

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Rapports au travail, orientation et persévérance aux études, du secondaire à l'université (RTOPS)

Chercheur principal

Sylvain Bourdon, Université de Sherbrooke

Cochercheurs

Patricia Dionne, Université de Sherbrooke
Eddy Supeno, Université de Sherbrooke
Anne Lessard, Université de Sherbrooke
Rachel Bélisle, Université de Sherbrooke
Jean Gabin Ntebutse, Université de Sherbrooke

Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet

Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (PRÉE), Commission scolaire des Hauts Cantons
Commission scolaire régionale de Sherbrooke, Commission scolaire des Sommets,
Cégep de Sherbrooke, Collège Mont Notre-Dame
Le Salésien, Séminaire de Sherbrooke
Université Bishop's, Université de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2017-PO-202767

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

ANNEXE 1

Résultats du sondage RTOPS

Résultats du sondage Rapports au travail, orientation et persévérance aux études, du secondaire à l'université (RTOPS)

Sylvain Bourdon
David Baril
Isabel Desroches
Patricia Dionne
Eddy Supeno



CHAIRE-RÉSEAU DE RECHERCHE
SUR LA JEUNESSE DU QUÉBEC

Résultats du sondage Rapports au travail, orientation et persévérance aux études, du secondaire à l'université (RTOPS)

Sylvain Bourdon
David Baril
Isabel Desroches
Patricia Dionne
Eddy Supeno



Direction scientifique du sondage	Sylvain Bourdon
Coordination de la collecte de données	Sylvain Bourdon, David Baril
Comité avisé de la recherche	Hélène Boivin (Université de Sherbrooke), Chantal Boulanger (Cégep de Sherbrooke), Serge Dion (CSS), Dany Grégoire (CSHC), Tanya Kathleen Hamm (CSRS)
Collaboration à la collecte des données	CSHC : Liane Arsenault, Jeanne Bernier-Therrien, Marcel Boulanger, Claude Giguère, Renée-Claude Leroux, Gilles Rioux, Annick Roy, Nathalie Roy, Maryse Talbot; CSRS : Caroline Dallaire, Jean-François Gagné, Patrick Lessard, Caroline Martel, Claire Mathieu, Claudie Potvin, Jocelyne Thibault; CSS : Myriam Bouffard, Roxanne Boutin, Karyne Collin, Serge Dion, Alexander Leitner, Myriam Morin, Catherine Pelletier, Nathalie Roy, Marie Sirois; Cégep de Sherbrooke : Chantal Boulanger, Marie-Claude Dupoy; Collège Mont Notre-Dame : Pascale Blanchard; Le Salésien : Myriam Laroche; Séminaire de Sherbrooke : Claire Beaudoin, Louise Cloutier, Jean-Marc Poulin; Université Bishop's : Jimmy Couturier, Miles Turnbull; Université de Sherbrooke : Hélène Boivin
Traitement préliminaire des données	Sylvain Bourdon, David Baril, Sonia Bilodeau, Sara Cool, Catherine Gauthier, Majorie Leblanc, Venessa Mongeau
Analyse des données	Sylvain Bourdon, David Baril
Révision linguistique et mise en forme	Sylvain Paquette

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien financier octroyé par le Fonds de recherche du Québec Société et culture (FRQSC), et le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) dans le cadre du programme d'Actions concertées, « Programme thématique » Persévérance et réussite scolaires (Financement 2017-PO-202767), et par la contribution essentielle du Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (PRÉE), des commissions scolaires et établissements membres.

Pour citer ce rapport : Bourdon, S., Baril, D., Desroches, I., Dionne, P., et Supeno, E. (2020). *Résultats du sondage Rapports au travail, orientation et persévérance aux études, du secondaire à l'université (RTOPS)*. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée Persévérance et réussite scolaire MEESR et FRQSC. Sherbrooke : Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ).

Résultats du sondage Rapports au travail, orientation et persévérance aux études, du secondaire à l'université (RTOPS)

Par

Sylvain Bourdon

David Baril

Isabel Desroches

Patricia Dionne

Eddy Supeno

2020

Résultats du sondage

Rapports au travail, orientation et persévérance aux études, du secondaire à l'université (RTOPS)

Résumé

Ce rapport présente les résultats d'un sondage réalisé de novembre 2016 à mai 2017 auprès d'un échantillon de 4756 étudiants québécois dans le cadre du projet Rapports au travail, orientation et persévérance du secondaire à l'université (RTOPS). Ce sondage avait pour objectif de : 1) Décrire les différents rapports au travail entretenus par les élèves, du secondaire à l'université; 2) Dégager, dans ces différents rapports au travail, les aspects relevant de représentations genrées du travail; 3) Analyser les distributions de ces rapports au travail selon les caractéristiques socioéconomiques des élèves; 4) Analyser les liens entre les rapports au travail, les choix d'orientation et la persévérance aux études des élèves.

Table des matières

Liste des tableaux.....	2
Liste des figures.....	5
1. Introduction.....	7
2. Méthodologie.....	9
2.1 Conception du questionnaire.....	9
2.2 Déroulement de la collecte de données.....	10
2.3 Collecte et appariement entre les données de suivi et les dossiers des élèves.....	10
2.4 Traitement et l'analyse des données.....	10
2.5 Portrait général de l'échantillon final.....	12
3. Emploi étudiant.....	15
3.1 Situation et expérience d'emploi.....	15
3.2 Intensité de l'emploi étudiant des répondants au moment du sondage.....	17
3.3 Priorisation études ou travail.....	19
3.4 Comparaison avec l'enquête CÉ-T de 2014-2015.....	21
4. Rapports au travail.....	23
4.1 Rapport à l'activité : centralité relative et absolue du travail.....	23
4.2 Rapport au travail et à l'emploi.....	25
4.3 Rapport au monde professionnel.....	29
4.4 Représentation du prestige de certaines professions.....	32
5. Représentation genrées du travail.....	37
5.1 Adhésion aux représentations genrées du travail.....	37
5.2 Secteurs professionnels perçus comme typiquement masculin ou féminin.....	40
5.3 Principales professions perçues comme typiquement masculines ou féminines.....	41
6. Aspirations scolaires et professionnelles.....	43
6.1 Aspirations scolaires.....	43
6.2 Clarté du projet professionnel.....	46
6.3 Secteurs professionnels visés.....	48
7. Rapports au travail et parcours scolaire des élèves.....	53
8. Synthèse.....	54
Références bibliographiques.....	58

