d'orientation scolaire et professionnel à l'intérieur de la pratique pédagogique. En d'autres termes, tous les cours du programme-cadre devraient établir un lien entre la matière étudiée et le monde du travail.

L'analyse qualitative des témoignages des participantes et des participants semble indiquer que leurs enseignantes ou leurs enseignants jouent un rôle relativement important au cœur de l'élaboration du projet vocationnel. En ce sens, les résultats de la présente recherche justifient une implication accrue des enseignantes et des enseignants dans le processus d'élaboration du projet de carrière. Ainsi, tous les enseignantes et enseignants pourraient aborder la question du choix de carrière, et ce, sous l'angle de la matière enseignée. Il s'agit d'établir des liens entre ce que l'élève apprend et son utilité en fonction du marché du travail. L'élève peut préciser ses intérêts et se situer par rapport à ce qui lui est proposé.

2.1.4.3 Favoriser une implication accrue des parents

Il est certain que cette recherche met en évidence le rôle central joué par les parents dans le processus d'élaboration du projet vocationnel de leurs enfants. Il importe donc de le reconnaître et de seconder les parents dans ce rôle. Les écoles pourraient ainsi offrir aux parents la possibilité de participer à des activités reliées à l'orientation scolaire et professionnelle. L'alliance de ces deux contextes (relationnel et scolaire)

pourrait certainement produire des résultats intéressants. Toutefois, l'accent devrait être placé sur les milieux sociaux plus économiquement défavorisés. En effet, ce sont dans ces milieux que les parents sont probablement les moins bien outillés pour accompagner leurs enfants dans ce processus d'élaboration du projet vocationnel.

La recherche portant sur cette problématique a mis en relief le fait que les jeunes qui proviennent de milieux stigmatisés ou économiquement défavorisés développent une vision du monde qui risque d'hypothéquer lourdement leur processus d'élaboration de choix vocationnel. Notons l'exemple des étudiants de descendance afro-américaine. Ces derniers ont tendance à croire que leur choix de carrière est moins diversifié que celui des jeunes de descendance caucasienne. Ils ont plus de chances aussi de percevoir les carrières prestigieuses comme hors d'atteinte (Constantine et al., 1998). Cette construction du monde limite non seulement le choix de carrière, mais elle oblitère le concept même de travail. Ainsi, pour les jeunes issus d'une classe sociale défavorisée, le travail est surtout perçu comme un moyen de survie. Ces jeunes ne voient donc pas la carrière comme une chance de se développer comme individu et comme une manière de contribuer à la vie de la société. Ce type de croyance est souvent associé à une attitude pessimiste, un comportement indécis et une certaine forme d'immaturité vocationnelle (Carter et Constantine, 2000).

En conséquence, il serait fort utile de sensibiliser les parents au fait qu'ils sont les premiers éducateurs de leurs enfants. Ce rôle inclut le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. L'association *Parents partenaires en éducation* pourrait jouer un rôle en offrant différentes formations afin de les sensibiliser et de les habiliter à mieux jouer ce rôle. À titre d'exemple, au Nouveau-Brunswick, les parents qui vivent de l'assistance sociale bénéficient d'une aide ponctuelle afin d'être en mesure d'accompagner leurs enfants d'une manière plus efficace (OCDE, 2004).

2.2 Sentiment d'appartenance à la communauté francophone ou de langue française de l'Ontario et processus d'élaboration du projet vocationnel

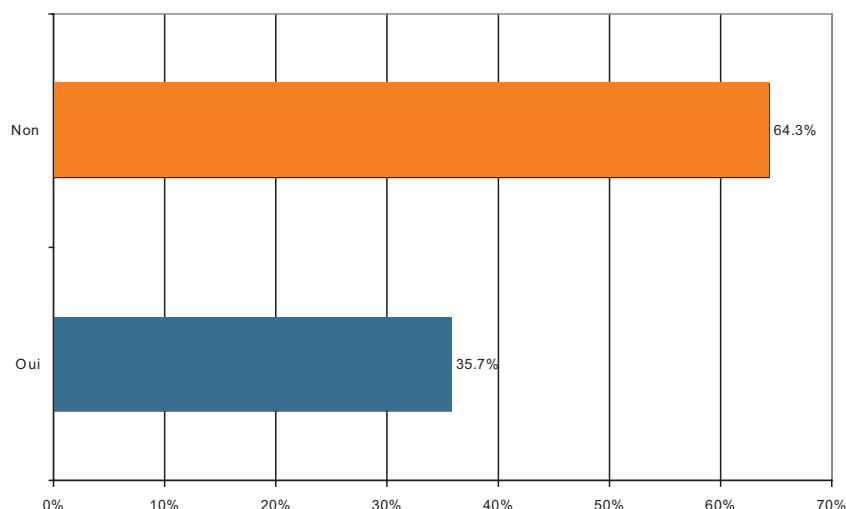
Dans un contexte minoritaire se pose nécessairement et inévitablement la question du sentiment d'appartenance à la communauté francophone ou de langue française de l'Ontario et de l'importance de l'utilisation du français dans la vie de tous les jours. C'est probablement la première fois que cette problématique est étudiée sous l'angle de l'orientation scolaire et professionnelle auprès de la population étudiante des écoles secondaires de langue française de l'Ontario.

2.2.1 Les données quantitatives

Pour le volet quantitatif de la recherche, l'importance du français et le sentiment d'appartenance à la minorité francophone de l'Ontario ont fait l'objet de nombreuses questions, et ce, en raison de l'importance de consolider la vitalité de la minorité francophone (*La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*, p.13). D'abord, les répondantes et les répondants ont été interrogés au sujet de l'utilisation du français au sein de leur cellule familiale. Au plan de la langue parlée le plus souvent à la maison, les données démographiques recueillies démontrent qu'une majorité des répondantes et des répondants, soit 65.9%, déclarent utiliser le français à la maison. (Voir tableau 3 et 4)

Par contre, une grande majorité des élèves ne se perçoivent pas comme membres d'une minorité culturelle. En effet, sur les 731 répondantes et répondants, 465 ou 64.3% ne se considèrent pas comme minoritaires au sein de la population de l'Ontario. Dit autrement, pour ces finissantes et ces finissants d'écoles secondaires de langue française de l'Ontario, le fait d'être des francophones en Ontario n'est pas associé à une appartenance minoritaire.

Tableau 6 - Sentiment d'appartenance à une minorité culturelle



À ces questions de nature démographique, une échelle standardisée a été administrée. Il s'agit de l'échelle des valeurs associées au travail ou « *Work Value Scale* ». Cette échelle comporte 21 items. Chaque item présente une valeur qui se rattache au travail. Pour les fins de cette recherche, l'échelle a été traduite en français. Cette métrique utilisait une échelle de type Likert à cinq points d'ancrage: 1 (sans aucune importance), 2 (pas important), 3 (neutre), 4 (important), 5 (très important). Un facteur a été ajouté. Il s'agit de celui du français comme valeur associée au travail. Trois items se rattachaient à ce facteur spécifique. Le sujet répondant devait indiquer comment il était important pour lui :

- De parler le français au travail (item 8) ;
- De travailler dans un milieu où les francophones sont acceptés et ont de bonnes perspectives de travail (item 11) ;
- De travailler dans un endroit où il peut être fier d'être francophone (item 19).

À l'item (8), les répondantes et les répondants n'accordent pas une importance particulière au français comme langue de travail. Pour 17.8%, cette valeur est sans aucune importance ou pas importante. Par contre, 46.8% des élèves se disent neutres. En somme, les trois réponses les plus basses rassemblent une majorité significative des répondants, soit 64.6%. Seulement une minorité accorde une importance véritable au français comme langue de travail, c'est-à-dire 35.4%.

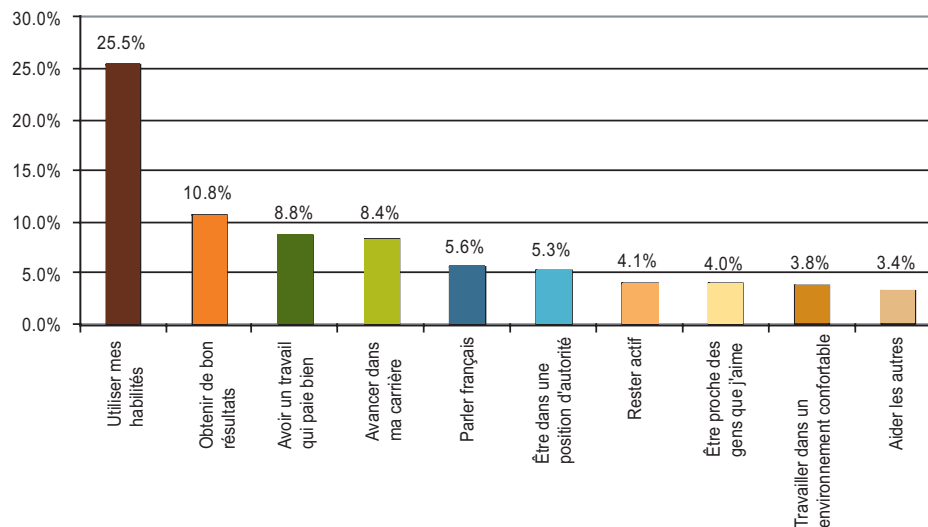
Par contre, 71.6% des répondants désirent travailler dans un milieu où ils se sentiraient acceptés comme francophones et où ils auront de bonnes perspectives de travail (item 11). L'item 19 obtient aussi un score relativement élevé, puisque 58.5% des répondantes et des répondants veulent travailler dans un milieu où ils pourront être fiers de leurs origines. Ces résultats semblent indiquer que les finissantes et les finissants des écoles secondaires de langue française de l'Ontario ne tiennent pas nécessairement à travailler dans leur langue maternelle. Par contre, ils désirent oeuvrer dans des milieux où ils seront libres de toute forme de discrimination et où ils pourront vivre ouvertement leur appartenance culturelle.