Liste des tableaux

Tableau 1.	Catégorisation des variables d'échelle pour la présentation du rapport.....	11
Tableau 2.	Les variables indépendantes et leurs modalités	11
Tableau 3.	Répartition des répondants selon l'établissement fréquenté	13
Tableau 4.	Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon du sondage	14
Tableau 5.	Situation et expérience d'emploi	15
Tableau 6.	Situation et expérience d'emploi selon le genre	15
Tableau 7.	Situation et expérience d'emploi selon le secteur d'enseignement	16
Tableau 8.	Situation et expérience d'emploi selon la scolarité des parents	16
Tableau 9.	Situation et expérience d'emploi selon le pays de naissance	17
Tableau 10.	Nombre d'heures consacrées à l'emploi par semaine au cours du mois précédant le sondage	17
Tableau 11.	Nombre d'heures consacrées à l'emploi chaque semaine dans les six derniers mois chez les répondants en emploi au moment du sondage, selon le genre	18
Tableau 12.	Nombre d'heures consacrées à l'emploi chaque semaine dans les six derniers mois chez les répondants en emploi au moment du sondage, selon le secteur d'enseignement	18
Tableau 13.	Nombre d'heures consacrées à l'emploi chaque semaine dans les six derniers mois chez les répondants en emploi au moment du sondage, selon la scolarité des parents	19
Tableau 14.	Nombre d'heures consacrées à l'emploi chaque semaine dans les six derniers mois chez les répondants en emploi au moment du sondage, selon le pays de naissance	19
Tableau 15.	Priorisation études-travail au moment du sondage	20
Tableau 16.	Priorisation études-travail au moment du sondage selon le genre	20
Tableau 17.	Priorisation études-travail au moment du sondage selon le secteur d'enseignement	21
Tableau 18.	Priorisation études-travail au moment du sondage selon la scolarité des parents	21
Tableau 19.	Situation et expérience d'emploi, comparaison avec l'enquête CÉ-T de 2014-2015	22
Tableau 20.	Centralité absolue du travail dans la vie future (% de très important) selon le secteur d'enseignement	24

Tableau 21.	Composition des types de rapports au travail et à l'emploi	26
Tableau 22.	Rapports au travail et à l'emploi dans la vie future (% de très important)	26
Tableau 23.	Rapports au travail et à l'emploi dans la vie future (% de très important) selon le genre	27
Tableau 24.	Rapports au travail et à l'emploi dans la vie future (% de très important) selon le secteur d'enseignement	27
Tableau 25.	Rapports au travail et à l'emploi dans la vie future (% de très important) selon la scolarité des parents	28
Tableau 26.	Rapports au travail et à l'emploi dans la vie future (% de très important) selon le pays de naissance	28
Tableau 27.	Composition des facteurs de rapport au monde professionnel	29
Tableau 28.	Rapports au monde professionnel au moment du sondage (% d'accord)	29
Tableau 29.	Rapports au monde professionnel au moment du sondage (% d'accord) selon le genre	30
Tableau 30.	Rapports au monde professionnel au moment du sondage (% d'accord) selon le secteur d'enseignement	31
Tableau 31.	Rapports au monde professionnel au moment du sondage (% d'accord) selon la scolarité des parents	31
Tableau 32.	Rapports au monde professionnel au moment du sondage (% d'accord) selon le pays de naissance	31
Tableau 33.	Classification des professions proposées selon le niveau scolaire et la composante technologique	32
Tableau 34.	Prestige associé à certaines professions (% de très prestigieux)	33
Tableau 35.	Prestige associé à certaines professions (% de très prestigieux) selon le genre	33
Tableau 36.	Prestige associé à certaines professions (% de très prestigieux) selon le secteur d'enseignement	34
Tableau 37.	Prestige associé à certaines professions (% de très prestigieux) selon le niveau de scolarité des parents	36
Tableau 38.	Prestige associé à certaines professions (% de très prestigieux) selon le pays de naissance	36
Tableau 39.	Représentation genrée du travail (% d'accord)	37
Tableau 40.	Représentation genrée du travail (% d'accord) selon le genre	38
Tableau 41.	Représentations genrées (% d'accord) selon le secteur d'enseignement	38
Tableau 42.	Représentations genrées du travail (% d'accord) selon le niveau de scolarité des parents	39
Tableau 43.	Représentations genrées du travail (% d'accord) selon le pays de naissance	40

Tableau 44.	Secteurs professionnels perçus comme typiquement masculins ou féminins, CNP à un chiffre (% de l'ensemble des mentions).....	41
Tableau 45.	Professions perçues comme typiquement masculines (15 premières), CNP à quatre chiffres (% de l'ensemble des mentions)	42
Tableau 46.	Professions perçues comme typiquement féminines (15 premières), CNP à quatre chiffres (% de l'ensemble des mentions)	42
Tableau 47.	Plus haute qualification souhaitée (% des répondants du secondaire).....	43
Tableau 48.	Plus haute qualification souhaitée (% des répondants du secondaire) selon le genre	44
Tableau 49.	Plus haute qualification souhaitée (% des répondants du secondaire) selon le secteur d'enseignement	44
Tableau 50.	Plus haute qualification souhaitée (% des répondants du secondaire) selon le niveau de scolarité des parents	45
Tableau 51.	Plus haute qualification souhaitée (% des répondants du secondaire) selon le pays de naissance	45
Tableau 52.	Plus haute qualification souhaitée selon la confiance de pouvoir l'obtenir (% de très confiant).....	46
Tableau 53.	Domaine de la plus haute qualification souhaitée, CPE à deux chiffres (% des répondants du secondaire).....	47
Tableau 54.	Clarté du projet professionnel à 30 ans	47
Tableau 55.	Clarté du projet professionnel à 30 ans selon le secteur d'enseignement	48
Tableau 56.	Domaine professionnel visé à 30 ans, CNP à un chiffre (% de répondants) et situation en emploi au Canada (Recensement 2016)	49
Tableau 57.	Domaine professionnel visé à 30 ans, CNP à un chiffre (% de répondants) selon le genre	50
Tableau 58.	Domaine professionnel visé à 30 ans, CNP à un chiffre (% de répondants) selon le secteur d'enseignement	51
Tableau 59.	Domaine professionnel visé à 30 ans, CNP à un chiffre (% de répondants) selon la scolarité des parents	51
Tableau 60.	Domaine professionnel visé à 30 ans, CNP à un chiffre (% de répondants) selon le pays de naissance	52
Tableau 61.	Confiance de pouvoir exercer la profession visée à 30 ans, CNP à un chiffre (% de répondants) selon le domaine professionnel	52
Tableau 62.	Régression multiple, variables prédictives du rendement scolaire à la FGJ (N=1204)	53

Liste des figures

Figure 1.	Centralité relative du travail dans la vie future	24
------------------	---	----

1. Introduction

Depuis les années 1990, plusieurs travaux sur l'insertion sociale et professionnelle ont mis en lumière le rôle des représentations du marché du travail sur les choix qui jalonnent les parcours des jeunes (ex. Bidart, Mounier et Pellissier, 2003; Bourdon, 1994; Bourdon, Longo et Charbonneau, 2014; Bujold, Fournier et Lachance, 2013; Masdonati, Fournier et Boisvert, 2014; Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 1995; Rose, 1998; Trottier, Diambomba et Perron, 1995). Ces travaux, concentrés sur les parcours après la sortie du système éducatif, ont relativement peu traité des rapports au travail des jeunes en cours de scolarisation, ou des liens rattachant représentations du travail et parcours scolaires. Pourtant, il y a déjà plus de vingt ans, le Conseil supérieur de l'éducation (2000) notait des changements importants dans les motifs invoqués pour entreprendre des études postsecondaires, parmi lesquels se figurait une intensification des préoccupations relativement aux retombées sur le travail et l'emploi. Plus récemment, une enquête sur les besoins de formation des adultes sans diplôme révélait que 69 % de ceux envisageant un retour aux études sont motivés par une amélioration de leurs compétences pour l'emploi (Bélisle et Bourdon, 2015), une proportion qui augmente à 85 % chez les 18-34 ans qui étaient sans emploi au moment de l'enquête (Bourdon et Bélisle, 2016).

Par ailleurs, malgré plusieurs interventions visant à décloisonner les filières d'enseignement eu égard au genre, les proportions de jeunes femmes et de jeunes hommes qui s'aventurent dans des

filières non traditionnelles à l'enseignement postsecondaire demeurent très faibles (Murdoch, Groleau, Ménard, Comoe, Blanchard, Larose et al., 2010; Vouillot, Blanchard, Marro et Steinbrukner, 2004). Certains résultats indiquent toutefois que les aspirations professionnelles au secondaire exercent une influence importante sur le degré d'engagement dans les parcours non traditionnels (Murdoch et al., 2010; Szczepanik, Doray et Langlois, 2009).

C'est dans ce contexte qu'a été mené le sondage visant à répondre aux quatre premiers objectifs spécifiques du projet de recherche *Rapports au travail, orientation et persévérance du secondaire à l'université* (RTOPS): 1) Décrire les différents rapports au travail entretenus par les élèves, du secondaire à l'université; 2) Dégager, dans ces différents rapports au travail, les aspects relevant de représentations genrées du travail; 3) Analyser les distributions de ces rapports au travail selon les caractéristiques socioéconomiques des élèves; 4) Analyser les liens entre les rapports au travail, les choix d'orientation et la persévérance aux études des élèves.

Ce rapport qui présente les résultats d'ensemble du sondage se divise en sept sections. Les sections 2 et 2.1 présentent les aspects méthodologiques du sondage, soit : le questionnaire utilisé et la manière dont il a été élaboré; la population visée et la stratégie d'échantillonnage retenue; le déroulement de la collecte de données et le taux de réponse obtenu. La section 3 documente la situation et l'expérience en

emploi des répondants, composant la trame de fond des rapports au travail décrits dans les sections suivantes. Cette situation en emploi est mise en parallèle avec celle observée lors d'une enquête réalisée dans le même territoire deux ans auparavant (2014-2015).

Les sections 4 et 5 abordent respectivement les rapports au travail ainsi que les représentations genrées du travail (objectifs 1 et 2) et font état de leur distribution selon le genre, le secteur d'enseignement, la scolarité des parents et le pays de naissance des parents (objectif 3). L'objectif 4 est traité dans deux sections : la section 6, qui présente les aspirations scolaires et professionnelles ainsi que leur distribution selon les

caractéristiques des élèves, et la section 7, où une analyse multivariée permet d'estimer les parts de l'influence respective des huit composantes des rapports au travail présentées précédemment sur le rendement scolaire des élèves à la FGJ, après avoir pris en compte l'effet du genre, celui de la scolarité des parents et celui du pays de naissance.

Notons que tout au long de ces sections, la présentation des résultats se fait de manière essentiellement descriptive, hormis quelques notes visant à éclairer la lecture en rappelant certaines particularités méthodologiques. L'interprétation et la discussion des résultats figurent dans la synthèse (section 8).

2. Méthodologie

Cette enquête par sondage s'appuie sur un questionnaire accessible en ligne qui visait l'ensemble des élèves et étudiants, de la troisième secondaire au deuxième cycle de l'université, sur le territoire des trois commissions scolaires francophones de l'Estrie. L'enquête, comme l'ensemble du projet RTOPS, a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche, Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (projet no 2016-1126). Il a aussi été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche du Cégep de Sherbrooke (projet no 2016-11) et par celui de l'Université Bishop's (projet no R2016-14) pour rencontrer les exigences de ces deux établissements.

2.1 Conception du questionnaire

Le questionnaire a été élaboré pour documenter les différentes dimensions du rapport au travail, les représentations genrées du travail, les aspirations et projets scolaires et professionnels, ainsi que les caractéristiques sociodémographiques des élèves.