Le croisement des résultats des items 8 et 11 indique des différences entre les répondants masculins et les répondants féminins. Ainsi pour l'item 8, qui mesure la valeur de parler français au travail, 59.3% des filles y accordent une importance élevée. Ce pourcentage est de 44% en ce qui concerne les garçons. À l'item 11, sur un total de 413 répondantes, 322 (78%) affirment qu'il est important ou très important pour elles de travailler dans un milieu où les francophones sont reconnus et acceptés. Pour ce même item, les garçons sont moins portés à rechercher un milieu de travail où ils se sentiraient à l'aise en tant que francophones. Plus précisément, pour 188 répondants sur 298 ou 63% des garçons, il est important ou très important de

travailler dans un milieu où les francophones sont acceptés et ont de bonnes perspectives de travail.

Ce questionnaire comportait aussi une liste de valeurs. Parmi cette liste, les répondantes et les répondants devaient choisir celles qui, selon eux, étaient les plus importantes. Les répondantes et les répondants devaient donc attribuer à chaque valeur proposée un ordre de gradation. Comme indiqué au tableau 7, lorsque les répondantes et les répondants doivent choisir entre plusieurs valeurs, les résultats indiquent clairement que le français se classe loin derrière certaines valeurs qui sont associées à la réussite sociale et à la réalisation de soi. En d'autres termes, lorsque les répondantes et les répondants doivent établir un certain ordre de priorité, le français perd de son importance comme valeur.

Tableau 7 - Les valeurs les plus importantes



Les résultats de l'échelle des valeurs au travail (Work Value Scale) semblent indiquer que les finissantes et les finissants des écoles de langue française de l'Ontario nourrissent une fierté légitime par rapport à leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone de l'Ontario. À tout le moins, le besoin d'être reconnu et respectés en tant que francophones semble être relativement fort, et ce, particulièrement chez les filles. Mais, en même temps, le français comme langue de travail ne constitue pas une valeur importante.

2.2.2 Analyse qualitative : Identité francophone et langue de travail

L'analyse qualitative des témoignages des participants et des participantes indique qu'ils et elles se perçoivent comme étant des francophones, mais pas uniquement comme des personnes d'expression française car les sujets participants ajoutent au substantif « francophone » un qualificatif. En effet, les répondantes et les répondants se perçoivent comme des francophones bilingues. La maîtrise de l'anglais est beaucoup plus qu'une simple habileté, il s'agit d'une composante qui fait partie intégrante de leur identité.

Les sujets participants ne se limitent donc pas à la seule identité francophone, car ce serait tronquer cette dualité linguistique qu'ils vivent comme un élément essentiel qui participe à leur définition en tant qu'individu. Par contre, en englobant une identité francophone et bilingue, celle-ci les distingue positivement de la majorité anglophone et leur permet à la fois d'assumer pleinement leur francité et de vivre cette appartenance comme une richesse.

D'ailleurs, les participantes et les participants sont bien conscients de la fragilité de la langue française en Ontario. Ils attribuent cette situation autant à un certain désengagement des membres de la communauté francophone ou de langue française qu'à la supériorité numérique de la communauté anglophone.

Dans ce contexte, le bilinguisme est non seulement perçu comme un outil de promotion et une condition essentielle d'insertion socioprofessionnelle, mais aussi comme une expression de leur identité. En d'autres

termes, les participantes et les participants perçoivent la maîtrise des deux langues officielles comme un facteur qui rehausse leur niveau d'employabilité. En effet, la maîtrise de la langue anglaise constitue la condition à remplir pour accéder au marché du travail et assurer une forme de succès professionnel.

2.2.2.1 L'identité francophone et le sentiment d'appartenance à la communauté francophone ou de langue française

L'identité francophone des participantes et des participants ne fait pas de doute dans leur esprit. La plupart des témoignages le manifestent clairement: « ...*parce que je suis francophone.* » (LR-1). Ce réflexe identitaire, ils désirent aussi le manifester: « *Faut qu'on garde notre langue vivante. Donc, je pense que c'est quelque chose d'important.* » (H-3). Chez certains, cette identité est clairement associée à sa dimension minoritaire: « ...*pis j'ai été élevé dans une minorité pis c'est vraiment ce que je suis.* » (LR-1).

À cette identité francophone s'ajoute aussi une dimension bilingue. Pour certains, cette dimension est, en quelque sorte, une autre facette de leur identité francophone: « ...*je ne pourrais pas dire francophone, mais bilingue...* » (LR-4). Mais pour la plupart, il y a, à tout le moins, un attachement à la langue anglaise. Un attachement qui vient nuancer leur identité francophone: « *Comme je veux rester bilingue, je n'aimerais pas perdre mon français.* » (LR-1). Une répondante ajoute un élément de nécessité: « *Moi, je dirais que oui c'est important de parler français, mais autant c'est important de parler anglais.* » (H-3). Cet attachement peut être associé à une certaine forme de désirabilité sociale: « ...*parce que c'est plus cool de parler anglais pour beaucoup de monde.* » (LR-1).

La différence identitaire est vécue d'une manière positive par les participantes et les participants: « ...*mais je suis fière d'être francophone... franco-ontarienne.* » (LR-1) et ce sentiment de fierté est aussi ressenti à l'extérieur de l'Ontario: « *Comme si j'irais vivre au Québec, je serais encore fière d'être franco-ontarienne.* » (LR-1). Cette différence est vécue comme un plus par rapport aux anglophones qui sont perçus comme surtout unilingues: « *Je connais tellement d'amis qui sont anglophones qui me regardent et disent...t'es tellement chanceuse... les gens francophones ont cet avantage.* » (TC-4).

Selon les participantes et les participants, l'utilisation du français est en perte de vitesse en Ontario: « ...*l'usage du français diminue un peu.* » (LR-5). Plusieurs motifs sont invoqués pour expliquer cette situation. D'abord, l'attitude de certains francophones n'encourage pas l'engagement pour la promotion du français: « *Moi, je ne veux pas être impliqué dans la francophonie à l'école. Tu sais, je vais faire rire de moi. Pis les gens vont juste nous niaiser.* » (LR-male). Un répondant ajoute: « ...*aujourd'hui on se demande si les Franco-Ontariens ne sont pas assis sur leurs lauriers, y prennent les choses pour acquises.* » (H-1). Une autre explication est associée à la société ontarienne qui est massivement anglophone: « ...*je ne dirais pas qu'on est discriminé, mais peut-être comme un peu ignoré.* » (LR-5) et cette masse exerce nécessairement une force d'attraction: « ...*je connais plusieurs amis qui vont étudier en anglais... ils se disent que ça ne vaut plus la peine de parler français.* » (LR-5) ou complique la vie quotidienne: « ...*je pense qu'être francophone m'apporte plus de difficultés que de facilités.* » (H-3).

Cette fragilité de la langue française inquiète les participantes et les participants, mais elle attise aussi leur vigilance: « ...*il faut travailler fort pour conserver sa langue...* » (LR-5). Malgré cette conscience que l'avenir du français n'est pas garanti, les participantes et les participants ne visent généralement pas à travailler uniquement ou nécessairement en français: « *Quand je chercherai un emploi, ce ne sera pas uniquement basé sur la langue.* » (TC-Dar).

En fait, une seule répondante a réellement manifesté le désir de ne travailler qu'en français: « ...*extrêmement important [de travailler dans un milieu francophone], moi je veux jamais parler en anglais... c'est pour ça que je veux retourner au Québec.* » (LR-2).

2.2.2.2 Les participantes et les participants perçoivent la maîtrise des deux langues officielles comme un facteur d'insertion et de promotion socioprofessionnelles

Le bilinguisme est nettement perçu comme un avantage : « *Puis, j'ai un avantage sur les autres qui n'ont pas le bilinguisme...* » (TC-Dar). Le désir de conserver cet avantage de la maîtrise des deux langues officielles est relativement fort: « *...je veux rester bilingue, j'aimerais pas perdre mon anglais non plus parce que ce serait un gros désavantage.* » (LR-1). Pour certains, un emploi qui nécessite le bilinguisme serait une manière pratique de conserver leur connaissance du français: « *...à cause que mon français n'est pas parfait, pis je veux avoir l'habilité de parler le français... So, si je travaille en anglais, ben je ne vais pas pouvoir pratiquer mon français ...so je vais le perdre.* » (LR-4).

Les participantes et les participants sont très conscients du fait que la maîtrise de l'anglais constitue une nécessité absolue pour trouver un emploi en Ontario: « *...il faut regarder la réalité. Le reste du monde pratique les métiers en anglais.* » (TC-Mich). Certains sont bien conscients qu'ils auront probablement à travailler surtout ou uniquement en anglais: « *Si j'étais obligé de parler en anglais... ça ne changerait pas grand chose à ma vie.* » Pour certains, l'anglais est la langue de la vie sociale et le français la langue de la vie privée: « *...je pourrais avoir quand même une vie francophone à la maison. Je ne perdrais pas mon français de cette manière-là...* » (LR-1).