De concert avec le comité aviseur du projet, le sondage a été conçu pour un temps de réponse maximal de quinze minutes. Cette restriction s'est imposée pour faciliter la passation dans les écoles, s'assurer de la collaboration des répondants et éviter le plus possible les incomplets. Les thématiques et questions d'abord retenues ont dû être élaguées afin

de respecter le temps imparti. Elles ont été regroupées en neuf sections : 1) Introduction et éthique; 2) Fréquentation scolaire; 3) Rapport à l'activité; 4) Rapport au travail et à l'emploi; 5) Rapport au monde professionnel; 6) Emploi étudiant; 7) Aspirations scolaires et professionnelles; 8) Représentations genrées du travail; 9) Données sociodémographiques. Les items des sections 3 à 5 ont été élaborés pour refléter les types de rapports documentés qualitativement par Longo (2011a; 2011b; 2014). Pour la section 4 (Rapport au travail et à l'emploi) qui recoupe largement le concept de valeurs de travail, le choix des items a été fondé sur les 25 valeurs identifiées dans le cadre de la recension de Busque-Carrier (2015) à laquelle un item (« demeurer près du travail ») a été ajouté.

Une version préliminaire du questionnaire a été soumise pour validation à quelques membres du Comité aviseur, ce qui a permis de procéder à des ajustements de formulation pour l'adapter aux élèves de chaque secteur d'enseignement. Après vérification, le temps de réponse de la version finale respectait la limite établie des quinze minutes. Une fois stabilisé, le questionnaire a été traduit en anglais. La programmation sur LimeSurvey et son hébergement sur un serveur de l'Université de Sherbrooke ont suivi. Des codes d'accès distincts ont été créés pour chaque établissement participant afin de valider la provenance des répondants.

2.2 Déroutement de la collecte de données

La collecte de données s'est déroulée de novembre 2016 à mai 2017, avec la précieuse collaboration du Comité aviseur du projet et de personnes-pivot désignées dans chaque établissement participant.

Au secondaire (FGJ, FP et FGA), la passation s'est déroulée dans les locaux de l'école ou du centre (laboratoire informatique) sous la supervision d'une personne-pivot (ex. personnel des services complémentaires). Ces personnes ont reçu des consignes écrites relatives aux aspects éthiques et techniques de la passation et l'équipe de recherche a assuré une disponibilité (téléphonique ou par courriel) en soutien à d'éventuelles difficultés de passation. Dans les établissements postsecondaires, des invitations personnalisées, qui incluaient un lien vers le sondage, ont été envoyées via le portail ou le serveur courriel de l'établissement. On note une influence importante du mode de passation sur le taux de réponse. Au secondaire, où la passation se faisait en laboratoire sur les heures de cours, on a pu rejoindre quelque 40 % (3819/90704) des élèves inscrits. Au postsecondaire, où des invitations à participer ont été acheminées par courriel, le taux de participation est d'un peu moins de 5 % (937/19705).

2.3 Collecte et appariement entre les données de suivi et les dossiers des élèves

Lors du sondage, l'autorisation d'accès au dossier étudiant a été demandée afin d'obtenir les données de suivi du cheminement scolaire (rendement,

obtention de diplôme, fin de fréquentation et motif). Seul le résultat sommaire en mathématiques obtenu par les élèves de la FGJ après la troisième étape de l'année du sondage a été utilisé comme base de comparaison dans ce rapport. Un appariement a pu être réalisé entre cet indicateur de rendement et les données de 1490 répondants.

2.4 Traitement et l'analyse des données

Après l'importation des données du sondage dans le logiciel SPSS, certaines variables dérivées ont ensuite été créées en vue des analyses descriptives et corrélationnelles. Les variables décrivant les professions (métier ou profession visé; métier ou profession perçu comme typiquement masculin ou féminin) ont notamment été recodées pour correspondre à la Classification nationale des professions de 2016 version 1.0¹.

Pour clarifier la présentation des résultats, les variables d'échelle (ex. Rapports au travail et à l'emploi), dont les réponses s'échelonnent généralement de 1 à 7 (ex. Pas du tout important à Extrêmement important), ont été dichotomisées avec un point de coupure situé entre les modalités 4 et 5 (Tableau 1). Cette méthode permet d'exprimer les résultats en pourcentages (%) de répondants qui sont très en accord, ou qui accordent beaucoup d'importance à cet aspect.

Conformément au devis de recherche, un ensemble de variables indépendantes a été constitué pour examiner les variations de distribution de réponse sur différents items dans la population (Tableau 2). Il faut souligner que la scolarité des parents, le

¹ Voir https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=314243

niveau Diplôme postsecondaire (Postsec.) est attribué si au moins un des deux parents détient un diplôme collégial ou

universitaire. Le pays de naissance est celui du répondant, quel que soit le pays de naissance de ses parents.

Tableau 1.
Catégorisation des variables d'échelle pour la présentation du rapport

Dimension	Échelle originale	Catégories du rapport
Priorité études-travail	1=Mes études sont ma priorité à 7=Mon travail est ma priorité	≤ 3 Priorité études = 4 Égalité études-travail ≥ 5 Priorité travail
Rapport à l'activité (centralité du travail)	1=Pas du tout important à 7=Extrêmement important	≥ 5 Très important
Rapport au travail et à l'emploi	1=Pas du tout important à 7=Extrêmement important	≥ 5 Très important
Rapport au monde professionnel	1=Totalement en désaccord à 7=Totalement d'accord	≥ 5 En accord
Statut social de quelques professions	1=Pas du tout prestigieux à 7=Extrêmement prestigieux	≥ 5 très prestigieux
Aspirations scolaires (probabilité d'atteinte)	1=Très peu certain à 7=Tout à fait certain	≥ 5 très confiant
Clarté du projet professionnel	Voir Tableau 54	
Aspirations professionnelles (probabilité d'atteinte)	1=Très peu certain à 7=Tout à fait certain	≥ 5 très confiant

Tableau 2.
Les variables indépendantes et leurs modalités

Variabes	Modalités
Genre	Homme Femme
Secteur d'enseignement	Formation générale des jeunes (FGJ) Formation générale des adultes (FGA) Formation professionnelle (FP) CEGEP (CEG) Université (UNI)
Scolarité des parents	DES ou DEP ou moins (Sec. ou -) Diplôme postsecondaire (Postsec.)
Pays de naissance	Né au Canada (Canada) Né dans un autre pays (Autre pays)

Sauf indication contraire, chacune des variables présentées dans le cadre de prochaines sections du rapport a fait l'objet d'analyses d'associations bivariées (tests d'indépendance khi-deux)² systématiques avec ces quatre variables indépendantes. Les associations significatives au sens statistique sont signalées pour l'ensemble du tableau lorsque les lignes rapportent plusieurs modalités d'une même variable, et ligne par ligne lorsque les réponses à chacune sont indépendantes (la réponse sur une ligne ne dépend pas de la réponse sur une autre). Dans certains tableaux croisés, les proportions indiquées pour l'ensemble des répondants peuvent différer légèrement ($\leq 0,2\%$) de celles indiquées dans les tableaux de fréquence pour les mêmes variables dépendantes en raison des valeurs manquantes.