2.2.3 Sommaire

Les données quantitatives et les résultats de l'analyse qualitative indiquent que les répondantes et les répondants ressentent une fierté légitime par rapport à leur identité francophone. Cette appartenance est perçue d'une manière positive. Mais en même temps, le sentiment d'appartenance à la communauté francophone est mitigé ou peut-être même ambigu. De plus, les résultats de cette recherche semblent aussi indiquer que l'utilisation de la langue française comme langue de travail ne constitue pas une véritable priorité ou une valeur à actualiser. Sur ce plan, c'est la réussite professionnelle qui prime comme valeur et le français est perçu comme un atout ou un avantage.

Est-ce que l'identité francophone est un objet de fierté et de célébration ? La réponse peut être oui, comme elle peut être non. Oui, d'un point de vue individuel ou privé. Mais cela est moins certain lorsqu'il s'agit de l'affirmer ou de la vivre en milieu de travail. Le français devient moins un objet de célébration et davantage un instrument de promotion socioprofessionnelle dans un contexte où la maîtrise de l'anglais est d'une absolue nécessité.

Comment devons-nous réagir devant cette ambiguïté identitaire? Est-ce un signe de réalisme et la marque d'un effort d'intégration ? On ne peut réellement pas répondre à ces questions d'une manière tranchée. Il faudrait sonder davantage les élèves sur l'importance de la manifestation de ce sens d'appartenance car il s'agit d'une première et unique recherche sur le sentiment d'appartenance à la communauté francophone ou de langue française, et ce, dans un contexte d'orientation scolaire et professionnelle.

Malgré tout, un fait demeure. Selon l'état actuel des connaissances, il y a une corrélation positive entre la fierté d'appartenir à un groupe minoritaire, d'une part, et l'image de soi, la réussite scolaire et le choix de carrière, d'autre part (Constantine, Erickson, Banks et Timberlake, 1998). En effet, dans une recherche conduite auprès de jeunes Américains de descendance africaine (Constantine, Erickson, Banks et Timberlake, 1998), il est indiqué que ces jeunes ont tendance à croire que leur choix de carrière est moins grand que celui des Blancs. Selon les auteurs de cette recherche, ces croyances pessimistes tirent leur source du fait que les jeunes Afro-Américains auraient une vision négative de leur appartenance raciale.

En fait, il importe que le jeune appartenant à un groupe minoritaire célèbre sa différence et la perçoive comme un élément positif. Dans le cas contraire, les jeunes risquent de ne pas percevoir leur travail ou leur carrière comme une chance de se développer en tant qu'individu (Carter et Constantine, 2000).

En ce qui concerne cette présente recherche, l'importance pour les sujets répondants d'être reconnus et respectés par l'environnement social est tempérée par les impératifs du marché du travail de l'Ontario.

En effet, il s'agit d'un marché massivement anglophone et, à cet égard, les finissantes et les finissants sont bien conscients qu'ils auront à travailler en anglais. Cependant, cela ne les empêche pas de valoriser leur appartenance culturelle.

D'ailleurs, il est intéressant de faire contraster ce besoin de reconnaissance avec le fait que près de 64% ne se perçoivent pas comme appartenant à une minorité culturelle. Cela peut sembler contradictoire. Il faudrait étudier cette ambivalence plus à fond. Est-elle annonciatrice d'un possible affermissement de l'identité francophone durant les années qui suivent l'école secondaire ? Est-ce que cette ambivalence est associée à l'adolescence ou risque-t-elle de s'estomper avec l'âge adulte ? Est-ce que les jeunes francophones de l'Ontario sont en train de perdre graduellement leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone ou de langue française ?

2.2.4 Recommandations

Il est ardu de recommander des mesures de nature à renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté francophone ou de langue française de l'Ontario. En effet, puisque cette recherche est la première recherche à étudier la problématique du français comme valeur associée au travail chez la clientèle étudiante des écoles secondaires de langue française de l'Ontario, elle pourrait difficilement être l'objet d'une politique et justifier un ensemble de mesures.

Toutefois, alors que le niveau d'attachement au français comme langue de travail chez les répondantes et les répondants peut en inquiéter certains, cette recherche indique en même temps que les sujets participants éprouvent un sentiment de fierté bien réel par rapport à leur origine franco-ontarienne.

Il y aurait donc une certaine dichotomie. Au plan de la vie privée, les données quantitatives et l'analyse qualitative semblent indiquer une certaine identification à la communauté francophone ou de langue française de l'Ontario. Par contre, au plan de l'espace public, cette recherche semble démontrer un esprit de réalisme par rapport aux exigences d'un marché du travail qui est massivement anglophone. Ceci accorde au bilinguisme une valeur ajoutée qui peut faciliter l'insertion socioprofessionnelle et la réussite au plan de la carrière. La maîtrise du français serait donc perçue comme un avantage, et ce, dans un environnement économique qui exige la connaissance de l'anglais. Le bilinguisme est en effet, bien que paradoxalement, l'élément central de l'identité franco-ontarienne (*Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*, 2004, p.50)

Si l'on admet l'existence de cette dichotomie, la question est de savoir si un espace public qui est essentiellement anglophone n'en viendrait pas à gruger lentement et sûrement l'espace privé qui est davantage associé au français ? Si la réponse est oui, alors il importe de renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté francophone ou de langue française. En ce sens, la création de l'espace francophone défini par la politique d'aménagement linguistique offre aux jeunes la possibilité de tisser des liens au niveau de la francophonie locale, provinciale, canadienne et internationale.

À ce titre, l'application de certains aspects du concept d'école orientante pourrait favoriser le développement du sentiment d'appartenance à la communauté francophone ou de langue française de l'Ontario. Comme on le sait, avec l'approche orientante, la préparation au monde du travail devient la mission centrale de l'école. Ainsi, le corps enseignant, les administrateurs et, bien entendu, le conseiller en orientation participent activement à l'achèvement de cette mission (Pelletier, 2001). Cette approche peut aussi favoriser la création d'emplois qui s'exercent en français et fournir aux élèves des modèles de personnes qui ont bien réussi dans un milieu de travail francophone ou dans un milieu où se parle le français.

L'école orientante est directement branchée sur sa communauté environnante. Sa mission même étant d'appivoiser le jeune au monde du travail, la collaboration du milieu est essentielle. Il peut s'agir de l'entreprise dominante d'une petite ville, des acteurs de l'activité économique principale d'une région, des professionnels provenant d'horizons variés ou des intervenants en économie sociale. Les possibilités sont vastes et invitent à la créativité. Dans un contexte minoritaire, cette collaboration prend un sens particulier. Ainsi, une école de langue française branchée sur son environnement ne peut que favoriser l'identification à

la communauté, fortifier le sentiment d'appartenance et inciter les élèves à une implication soutenue au sein de sa communauté.

L'importance du bilinguisme doit faire l'objet d'un dialogue au niveau des partenariats à établir entre l'école et les partenaires du marché du travail. En effet, les jeunes s'identifient à leur bilinguisme et à leur appartenance biculturelle ou multiculturelle sans toutefois rejeter leur francité... Les élèves francophones semblent avoir besoin d'appui pour s'approprier leur culture et développer leur estime de soi. Ils doivent découvrir la fierté d'être francophones et un désir de promouvoir leur culture. Les jeunes semblent avoir besoin de développer non seulement des compétences langagières diversifiées mais aussi des compétences interculturelles pour être en mesure de mieux s'adapter aux exigences d'un marché du travail qui soit provincial, national ou international. En fait, le concept de réussite dépasse l'idée de performance pour faire place à une conception qui repose simultanément sur l'apprentissage réussi des savoirs, une connaissance de soi et une estime de soi valorisée et un itinéraire d'études qui répond aux aspirations de chaque élève (*La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*, p.25-29). Tout ceci implique que l'école doit permettre le développement de compétences en milieu de travail transférables d'un emploi à un autre puisque ces dernières auront une incidence sur l'épanouissement personnel et professionnel des jeunes francophones, soit les élèves des écoles secondaires de langue française de l'Ontario.

Partie III – Connaissance du marché du travail et élaboration du projet vocationnel

Comme nous l'avons indiqué au début de ce rapport, tout processus d'élaboration de carrière comporte trois éléments essentiels : la connaissance de soi, la connaissance du marché du travail et l'habileté à conjuguer ces deux dimensions d'une manière réaliste et ajustée. La troisième partie de ce rapport aborde la seconde composante du processus d'élaboration de carrière, soit la connaissance du marché du travail. En effet, il est impossible de faire un choix en matière de métier ou de profession sans bien connaître l'état de l'emploi par rapport à un secteur d'intérêt spécifique.

Toujours sur le plan de la connaissance du marché du travail, un processus d'élaboration de carrière doit prendre aussi en compte la dynamique générale de l'économie et de son incidence sur la carrière et son développement. Ceci devient particulièrement important dans le contexte de mondialisation des marchés.

En effet, la mondialisation de l'économie entraîne une compétition féroce entre les différentes sociétés commerciales. Afin de survivre, de se développer dans un contexte de concurrence globale, ces entreprises sont en constante réorganisation, réorganisation qui se solde souvent par des mises à pied ou la multiplication des statuts de salariés tels que les emplois temporaires, occasionnels, à contrat et aussi à temps partiel.