2.5 Portrait général de l'échantillon final

Une fois les réponses incomplètes ou aberrantes éliminées, l'échantillon final de l'enquête se compose de 4756 répondants répartis dans 34 établissements, du secondaire à l'université (Tableau 3). Notons que sur ce nombre, 98 (2,1%) ont répondu à la version anglaise du questionnaire.

L'échantillon compte un peu plus de femmes que d'hommes³ (54 % c. 46 %) (Tableau 4). Presque les deux tiers (65 %) des répondants sont inscrits à la FGJ. Parmi ceux-ci, 29 % sont en troisième, 36 % en quatrième et 28 % en cinquième secondaire, alors que 7 % sont inscrits en formation préparatoire au travail (FPT),

² La correction Bonferroni a été appliquée pour corriger le seuil de significativité lors des comparaisons multiples afin de diminuer le risque d'erreurs de type I. Pour les croisements de variables à plusieurs modalités, seules les associations mises en évidence par l'analyse des résiduels standardisés sont relevées dans le texte.

³ Comme l'échantillon couvre de la troisième secondaire aux cycles supérieurs à l'université, les désignations de genre Homme et Femme sont systématiquement utilisées, même si les deux tiers des répondants sont mineurs au moment de l'enquête.

Tableau 3.**Répartition des répondants selon l'établissement fréquenté**

	N
CS régionale de Sherbrooke	
Centre de formation pour adultes St-Michel	30
Centre de formation professionnelle 24-Juin	165
École Le Goéland	55
École secondaire Mitchell-Montcalm	96
École secondaire La Montée	114
École Internationale du Phare	255
École du Triolet	169
CS des Sommets	
Centre de formation professionnelle l'Asbesterie	13
Centre d'excellence en formation industrielle	81
Centre d'éducation des adultes Des Sommets (Magog, Windsor, Asbestos)	138
Centre de formation professionnelle Memphrémagog	29
École secondaire L'Escale	120
École secondaire de l'Odyssée	93
École secondaire la Ruche	557
École secondaire du Tournesol	241
CS des Hauts-Cantons	
Centre d'éducation des adultes de la CSHC (Lac-Mégantic, Coaticook, East Angus)	84
Centre de formation professionnelle de Coaticook (CRIFA)	97
Centre de formation professionnelle Le Granit	44
Centre de formation professionnelle du Haut-Saint-François	21
École secondaire La Frontalière	286
Maison Familiale Rurale du Granit	9
Polyvalente Louis-Saint-Laurent	177
Polyvalente Montignac	363
Secondaire privé	
Collège Mont Notre-Dame	199
Le Salésien	99
Séminaire de Sherbrooke (secondaire)	284
Postsecondaire	
Cégep de Sherbrooke	154
Séminaire de Sherbrooke (collégial)	13
Université Bishop (1er et 2e cycles)	62
Université de Sherbrooke (1er et 2e cycles)	708
TOTAL	4756

formation à un métier semi-spécialisé (FMS), pré-DEP ou concomitance DES-DEP (non montré). Environ un sixième (16 %) étudient à l'université (1^{er} et 2^e cycles), et parmi eux un peu moins du quart (23 %) sont inscrits au deuxième cycle (non montré). Les deux tiers des répondants ont au moins un parent qui a obtenu un diplôme postsecondaire (66 %) et un peu moins d'un sur dix (9 %) est né à l'extérieur du Canada. L'âge des répondants n'a pas été retenu comme variable indépendante

dans les analyses, car, en plus d'être fortement corrélé au secteur d'enseignement, ce dernier apparaît plus pertinent tant du point de vue théorique que pratique. On note tout de même que l'échantillon est composé d'une majorité d'élèves de moins de 16 ans, ce qu'on peut attribuer au fait que les deux tiers de l'échantillon est inscrit à la FGJ. Près du quart des répondants (24 %) a tout de même entre 20 et 29 ans.

Tableau 4.
Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon du sondage

		%
Genre	Homme	45,8
	Femme	54,2
Secteur d'enseignement	FGJ	65,3
	FGA	5,3
	FP	9,7
	CEGEP	3,5
	Université	16,2
Scolarité des parents	Sec. ou -	34,0
	Postsec.	66,0
Pays de naissance	Canada	90,9
	Autre pays	9,1
Âge	13-14 ⁴	10,6
	15	21,1
	16	22,5
	17	12,6
	18	5,1
	19	4,1
	20-24	18,6
	25-29	5,4

⁴ Deux élèves seulement avaient 13 ans au moment de l'enquête.

3. Emploi étudiant

Cette section s'intéresse à la situation d'emploi, à l'expérience d'emploi, au nombre d'heures travaillées par semaine ainsi qu'à la priorisation des études ou du travail prévalant chez les répondants au moment de l'enquête. La section se termine par une comparaison de ces données avec celles de l'enquête Conciliation études-travail (CÉ-T) sur la persévérance scolaire et la réussite éducative d'élèves en Estrie (Bourdon et Lessard, 2015).

3.1 Situation et expérience d'emploi

Au moment du sondage, près de six répondants sur 10 (57 %) occupent un emploi et, parmi ces derniers, 20 % occupe deux emplois ou plus (Tableau 5). Plus du trois quarts (77 %) des répondants indiquent, par ailleurs, avoir déjà eu un

emploi et approximativement sept répondants sur 10 (71 %) ont occupé un emploi au cours de l'été précédant le sondage.

Quelques associations significatives sont observées entre la situation d'emploi et le genre (Tableau 6). Les femmes sont plus nombreuses (62 % c. 51 %) à occuper un emploi au moment du sondage. Les hommes, pour leur part, sont quelque peu plus nombreux (73 % c. 70 %) à avoir occupé un emploi au cours de l'été précédant le sondage.

La situation d'emploi est également associée au secteur d'enseignement (Tableau 7). Les étudiants universitaires sont proportionnellement moins nombreux, en comparaison aux autres secteurs d'enseignement, à occuper un emploi au moment du sondage (47 %).

Tableau 5.
Situation et expérience d'emploi

	%
En emploi actuellement	56,6
2 emplois ou+ (parmi en emploi)	20,4
A déjà eu un emploi rémunéré	77,1
Emploi occupé l'été dernier	71,2

Tableau 6.
Situation et expérience d'emploi selon le genre

	Homme	Femme	Ensemble
		%	
En emploi actuellement***	50,8	61,9	56,8
2 emplois ou+ (parmi en emploi)	22,2	19,3	20,5
A déjà eu un emploi rémunéré	77,8	76,6	77,2
Emploi occupé l'été dernier*	73,3	69,5	71,2

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Néanmoins, parmi les répondants en emploi, les étudiants universitaires sont plus nombreux, soit près du quart (24 %), à occuper deux emplois ou plus, alors que la plus faible proportion de répondants à occuper deux emplois ou plus est observée chez les répondants du cégep (12 %). D'autre part, la proportion de répondants à avoir déjà eu un emploi rémunéré augmente de la formation générale des jeunes (70 %) à l'université, où plus de neuf répondants sur 10 (93 %) spécifient avoir occupé un emploi rémunéré auparavant. La proportion de répondants à avoir occupé un emploi au cours de l'été précédant le sondage augmente de la FGJ à la formation professionnelle (81 %) pour ensuite diminuer du cégep à l'université.

La situation d'emploi des répondants ne se distribue pas uniformément selon la

scolarité des parents (Tableau 8). Ainsi, les répondants dont les parents ont un niveau de scolarité postsecondaire sont légèrement moins nombreux à occuper un emploi au moment du sondage (57 % c. 60 %). Les répondants dont les parents ont au plus un niveau de scolarité secondaire sont, quant à eux, un peu plus nombreux à avoir occupé un emploi au cours de l'été précédant le sondage (75 % c. 71 %).

Une relation significative entre la situation d'emploi et le pays de naissance des répondants est également observée (Tableau 9). Les répondants nés au Canada sont, à la fois, proportionnellement plus nombreux à : occuper un emploi au moment du sondage (58 % c. 41 %); à avoir déjà occupé un emploi rémunéré (78 % c. 66 %); à avoir occupé un emploi au cours de l'été précédant le sondage (72 % c. 59 %), et ce, comparativement aux répondants nés à l'extérieur du Canada.

Tableau 7.
Situation et expérience d'emploi selon le secteur d'enseignement

	FGJ	FGA	FP	CEG	UNI	Ensemble
	%					
En emploi actuellement***	57,6	59,1	62,3	62,3	47,3	56,6
2 emplois ou+ (parmi en emploi)*	20,7	18,9	17,7	11,7	24,4	20,4
A déjà eu un emploi rémunéré***	70,4	83,9	87,0	91,9	92,9	77,2
Emploi occupé l'été dernier***	68,8	77,6	80,5	77,8	71,6	71,2

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Tableau 8.
Situation et expérience d'emploi selon la scolarité des parents

	Sec. ou moins	Postsec.	Ensemble
	%		
En emploi actuellement*	60,0	56,5	57,7
2 emplois ou+ (parmi en emploi)	20,4	20,3	20,3
A déjà eu un emploi rémunéré	77,1	79,4	78,6
Emploi occupé l'été dernier*	74,5	71,1	72,2

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

3.2 Intensité de l'emploi étudiant des répondants au moment du sondage

Parmi les répondants en emploi au moment du sondage (Tableau 10), un peu plus de la moitié (53 %) consacre moins de 15 heures par semaine à l'emploi, alors que près de deux répondants sur cinq (41 %) consacrent entre 15 et 30 heures par semaine à l'emploi. La proportion de répondants consacrant plus de 30 heures par semaine à l'emploi est, quant à elle, nettement moins élevée (6 %).

Le nombre d'heures consacrées à l'emploi par semaine ne se distribue pas uniformément selon le genre chez les répondants en emploi au moment du sondage (Tableau 11). En regard des hommes, les femmes tendent à consacrer moins d'heures par semaine à l'emploi (57 % c. 47 %). La majorité d'entre elles (57 %) consacrent moins de 15 heures par

semaine à l'emploi, alors que seulement 4 % occupent un emploi de plus de 30 heures par semaine. Les hommes, quant à eux, occupent, dans des proportions similaires (47 % et 44 % respectivement), soit des emplois de moins de 15 heures par semaine, soit des emplois entre 15 et 30 heures par semaine. Aussi, moins d'un homme sur dix (9 %) consacre plus de 30 heures par semaine à l'emploi.

Chez les répondants en emploi au moment du sondage, le nombre d'heures consacrées à l'emploi par semaine est aussi associé de façon significative au secteur d'enseignement (Tableau 12). Les répondants de la formation générale des jeunes (FGJ) sont plus nombreux (62 %) à occuper un emploi de moins de 15 heures par semaine, alors qu'un répondant sur cinq (20 %) de la formation générale des adultes (FGA) et un peu plus d'un quart (26 %) des répondants de la formation professionnelle (FP) consacrent autant

Tableau 9.
Situation et expérience d'emploi selon le pays de naissance

	Canada	Autre pays %	Ensemble
En emploi actuellement***	58,2	40,5	56,6
2 emplois ou+ (parmi en emploi)	20,6	16,9	20,4
A déjà eu un emploi rémunéré***	78,4	67,6	77,2
Emploi occupé l'été dernier***	72,4	59,0	71,2

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Tableau 10.
Nombre d'heures consacrées à l'emploi par semaine au cours du mois précédant le sondage

	%
Moins de 15 h	53,1
Entre 15 h et 30 h	41,1
Plus de 30 h	5,8

d'heures par semaine à l'emploi. Ces deux derniers groupes (FGA et FP) occupent en fait majoritairement (62 % et 65 %) des emplois entre 15 et 30 heures par semaine. Enfin, une proportion non négligeable de répondants de la FGA (18 %) consacre plus de 30 heures par semaine à l'emploi, alors que c'est le cas de seulement un répondant sur 100 (1 %) au cégep.