En conséquence, la grande majorité des jeunes diplômés qui entament leur insertion socioprofessionnelle doit s'attendre à vivre un processus complexe où se succéderont des moments de travail, de formation et de chômage. À cet égard, ils doivent se préparer à vivre une certaine forme de « chaos » vocationnel (Riverin-Simard, 1996). Le mouvement de mondialisation signifie aussi une rétribution monétaire plus faible que celle de leurs aînés. Selon Statistique Canada (2005), en dollar constant, les jeunes qui débutaient sur le marché du travail en 2004 gagnaient en moyenne 20% de moins que ceux qui obtenaient leur premier emploi en 1984. En somme, les entreprises ont de plus en plus besoin d'une main-d'œuvre qui est autonome, mobile, flexible, bien formée et prête à travailler en échange d'une rétribution qui tend à diminuer.

Les changements technologiques accentuent aussi la précarisation du travail. Ce type d'évolution raréfie souvent les emplois, exige une main-d'œuvre bien formée et disqualifie rapidement les savoirs. Dans un tel contexte, l'apprentissage ne se limite plus à la formation académique acquise lors des années formelles de scolarisation. Bien au contraire, elle doit se poursuivre tout au long de la vie. C'est la seule façon de rencontrer d'une manière adéquate les exigences du marché du travail (OCDE, 2003).

En somme, cette nouvelle économie globale se caractérise par la perpétuité du changement, une précarisation du travail, un resserrement des conditions d'emploi et la nécessité d'intégrer de nouvelles connaissances tout au long de la vie (Negura, 2006; Samson et Gazzola, 2006). **Compte tenu de cette problématique, cette recherche visait à déterminer quelles étaient les principales sources d'information des répondantes et des répondants par rapport au marché du travail et aussi quel était l'état de leurs connaissances par rapport au phénomène de la mondialisation et de son incidence sur le travail.**

3.1 Les données quantitatives

Pour atteindre les objectifs fixés, l'équipe de recherche a élaboré une échelle portant sur la connaissance du marché du travail. Comme son nom l'indique, cette échelle vise justement à évaluer les diverses connaissances des élèves qui terminent leurs études secondaires par rapport à la réalité économique actuelle. L'équipe de recherche vise à la standardiser durant les prochaines années. Cette recherche constitue un premier exercice de validation de cette échelle.

Cette échelle est constituée de trois facteurs. Ces facteurs sont : connaissance des exigences du marché du travail, connaissance des exigences de formation académique et, finalement, les principales sources

d'information par rapport aux conditions du marché de l'emploi. Cette métrique utilisait une échelle de type Likert à cinq points d'ancrage : 1 (sans aucune importance), 2 (pas important), 3 (neutre), 4 (important), 5 (très important).

Le premier facteur de l'échelle des connaissances du marché du travail détermine le niveau de compréhension des exigences qui découlent de la mondialisation de l'économie. Les sujets finissants interrogés savent-ils que l'emploi à vie est quasiment une réalité du passé ? En conséquence, se doutent-ils qu'ils auront à vivre de nombreuses transitions de nature professionnelle ? Sont-ils conscients que les conditions économiques risquent d'exercer une pression à la baisse sur leur rémunération et leurs bénéfices marginaux comme les retraites ?

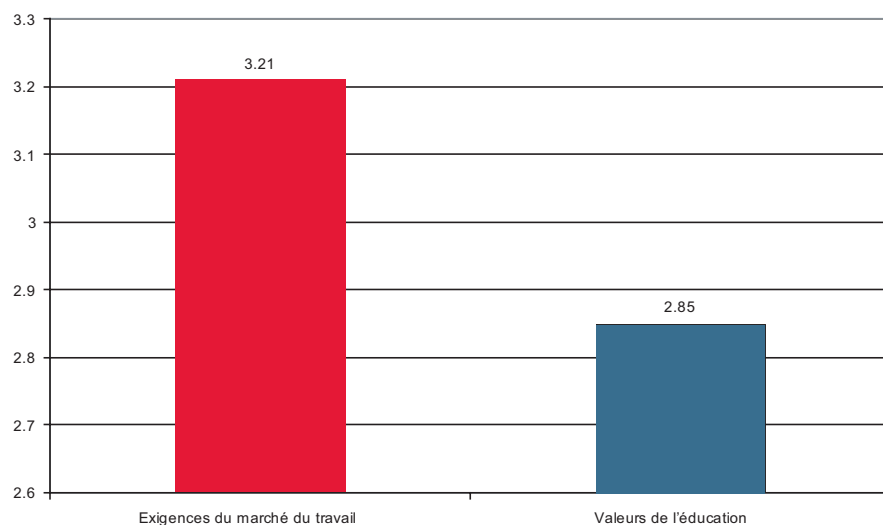
Si l'on compare le score relatif aux exigences à la formation, les sujets répondants semblent plus au fait des exigences du marché du travail dans un contexte de mondialisation. Sur une échelle de 5 points d'ancrage dont le point milieu est 3, nous observons un résultat de 3.21.

L'échelle de la connaissance du marché du travail mesure aussi le degré de compréhension par rapport à la dynamique et aux exigences du dit marché. Un des éléments de cette compréhension implique la conviction que les études constituent le déterminant principal d'un bon niveau d'employabilité et ouvre l'accès aux emplois bien rémunérés, d'où l'importance d'obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

Selon un récent rapport de l'OCDE (2004) qui porte sur l'incidence des politiques publiques sur l'orientation professionnelle, la formation et l'éducation de la main-d'oeuvre constitueront l'un des principaux défis qu'auront à relever les pays qui sont membres de cette organisation. En effet, l'avènement de l'économie du savoir exige une population hautement scolarisée. Les juridictions nationales qui parviendront à bien former leurs citoyens assureront ainsi leur développement économique. Est-ce que les finissantes et les finissants des écoles françaises de l'Ontario sont bien conscients de ce type d'exigence ? Savent-ils que leur niveau d'éducation déterminera en grande partie leur niveau d'employabilité, leur succès professionnel, leur participation effective à l'économie du savoir et aux dividendes du développement économique de leur province et de leur pays ?

Les résultats du second facteur portant sur les exigences de formation académique semblent indiquer qu'une bonne proportion des finissantes et des finissants n'est pas convaincue ou reste à convaincre. Sur une échelle de 5 points d'ancrage dont le point milieu est 3, nous observons un résultat de 2.85 selon notre échantillon.

Tableau 8 - Connaissance des exigences du marché du travail



Paradoxalement, il faut bien souligner que les répondantes et les répondants semblent aussi gagnés à l'idée que l'éducation a une importance vitale. En effet, à la question 3 « les étudiants qui quittent leurs études

secondaires sont ceux qui ont le plus de difficultés à trouver un emploi »; 63.5% (ET= 1.09) des élèves participants sont en accord ou fortement en accord. Par contre, 13.3% ne sont pas en accord ou fortement en désaccord. De plus, 23.2% n'ont pas d'opinion.

Malgré tout, les données démographiques indiquent clairement qu'une grande majorité prévoit se diriger vers un programme d'études supérieures en septembre prochain (86.3%). Une question surgit : est-ce par désirabilité sociale ou par conviction personnelle ? En d'autres termes, sont-ils motivés par un locus de contrôle interne ou un locus de contrôle externe ?

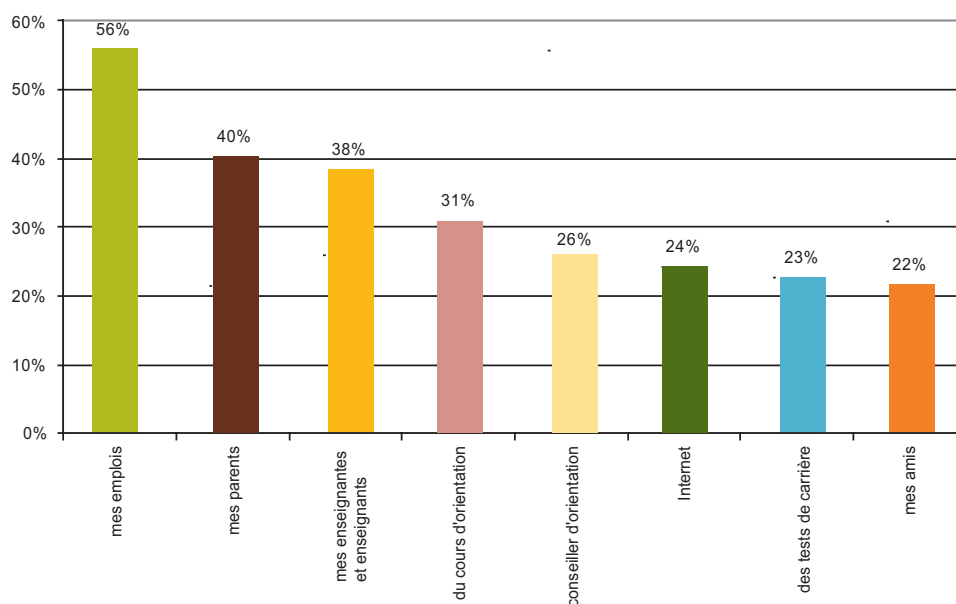
En ce qui concerne le dernier facteur, les résultats indiquent d'abord que la principale source d'information par rapport au marché du travail provient des expériences concrètes du marché du travail, c'est-à-dire des petits emplois à temps partiel. En effet, pour 56% des jeunes, il s'agit de leur principale source d'information.

En fait, si l'on étudie attentivement le tableau 9, il appert que les sources d'information dites « expérientielles » sont les plus utiles. Dans la catégorie des sources dites « expérientielles », l'on retrouve les sources qui impliquent un contact direct, c'est-à-dire le jeune qui travaille ou, un contact indirect ou vicariant, c'est-à-dire l'expérience de personnes significantes comme les parents (40%), les enseignantes ou les enseignants (38%), la conseillère ou le conseiller d'orientation (26%) et dans une moindre mesure les amis (22%).

En effet, il semble qu'à l'exception de l'expérience directe du marché du travail, la principale source d'information est constituée d'adultes rencontrés sur une base très régulière comme les parents, les enseignantes ou les enseignants, les conseillères ou les conseillers d'orientation. Par contre, les activités plus abstraites comme les visites de sites Internet (24%) ou les tests (23%) semblent moins utilisées.

Le cours GLC20 ne rencontre qu'un succès très mitigé. En effet, si l'on tient compte du fait que près de 100% des finissantes et des finissants du secondaire s'y sont inscrits, seulement 31% des répondantes et des répondants l'ont jugé suffisamment efficace pour le mentionner. Le tableau 9 présente d'ailleurs une image plus complète des diverses sources d'information.

Tableau 9 – Les sources d'information



Ces sources d'information catégorisées en fonction des différents systèmes identifiés par Young (2002) nous indiquent que le microsystème semble exercer une influence particulièrement importante sur l'élaboration du projet de carrière des répondantes et des répondants. Il s'agit des « lieux immédiats » (Bujold et Gingras, 2000) dans lesquels ils et elles évoluent. En d'autres termes, les répondantes et les répondants semblent élaborer leur projet vocationnel au cœur des contacts usuels de leur vie quotidienne. Par exemple, les

échanges avec les adultes tels que les parents, les enseignantes ou les enseignants semblent jouer un rôle particulièrement important, encore plus important que les contacts avec les pairs.

3.2 Les données qualitatives

Dans un contexte de mondialisation où l'évolution technologique est constante, l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario constitue quasiment une condition minimale d'entrée sur le marché du travail. L'analyse qualitative indique que les participantes et les participants associent la réussite de leur carrière à la qualité de leurs études postsecondaires. En fait, les études postsecondaires sont de nature à les soustraire de la précarité associée au marché du travail. En plus d'augmenter leur niveau d'employabilité, les sujets participants perçoivent leurs études postsecondaires comme un moyen pour assurer leur promotion sociale.

3.2.1 Les études postsecondaires et la réussite du projet de carrière

Les participantes et les participants associent leur réussite professionnelle à l'obtention d'un diplôme terminal collégial ou universitaire. Ceci ressort très clairement des différents témoignages: « *Aujourd'hui le papier c'est bien important... quelqu'un qui est qualifié... qui a fait ça toute sa vie, pas de papier, il va passer après quelqu'un qui vient juste de sortir de l'université puis qui a son baccalauréat.* » (H-1). En fait, le diplôme terminal d'études postsecondaires et surtout universitaires semble assurer la réussite professionnelle en procurant un travail qui assure une certaine forme de réalisation de soi: « *Puis je crois que avec un diplôme universitaire... puis aussi ça serait des travaux un peu plus stimulants que de travailler... dans un restaurant.* » (LR-5).

Les participantes et les participants sont bien conscients que le travail est devenu une réalité de plus en plus précaire. Selon eux, l'obtention d'un diplôme terminal est de nature à augmenter leur niveau d'employabilité et de les soustraire de cette précarité associée à l'emploi: « *C'est sûr que si tu as un diplôme en quelque chose c'est beaucoup plus facile de trouver un travail... même si ton diplôme a carrément pas rapport avec l'emploi...* » (H-3).

Le diplôme terminal d'études postsecondaires semble être très associé aussi à l'obtention d'un premier emploi dans le domaine choisi: « *...avoir fait des études ça augmente les chances d'avoir un travail qui est le genre de travail que tu cherchais.* » (LR-male). Un autre répondant ajoute: « *T'as des meilleures chances de trouver un emploi... la plupart des organisations... ils cherchent des gens avec des diplômes universitaires.* » (TC-4).

En fait, les études postsecondaires constituent un impératif social qui assure une forme de réussite et il semble qu'il soit difficile d'échapper à cette quasi obligation: « *... dans la société d'aujourd'hui, c'est presque comme t'as pas vraiment le choix...* » (LR-A). Certains résistent au dictat des études universitaires et vivent leur choix des études secondaires comme une affirmation de leurs valeurs: « *...selon moi, c'est complètement faux... Comme si tu regardes les gens qui sont allés au collège. Ils aiment leur vie. Ils n'ont pas de misère... Pis tu sais, ils sont vraiment heureux.* » (LR-male).

3.3 Sommaire

Les données quantitatives et l'analyse qualitative indiquent que les sujets participants sont relativement bien informés en ce qui concerne l'état actuel des conditions économiques. Toutefois, ils accordent peut-être une trop grande importance à la sécurité que peuvent procurer des études supérieures. Il est certain que les études collégiales ou universitaires constituent, jusqu'à un certain point, un gage de succès professionnel. Toutefois, il ne s'agit pas d'une garantie absolue de succès.

De ce point de vue, les sujets participants ont des attentes un peu trop grandes. D'autant que l'insertion socioprofessionnelle des jeunes universitaires est relativement ardue, souvent complexe et a tendance à s'allonger. Par exemple, en 1985, l'insertion socioprofessionnelle débutait à 16 ans et se terminait à 21 ans. En 1998, la transition études-travail débutait à 16 ans et se terminait à 23 ans (Statistique Canada, 2000).

3.4 Recommandations

Nous vivons dans un monde où l'incertitude fait partie du paysage économique. Il est de plus en plus difficile, pour ne pas dire impossible, de prédire le futur. Devant l'impossibilité de prévoir l'avenir, la lecture du présent devient impérative et demeure l'unique forme de contrôle que l'individu peut encore exercer sur son existence et le déroulement de sa carrière. En d'autres termes, l'orientation scolaire et professionnelle ne peut réellement aider l'élève à faire un choix de carrière qui sera valable pour plusieurs années. Au plan du choix et du développement de carrière, le rapport au temps a changé.

Avant que les premières incidences de la mondialisation de l'économie ne frappent le monde du travail, le rapport au temps était linéaire. Il était alors possible de prévoir ou d'anticiper les développements associés à l'emploi. Ainsi, l'individu pouvait se projeter dans le futur et élaborer une stratégie de carrière à long terme. Dans un pareil contexte de prévisibilité, l'un des défis de l'orientation scolaire et professionnelle consistait à développer une connaissance approfondie du marché du travail et à renseigner sur les changements anticipés. Ainsi, il était possible d'arrêter un choix vocationnel ajusté en fonction d'un futur relativement apprivoisé.

Aujourd'hui, cela est moins le cas. En ce qui concerne l'élaboration d'un projet vocationnel, le rapport au temps a perdu de son aspect chronologique. En effet, à cause de la mondialisation, il est beaucoup plus difficile de prévoir le développement du marché du travail dans un contexte de précarité.

Les élèves qui terminent leurs études secondaires sont et seront obligés de percevoir le temps davantage sous l'angle de l'événement à saisir que d'un futur à deviner. Au lieu de construire leur projet de carrière d'une manière strictement chronologique, ils devront aussi apprendre à saisir les occasions de carrière. L'habileté à lire le présent en orientation scolaire et professionnelle est devenue tout aussi essentielle que l'était l'habileté à décrypter l'avenir. En conséquence, il importe d'offrir de nouveaux modèles d'orientation scolaire et professionnelle. Ainsi, si le rapport au temps est davantage vécu que prévu, l'orientation serait moins un outil de programmation et de prévision qu'un lieu où se développe l'habileté à improviser dans un climat d'incertitude constant.

En effet, comme il est quasiment impossible de prévoir ou de planifier, un projet vocationnel devient davantage une forme d'intention qui anime l'existence. Développer l'intentionnalité vocationnelle chez les élèves, c'est les aider à être à l'écoute de leurs besoins et de leurs attentes. Ainsi, selon une conjoncture favorable ou difficile, les élèves seraient en mesure de s'adapter et de trouver les solutions qui leur conviennent. Le moyen le plus concret de les mettre au fait de cette conjoncture est de leur donner la possibilité de vivre des expériences concrètes comme, par exemple, la visite d'une entreprise. Ce type d'activité est plus de nature à rejoindre la façon d'être des jeunes d'aujourd'hui. En matière d'orientation scolaire et professionnelle, la connaissance par l'action est préférable à la réflexion abstraite sur une profession ou l'état du marché du travail (Pelletier, 2001 ; Samson et Gazzola, 2006).

Lorsqu'un élève se demande à quoi sert l'école, décodé en termes d'orientation scolaire et professionnelle, cela revient à dire que le jeune n'a pas clairement nommé son intentionnalité vocationnelle. Il importe donc d'aider le jeune à appréhender le savoir en fonction de son projet.

En ce sens, l'approche orientante prépare l'élève à faire face aux impératifs de la mondialisation, d'autant plus que cette approche se vit au travers d'une diversité d'activités. Mais, l'approche orientante exige que l'orientation scolaire et professionnelle soit au centre de la mission de l'école. D'une certaine manière, l'école devient un reflet de la vie en société et de son milieu.