Le nombre d'heures consacrées à l'emploi par semaine chez les répondants en emploi au moment du sondage est associé significativement au niveau de scolarité des parents (Tableau 13). Les répondants dont les parents ont un niveau de scolarité postsecondaire sont plus nombreux (58 % c. 43 %) à consacrer moins de 15 heures par semaine à l'emploi. Les répondants

dont les parents ont un niveau de scolarité secondaire ou moindre sont, pour leur part, plus nombreux (50 % c. 37 %) à consacrer entre 15 et 30 heures par semaine à l'emploi. Enfin, des proportions semblables de répondants (6 % et 5 %), selon que leurs parents aient un niveau de scolarité postsecondaire ou, au plus, secondaire, consacrent plus de 30 heures par semaine à l'emploi.

Le nombre d'heures consacrées à l'emploi par semaine varie significativement selon le pays de naissance des répondants en emploi au moment du sondage (Tableau 14). Les répondants nés à l'extérieur du Canada sont plus nombreux (65 % c. 52 %) à occuper un emploi de moins de 15 heures par semaine, alors que les

Tableau 11.

Nombre d'heures consacrées à l'emploi chaque semaine dans les six derniers mois chez les répondants en emploi au moment du sondage, selon le genre

	Homme	Femme	Ensemble
	%		
Moins de 15 h	47,4	57,0	53,1
Entre 15 h et 30 h	43,6	39,4	41,1
Plus de 30 h	9,0	3,6	5,8
Ensemble	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau ***p ≤ 0,001

Tableau 12.

Nombre d'heures consacrées à l'emploi chaque semaine dans les six derniers mois chez les répondants en emploi au moment du sondage, selon le secteur d'enseignement

	FGJ	FGA	FP	CEGEP	Uni	Ensemble
	%					
Moins de 15 h	61,9	20,3	26,4	44,2	50,6	53,1
Entre 15 h et 30 h	33,9	62,2	64,9	54,8	41,9	41,1
Plus de 30 h	4,1	17,5	8,8	1,0	7,6	5,8
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau ***p ≤ 0,001

répondants nés au Canada sont plus nombreux (42 % c. 28 %) à occuper un emploi entre 15 et 30 heures par semaine.

Néanmoins, qu'ils soient nés au Canada ou dans un autre pays, des proportions semblables de répondants (6 % et 7 %) consacrent plus de 30 heures par semaine à l'emploi.

3.3 Priorisation études ou travail

En ce qui a trait à la priorisation études ou travail (Tableau 15), la majorité des répondants (73 %) priorisent les études au moment de l'enquête, alors que moins d'un répondant sur cinq (17 %) priorise autant les études que le travail et uniquement un répondant sur 10 (10 %) priorise le travail.

Tableau 13.

Nombre d'heures consacrées à l'emploi chaque semaine dans les six derniers mois chez les répondants en emploi au moment du sondage, selon la scolarité des parents

	Sec. ou moins	Postsec. %	Ensemble
Moins de 15 h	43,4	58,1	52,9
Entre 15 h et 30 h	50,3	36,6	41,5
Plus de 30 h	6,2	5,3	5,6
Ensemble	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau ***p ≤ 0,001

Tableau 14.

Nombre d'heures consacrées à l'emploi chaque semaine dans les six derniers mois chez les répondants en emploi au moment du sondage, selon le pays de naissance

	Canada	Autre pays %	Ensemble
Moins de 15 h	52,4	65,3	53,3
Entre 15 h et 30 h	41,9	27,9	41,0
Plus de 30 h	5,7	6,8	5,8
Ensemble	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau **p ≤ 0,01

La priorisation études ou travail n'est cependant pas la même selon le genre (Tableau 16). Les femmes tendent davantage à prioriser les études (78 % c. 66 %), et les hommes sont presque trois fois plus nombreux à prioriser le travail (16 % c. 6 %).

La priorisation études ou travail varie également en fonction du secteur d'enseignement (Tableau 17). Les répondants, quel que soit leur secteur d'enseignement, priorisent majoritairement les études. Plus précisément, près de neuf répondants sur 10 (88 %) de l'université et plus de huit répondants sur 10 (84 %) du cégep priorisent les études, alors que c'est le cas de moins de six répondants sur 10 (58 %) de la formation générale des adultes (FGA). Comparativement

aux autres secteurs d'enseignement, les répondants de la FGA sont en fait proportionnellement plus nombreux à prioriser autant les études que le travail (25 %) ainsi qu'à prioriser le travail (17 %).

La priorisation études ou travail varie aussi selon la scolarité des parents (Tableau 18). Si, tel que spécifié précédemment, l'ensemble des répondants priorisent les études, les répondants dont les parents ont un niveau de scolarité postsecondaire sont néanmoins plus nombreux à faire cette priorisation (78 % c. 65 %). Les répondants dont les parents ont un niveau de scolarité secondaire ou moindre sont, quant à eux, à la fois plus nombreux à prioriser autant les études que le travail (22 % c. 14 %) et à prioriser le travail (14 % c. 8 %).