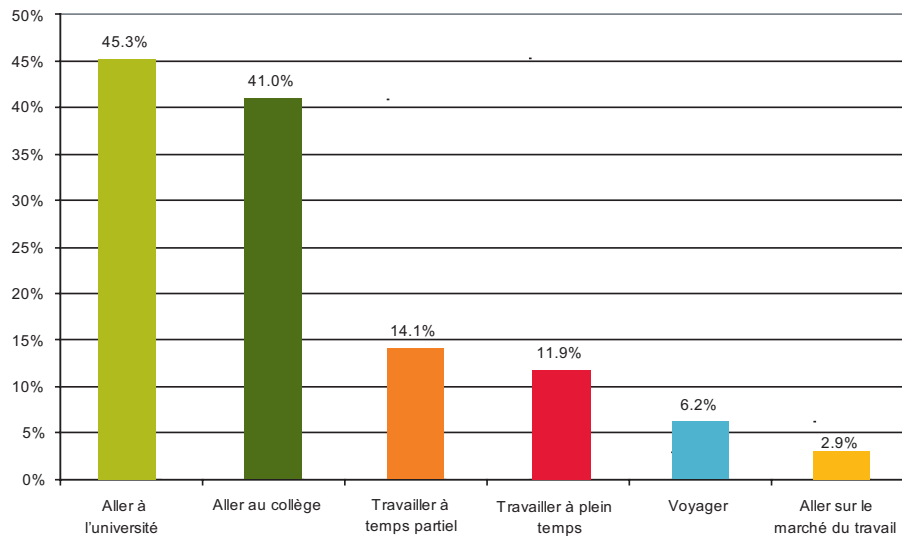
Les enseignants et les enseignantes doivent véhiculer des messages porteurs d'espoir et de motivation face aux jeunes pour qu'ils et elles puissent favoriser leur engagement face à l'école et à leurs choix vocationnels. Ils ou elles doivent faire preuve de leadership en tant qu'adultes bienveillants auprès des élèves pour que ces derniers puissent identifier leurs intentionnalités vocationnelles dans une société en changement.

Partie IV - Habileté à prendre une décision de carrière

Le processus d'élaboration d'un projet de carrière implique une connaissance de soi stable et suffisante, de même qu'une connaissance réaliste et ajustée du marché du travail. Toutefois, il importe que ces deux types de connaissance soient conjugués de manière à établir un cheminement de carrière ou à nommer une intentionnalité vocationnelle. Il s'agit du troisième et dernier aspect de ce processus de prise de décision particulier.

À la question, « quels sont vos projets au terme de vos études secondaires ? », le tableau 10 indique que les répondantes et les répondants nourrissent de nombreux projets et que la grande majorité d'entre eux veulent poursuivre leurs études au niveau collégial ou au niveau universitaire.

Tableau 10 – Projets à la sortie de l'école secondaire



Donc, pour la plupart des répondantes et des répondants, le temps n'est pas encore venu de prendre une décision précise au plan de l'orientation professionnelle. La véritable question est de savoir comment ils pourront acquérir les habiletés nécessaires pour prendre une décision par rapport à leur carrière.

4.1 Les données quantitatives

Afin de vérifier si les répondantes et les répondants étaient en mesure de faire des choix en ce qui concerne l'élaboration de leur projet vocationnel, deux échelles standardisées ont été utilisées. Il s'agit de l'échelle de l'auto-efficacité dans la prise de décision de carrière (*Career Decision-Making Self-Efficacy Scale – Short Form*) et de l'échelle du sentiment d'autonomie dans la prise de décision de carrière (*Career Decision-Making Autonomous Scale – CDMAS*).

4.1.1 L'échelle de l'auto-efficacité dans la prise de décision de carrière (*Career Decision-Making Self-Efficacy Scale – Short Form*)

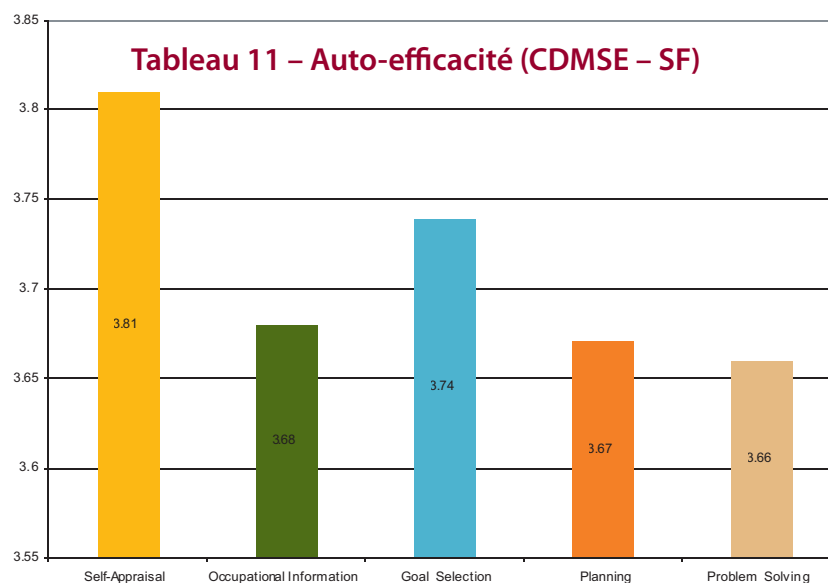
La CDMSE – SF, constitue l'un des instruments de mesure qui est le plus utilisé afin de mesurer la croyance que l'individu nourrit par rapport à son habileté à accomplir les tâches associées à son choix de carrière (Chung, 2003; Betz, 2000). Cette échelle, élaborée par une équipe de chercheurs américains (Betz, Klein et

Taylor, 1996), a déjà été traduite et administrée auprès d'une population francophone de la région de Québec (Guay, Sénécal, Gauthier et Fernet, 2003).

L'échelle CDMSE - SF comporte cinq facteurs qui se rapportent à des activités de prise de décision de carrière. Chaque facteur représente une compétence nécessaire pour arrêter un choix de carrière ajusté et réaliste. Ces cinq facteurs sont : (1) habileté à s'auto-évaluer d'une manière ajustée (self-appraisal), (2) la cueillette d'informations (gathering occupational information), (3) la sélection d'objectifs (goal selection), (4) faire des plans pour le futur (making plans for the futur), (5) solution de problème (problem solving).

Ces cinq facteurs se décomposent en 25 items qui mesurent la croyance du répondant en sa capacité d'accomplir des tâches nécessaires pour prendre des décisions relativement à un choix de carrière. Cette métrique utilisait une échelle de type Likert à cinq points d'ancrage: 1 (sans aucune importance), 2 (pas important), 3 (neutre), 4 (important), 5 (très important).

Sur une échelle de cinq points d'ancrage dont le point milieu est 3, le tableau 11 indique des résultats qui se situent au-dessus de ce point milieu. En fait, le résultat est particulièrement élevé en ce qui touche la croyance en l'auto-évaluation (3.81 ; ET=.65) ou la sélection d'objectifs personnels (3.74 ; ET=.63).



4.1.2 L'échelle du sentiment d'autonomie en prise de décision de carrière (Career Decision-Making Autonomous Scale – CDMAS)

Cette échelle (Guay, 2001) se fonde sur les concepts de la SDT, ou la self-determination theory, développée par Ryan et Deci (2000). Selon Ryan et Deci (2000), la motivation humaine est constituée de trois besoins psychologiques fondamentaux qui sont : l'autonomie, la compétence et l'appartenance (Guay, Sénécal, Gauthier et Fernet, 2003). Selon cette théorie aussi connue sous le terme SDT (self-determination theory), ce qui détermine le sentiment de bien-être chez l'individu est la satisfaction ou non-satisfaction de ses besoins psychologiques fondamentaux.

Par exemple, l'élève comble son besoin fondamental de compétence lorsqu'il éprouve un sentiment de compétence en accomplissant des tâches reliées au choix d'une carrière. Le besoin d'autonomie implique que l'individu cherche à faire des choix à partir d'une motivation intrinsèque. Par exemple, un élève comble son besoin d'autonomie lorsqu'il procède à une décision de carrière d'une manière personnelle et satisfaisante (Guay, 2005).

Cette échelle mesure plus spécifiquement les différents niveaux ou qualités d'autonomie décrits par la SDT. Cette approche théorique distingue la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque se décompose en deux facteurs qui sont la motivation par régulation externe et la motivation par régulation introjectée. La motivation par régulation externe est causée par des moyens externes à l'individu

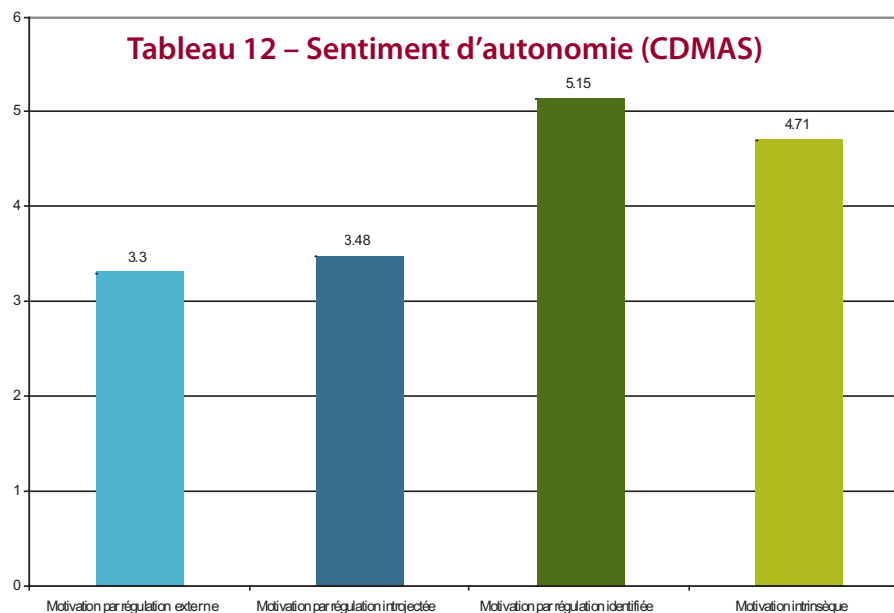
comme des incitatifs, positifs ou négatifs. La motivation par régulation introjectée n'est que partiellement introjectée par l'individu. Il s'agit d'une motivation de nature intrinsèque, mais les sources sont externes à l'individu. Par exemple, un comportement qui serait motivé afin de soulager un sentiment de culpabilité (Guay, 2005). Le comportement qui est causé par ces deux types de motivation ne comble pas le besoin fondamental d'autonomie.

La motivation intrinsèque se décompose aussi en deux facteurs. Le premier facteur est celui de la motivation par régulation identifiée. Il y a motivation par régulation identifiée lorsque l'individu arrête un choix parce que cela est une bonne chose pour lui. Prenons l'exemple d'un individu qui décide d'aller au collège parce que c'est une nécessité pour obtenir un bon emploi, et ce, même si cet individu n'aime pas ce genre d'institution. Finalement, il y a le facteur de la motivation intrinsèque qui identifie le comportement causé par un choix personnel. Ces deux derniers types de motivation sont de nature à satisfaire le besoin psychologique d'autonomie (Guay, 2005). Cette métrique utilisait une échelle de type Likert à sept points d'ancrage : 1 (ne correspond pas du tout), 2 (correspond très peu), 3 (correspond un peu), 4 (correspond moyennement), 5 (correspond assez), 6 (correspond beaucoup), 7 (correspond exactement).

Comme le souligne le professeur Guay (2005), les recherches des dernières 25 années démontrent que les différentes formes de motivation intrinsèque sont de nature à prédire la réussite scolaire, la persévérance aux études et la créativité. En ce qui concerne l'adaptation des concepts de la *SDT* au choix de carrière, la *CDMAS* pourrait prédire l'indécision de carrière.

Les répondantes et les répondants qui ont participé à cette recherche ont des résultats qui se situent en-dessous du point milieu en ce qui concerne les deux facteurs associés à la motivation extrinsèque, c'est-à-dire le type de motivation qui est associé à l'indécision de carrière (tableau 12). Pour le premier facteur, motivation par régulation externe, sur une échelle de 7 points d'ancrage dont le point milieu est 4, nous observons un résultat de 3.3 (ET=1.69). En ce qui concerne le second facteur, toujours sur une échelle de 7 points d'ancrage dont le point milieu est 4, nous observons un résultat de 3.48 (ET=1.60).

Pour les facteurs associés à la motivation intrinsèque, sur une échelle de 7 points d'ancrage dont le point milieu est 4, nous observons un résultat de 5.15 (ET=1.41) pour le premier facteur et de 4.71 (ET=1.51) pour le second facteur (tableau 12).



4.2 Les données qualitatives

L'analyse qualitative des témoignages des participantes et des participants révèle d'abord que les études supérieures participent au processus d'élaboration du projet vocationnel. De plus, l'analyse semble aussi indiquer que leur projet vocationnel devra s'ajuster à l'ensemble de leur existence. En d'autres termes, la prise de décision obéit à des critères qui ne sont pas exclusivement associés au travail ou à la profession. Le travail fait partie de la vie, mais il n'en est pas le centre.

Pour les participantes et les participants, le défi n'est pas tellement de choisir une forme d'activité professionnelle. En fait, le véritable défi serait de mouler la carrière à l'intérieur d'un cadre ou d'un style de vie qui accorde un espace relativement large à d'autres préoccupations que la carrière.

4.2.1 Les études universitaires : un temps de réflexion et de croissance

Certains répondants et certaines répondantes ont déjà arrêté un domaine d'étude, mais ils n'ont pas encore précisé leur choix de carrière. Pour ces finissants et ces finissantes, les premières années du cursus universitaire seront un temps pour arrêter un choix professionnel plus définitif: « *Je vais commencer par faire un baccalauréat. Puis de là je vais voir exactement, comme je vais probablement découvrir plus de possibilités... à l'université j'imagine que je vais avoir une plus bonne idée, mais en ce moment je sais pas exactement.* » (LR-1).

Pour d'autres, l'université c'est aussi une période où l'apprentissage n'est pas seulement de nature formelle ou académique. C'est aussi un temps de croissance personnelle: « *...l'université va seulement déclencher une grande évolution dans la personne.* » (TC-Mich).

4.2.2 La carrière perçue comme un lieu de réalisation de soi

Pour les participantes et les participants, le travail est un lieu où ils peuvent s'investir et se réaliser comme personne. En conséquence, ils devront aimer ce qu'ils feront: « *Il faut que j'aime ce que je fais, premièrement.* » (TC-Dar). Certains recherchent une forme de passion: « *...j'ai besoin de me sentir confortable dans mon travail... comme quand je me lève le matin... que je sois contente d'aller travailler.* » (LR-4). Une répondante précise les conséquences négatives qui peuvent découler du fait de ne pas aimer son travail: « *...Aimer ce que tu fais c'est le principal, si tu n'aimes pas ce que tu fais c'est clair... tu vas regretter que c'est pas ce que tu voulais faire dans le fond...* » (LR-2). En fait, le travail est associé à une certaine idée du bonheur puisqu'il est perçu comme un de ses éléments constitutifs ou un facteur déterminant.

Les répondants et les répondantes désirent exercer une certaine forme de contrôle sur leur travail. Par exemple, beaucoup d'entre eux privilégient le travail autonome ou du moins la possibilité de décider de leur horaire de travail: « *...j'aimerais m'imposer mon propre rythme de travail.* » (H-1). Certains désirent une autonomie quasi complète: « *un travail, ou sans employeur, l'autonomie de faire, de travailler quand je veux.* » (LR-3).

D'autres espèrent de la flexibilité: « *Un emploi pour moi, un emploi idéal pour moi, serait un emploi flexible...Donc, c'est moi qui va choisir de terminer une journée plus tôt.* » (TC-Mich). Certains espèrent devenir leur propre patron: « *...d'appartenir ma propre entreprise... pis c'est moi qui est le boss, c'est moi qui fait les décisions.* » (LR-4). Toujours dans le même sens: « *... c'est toi ton propre boss, ça c'est l'emploi idéal.* » (LR-1).

4.3 Sommaire

La première échelle permet de prédire l'indécision de carrière. En effet, la recherche a établi que les élèves qui obtiennent un score peu élevé en ce qui touche le sentiment d'auto-efficacité risquent de développer une problématique d'indécision vocationnelle chronique. Par contre, les élèves qui obtiennent un score élevé risquent moins de souffrir d'indécision (Betz et Luzzo, 1996; Betz et Voyten, 1997; Betz, 2000).

Une étude statistique plus poussée des résultats obtenus par cette échelle serait nécessaire afin de déterminer la proportion des répondantes et des répondants qui ont obtenu un score de plus de 4 ou de moins de 3. Ainsi, nous serions en mesure de déterminer le pourcentage de la population à risque de développer une problématique d'indécision vocationnelle. Par contre, les résultats indiquent que les répondantes et les répondants croient qu'ils ou qu'elles sont en mesure d'accomplir les tâches associées à la prise de décision de carrière.

La théorie *SDT* développée par Ryan et Deci (2000) et adaptée par Guay (2005) au contexte du choix de carrière est un construit fort valable pour illustrer le type d'autonomie souhaitable afin d'opter pour une orientation professionnelle. Les résultats démontrent que les participants et les participantes à cette recherche ont développé un niveau d'autonomie relativement satisfaisant. Toutefois, il faudrait aussi procéder à une analyse statistique plus poussée afin de déterminer la proportion des répondants et des répondantes qui ont obtenu des résultats plus faibles.

L'analyse qualitative des témoignages des participantes et des participants indique que leurs préoccupations sont davantage axées sur les implications du travail que sur la profession à exercer en tant que telle. En d'autres termes, l'analyse met en évidence le fait que le travail n'occupe pas une place centrale au cœur de leur existence. En conséquence, le travail doit nécessairement s'insérer à l'intérieur d'une certaine philosophie qui accorde une grande importance à l'autonomie et à la vie personnelle.

4.4 Recommandations

L'école ontarienne semble bien préparer les répondantes et les répondants à assumer leurs responsabilités en ce qui touche la prise de décision de carrière. Toutefois, ces élèves semblent éprouver une certaine crainte par rapport aux exigences du marché du travail, d'où peut-être leur préférence pour le travail autonome. Ainsi, ils croient qu'ils pourront échapper aux exigences qui découlent de la mondialisation. Il s'agit d'une chimère. En effet, le travail autonome implique une forme de précarité relativement grande (Negura, 2006).

Par contre, il importe de cibler la portion des élèves qui ont obtenu un résultat relativement bas pour les facteurs 3 et 4, c'est-à-dire moins que le point milieu. Il s'agit de la portion des élèves qui sont à risque. Un score peu élevé est généralement associé à l'indécision vocationnelle chronique. Il serait important que les écoles développent des interventions spécifiquement à l'intention de cette clientèle.

Il faut que l'école facilite l'acquisition de connaissances et de compétences chez les jeunes qui leur permettront de s'adapter au changement et de s'approprier les rôles qu'ils ou elles auront à jouer dans leur nouveau rapport au savoir axé sur la technologie et l'innovation. Il faut qu'elle soit en mesure d'orienter la formation des jeunes, afin de bien les préparer à accéder au marché du travail en évolution, et ce, pour qu'ils puissent accéder aux emplois de la main-d'œuvre hautement spécialisée de l'Ontario. Il faut aussi que l'école puisse contrer l'indécision vocationnelle, habiliter les élèves à bien gérer leur temps, à définir l'espace travail et l'espace de vie personnelle afin qu'ils puissent vivre une vie heureuse et équilibrée.

CONCLUSION

Cette recherche approfondit le phénomène de l'orientation scolaire et professionnelle auprès d'élèves des écoles de langue française de l'Ontario. Les résultats obtenus sont donc très précieux et en même temps fort limités. Ils sont précieux parce qu'ils permettent d'établir un premier constat du phénomène. Ils sont aussi fort limités parce que ces résultats ne peuvent couvrir toute l'étendue d'un champ de recherche qui est vaste et encore quasi inexploré.

La démarche adoptée par l'équipe de recherche couvre les trois aspects essentiels du processus du choix de carrière. Ces trois aspects sont : la connaissance de soi, la connaissance du monde du travail et l'habileté d'articuler ces deux types de connaissance afin d'arrêter une décision de nature vocationnelle qui soit réaliste.

Au plan de la connaissance de soi, cette recherche met en évidence le fait que les adultes jouent un rôle central dans ce processus d'élaboration du projet vocationnel : plus particulièrement, les parents, les enseignants et certaines autres personnes significatives. C'est au cœur de ce réseau de relations que l'élève apprend à se découvrir, à former son identité et à nourrir le goût de se dépasser.

Il importe donc que l'école favorise une synergie entre ces différents réseaux. Plus particulièrement, le programme-cadre doit reconnaître et inclure les parents et les enseignantes, enseignants, comme des acteurs de premier plan dans le processus d'élaboration de carrière de leurs enfants ou de leurs élèves.

Toujours au plan de la connaissance de soi ou de la perception de l'identité personnelle, il semble que beaucoup de répondantes et de répondants (64.3%) éprouvent une certaine hésitation ou ambiguïté par rapport à leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone de l'Ontario. Ceci se manifeste au plan de la langue de travail, alors que seulement 5.6% des répondantes et des répondants perçoivent la langue française comme une valeur importante qui devrait être actualisée via leur occupation professionnelle.

Est-ce le signe d'un réalisme calculateur mais compréhensible par rapport à la réalité du marché du travail de l'Ontario ou est-ce le signe d'un manque de conscientisation par rapport au fait que le travail est une manifestation de l'identité et que cette identité inclut aussi l'appartenance linguistique? Il est difficile de répondre à ces questions pour le moment. Il faudrait approfondir davantage cette problématique. Mais, il est certain que l'école joue déjà et doit jouer un rôle important dans ce processus de conscientisation.

L'adoption du modèle orientant constitue un bon moyen pour favoriser la rencontre entre la promotion culturelle et l'intérêt économique. En effet, cette approche favorise la collaboration entre l'école et les acteurs économiques de la communauté francophone. En fait, le modèle orientant est de nature à vivifier la politique d'aménagement linguistique et à l'ancrer dans un contexte économique.

Au plan de la connaissance du marché du travail, cette recherche indique que les répondantes et les répondants perçoivent cette réalité d'une façon relativement ajustée. Il faut souligner que le développement de ces perceptions s'effectue surtout via leurs différentes expériences de travail et leurs observations régulières des adultes qui évoluent autour d'eux. L'Internet et les cours plus théoriques semblent moins participer à l'élaboration de leur connaissance du marché du travail.

Il importe donc de prendre en compte cette préférence qui semble émerger chez les élèves du secondaire, une préférence qui révèle un besoin de connaître d'une manière bien concrète la réalité du travail. Il faut offrir l'occasion aux élèves de vivre des expériences tangibles en ce domaine. Certains éléments constitutifs de l'approche orientante pourraient répondre à ce besoin de vivre le marché du travail de façon signifiante.

Finalement, au plan de l'habileté à arrêter un choix vocationnel, les résultats quantitatifs semblent indiquer

que les répondantes et les répondants disposent de l'autonomie nécessaire pour prendre une décision relativement personnelle. Ces résultats sont encourageants car ils indiquent que la majorité risque d'éviter de vivre une forme d'indécision vocationnelle chronique.

En somme, cette recherche indique des pistes d'action à entreprendre au plan de la prestation des services d'orientation scolaire et professionnelle. Bien que les composantes de l'étude « *Des choix qui mènent à l'action* » constituent une réponse ajustée aux exigences de l'économie du savoir et de la mondialisation des marchés, il faudra en favoriser une application plus poussée pour favoriser un renouvellement des mentalités et des pratiques.

Ce renouvellement est particulièrement crucial au plan de l'affermissement de l'identité des élèves du secondaire et de leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone de l'Ontario. En effet, chez les répondantes et les répondants, le lien entre carrière et appartenance linguistique est ambigu.

Ils ne perçoivent que difficilement la pertinence du français comme langue de travail et comme outil de promotion communautaire. Leur univers linguistique se limite encore trop à un espace privé. En associant davantage leur identité linguistique à leur occupation professionnelle, le français prendra non seulement une saveur économique accrue, mais accroîtra sa présence sur l'espace public. L'école peut jouer un rôle moteur dans ce processus de changement. Pour ce, il importe de la brancher sur la réalité économique qui l'entoure.

RÉFÉRENCES

- Betz, N.E. (2000). Self-Efficacy Theory as a Basis for Career Assessment. *Journal of Career Assessment*, 8 (3), 205-222.
- Betz, N.E., & Vuyten, K.K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Betz, N.E., & Luzzo, D.A. (1996). Career assessment and the Career Decision-Making Autonomy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 413-428.
- Blustein, D. L., Chaves, A. P., Diemer, M. A ., Gallager, L. A ., Marshall, K. G., Sirin, S., & Bhati, K.S. (2002). Voices of the forgotten half : The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (3), 311-323.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière* (2e édition) . Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Carter, R.T. & Constantine, M.G. (2000). Career maturity, life role salience, and racial/ethnic identity in Black and Asian American college students. *Journal of Career Assessment*, 8 (2), 173-180.
- Constantine, M.G., Ericson, C.D., Banks, R.W., Banks, R.W., & Timberlake, T.L. (1998). Challenge to the career development of urban and ethnic minority youth : Implications for vocational intervention. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 26, 83-95.
- Chung, Y.B. (2002). Career Decision-Making Self-Efficacy and Career Commitment: Gender and Ethnic Differences Among College Students. *Journal of Career Development*, 28 (4), 277-284
- Guay, F., Ratelle, C. F., Sénécal, C., Larose, S. & Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 235-251.
- Guay, F. (2005). Motivations underlying career decision-making activities: The Career Decision-Making Autonomy Scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment*, 13(1), 77-97.
- Guay, F., Sénécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165-177.
- Guay, F. (2001). *The Career Decision-Making Autonomy Scale*. Unpublished manuscript, Laval University, Québec, Canada.
- Guichard, J. (2003). De l'éducation à la carrière à l'éducation à l'humanité : quelles perspectives pour les approches éducatives au 21ième siècle ? *Carriérologie*, 9 (1) 2-12.
- Herr, E. L., Cramer, S.H. & Niles, S.G. (2004). *Career Guidance and Counseling, Through the Lifespan Systematic Approches* (Sixth edition). Boston : Allyn and Bacon.
- Negura L., (2006). L'évolution de la représentation sociale du travail dans le contexte de mutations économiques en Occident. *Carriérologie*, 10 (3), 393-410.
- OECD (2001). La formation tout au long de la vie pour tous: grands axes de l'action. Une analyse des politiques éducatives. Paris.
- OECD (2002). OECD Review of Career Guidance Policies. Canada (country note). Paris

- OECD (2003). Orientation professionnelle: nouvelles pistes de réflexion. Une analyse des politiques d'éducation. Paris.
- OECD (2004). Orientation professionnelle et politique publique: comment combler l'écart. Paris.
- Ordre des conseillers et des conseillères en orientation du Québec, (1996). *Miser sur l'orientation : donner un sens au projet éducatif*. Présenté à La Commission des États généraux sur l'éducation, Montréal.
- Pelletier, D. (2001). *Pour une approche orientante de l'école québécoise*. Québec, Septembre Éditeur.
- Pelletier, D., Bujold, R. et coll. (1984). La séquence vocationnelle : exploration – cristallisation – spécification – réalisation. Dans D. Pelletier, R. Bujold et coll., *Pour une approche éducative en orientation* (p.58-75). Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur.
- Leclerc, G. (2001). L'approche intégrée en information et orientation : quelques principes directeurs. In *Pour une approche orientante de l'école québécoise* (33-41). Québec, Septembre Éditeur.
- Riverin-Simard, D. (1996). Le concept de chaos vocationnel : Un pas théorique à l'aube du XXIème siècle? *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 25(4), 467-487.
- Samson, A. et Gazzola, N. (sous presse). L'éducation à la carrière : Une évaluation critique du programme-cadre de l'Ontario. *Actes de la Conférence internationale sur la recherche en éducation en milieu minoritaire de langue française*, Ottawa, avril 2005 (manuscrit accepté pour publication).
- Young, R.A., Valach, L., et Collins, A. (2002). A Contextual Explanation of career. In D. Brown, L. Brooks, et collaborateurs, *Career Choice and Development*, (4ième édition). San Francisco, Jossey-Bass.