Tableau 15.
Priorisation études-travail au moment du sondage

	%
Priorité études	72,5
Égalité travail-études	17,1
Priorité travail	10,4

Tableau 16.
Priorisation études-travail au moment du sondage selon le genre

	Homme	Femme	Ensemble
	%		
Priorité études	66,4	78,1	72,8
Égalité travail-études	18,1	15,9	16,9
Priorité travail	15,5	6,0	10,3
Ensemble	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau ***p ≤ 0,001

Tableau 17.**Priorisation études-travail au moment du sondage selon le secteur d'enseignement**

	FGJ	FGA	FP	CEG	UNI	Ensemble
	%					
Priorité études	70,2	58,2	65,7	83,7	87,8	72,5
Égalité travail-études	19,1	24,5	19,9	12,0	6,5	17,1
Priorité travail	10,7	17,3	14,4	4,2	5,7	10,4
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau *** $p \leq 0,001$

Tableau 18.**Priorisation études-travail au moment du sondage selon la scolarité des parents**

	Sec. ou moins	Postsec.	Ensemble
	%		
Priorité études	64,7	78,0	73,5
Égalité travail-études	21,5	14,0	16,5
Priorité travail	13,9	8,0	10,0
Ensemble	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau *** $p \leq 0,001$

3.4 Comparaison avec l'enquête CÉ-T de 2014-2015

Quelques-uns des résultats présentés précédemment quant à la situation d'emploi des répondants au moment du sondage et au nombre d'heures allouées hebdomadairement au travail peuvent être comparés à ceux d'une enquête réalisée au cours des années 2014-2015 et dont le but consistait à évaluer les effets du programme Conciliation études-travail (CÉ-T) sur la persévérance scolaire et la réussite éducative d'élèves en Estrie (Bourdon et Lessard, 2015) (Tableau 19).

Par rapport à l'enquête 2014-2015, les répondants de la formation professionnelle, du cégep et de l'université sont nettement moins nombreux à occuper un emploi au moment du sondage. L'écart le plus important concerne les étudiants

universitaires (47 % c. 73 %). Bien que l'écart soit moins considérable, c'est la tendance inverse qui est observée chez les répondants inscrits en FGJ (58 % c. 54 %) et en FGA (59 % c. 57 %). Toujours en comparaison à l'enquête 2014-2015, la proportion de répondants inscrits en FGJ, en FGA et en FP, et qui occupent au moins deux emplois au moment du sondage, varie sensiblement. Les écarts les plus notables concernent les cégépiens (12 % c. 20 %) et les universitaires (24 % c. 21 %). Enfin, pour ce qui est des répondants qui ont occupé un emploi au cours de l'été précédant l'enquête, la proportion de répondants de la formation professionnelle, du cégep et de l'université est en augmentation comparativement à l'enquête 2014-2015, alors que l'on observe la tendance inverse chez les répondants de la FGJ et chez ceux de la FGA.

Les répondants à la présente enquête, quel que soit leur secteur d'enseignement, sont moins nombreux à consacrer moins de 15 heures par semaine à l'emploi, et ce, comparativement à l'enquête 2014-2015. L'écart le plus important est observé chez les répondants de l'université (51 % c. 67 %). En fait, pour la présente enquête, la proportion de répondants à consacrer entre 15 et 30 heures par semaine à l'emploi est en augmentation, et ce, pour l'ensemble des secteurs d'enseignement. Les écarts les plus importants sont observés chez les répondants inscrits en FGA (62 % c. 50 %) et chez les cégépiens (55 % c. 43 %). Finalement, en ce qui a trait

aux répondants consacrant plus de 30 heures par semaine au travail, quelques différences entre les deux enquêtes sont à relever. Comparativement à leurs homologues de l'enquête 2014-2015, les répondants inscrits en FGJ, en FP et au cégep sont moins nombreux à consacrer plus de 30 heures par semaine au travail. La tendance inverse est observée pour les répondants inscrits en FGA et à l'université. Si les universitaires sont passablement plus nombreux à travailler plus de 30 heures par semaine comparativement à ceux ayant répondu à l'enquête 2014-2015, on constate la situation inverse chez les collégiens.

Tableau 19.

Situation et expérience d'emploi, comparaison avec l'enquête CÉ-T de 2014-2015

	FGJ	FGA	FP	CEG	UNI
	RTOPS (CÉ-T)	RTOPS (CÉ-T)	RTOPS (CÉ-T)	RTOPS (CÉ-T)	RTOPS (CÉ-T)
Situation et expérience d'emploi					
En emploi actuellement	57,6 (54,1)	59,1 (57,0)	62,3 (73,0)	62,3 (83,1)	47,3 (73,0)
2 emplois ou+ (parmi en emploi)	20,7 (19,6)	18,9 (16,3)	17,7 (18,6)	11,7 (20,0)	24,4 (20,5)
Emploi occupé l'été dernier	68,8 (59,1)	77,6 (68,4)	80,5 (88,6)	77,8 (88,9)	71,6 (85,8)
Nombre d'heures consacrées à l'emploi chaque sem.					
Moins de 15 h	61,9 (64,6)	20,3 (33,3)	26,4 (33,2)	44,2 (52,2)	50,6 (67,4)
Entre 15 h et 30 h	33,9 (28,4)	62,2 (50,0)	64,9 (54,4)	54,8 (42,8)	41,9 (31,3)
Plus de 30 h	4,1 (7,0)	17,5 (16,7)	8,8 (12,2)	1,0 (5,0)	7,6 (1,4)

4. Rapports au travail

Cette section traite d'abord de chacun des rapports au travail relevés qualitativement par Longo (2011a; 2011b; 2014), à savoir le rapport à l'activité, le rapport au travail et à l'emploi et le rapport au monde professionnel. En complément de ces dimensions, les représentations du prestige social accordé à un échantillon de professions seront présentées, car elles offrent un point de vue complémentaire sur les rapports au travail des répondants.

4.1 Rapport à l'activité : centralité relative et absolue du travail

Le rapport à l'activité se divise en deux mesures distinctes : la centralité relative et la centralité absolue du travail. Cette section se rapporte dans un premier temps à la centralité relative, laquelle permet de comparer l'importance accordée au travail et à la vie professionnelle avec celle accordée à d'autres domaines de vie, tels que la vie de couple et familiale, les études et l'apprentissage, les loisirs et les amis, les engagements sociaux et politiques. La centralité absolue du travail, laquelle porte strictement sur l'importance accordée au travail pour l'ensemble de l'existence, est ensuite explorée et croisée avec les variables indépendantes déjà présentées (Tableau 2).

4.1.1 Centralité relative du travail

En examinant uniquement le domaine de vie considéré comme étant prioritaire (c.-à-d. 1^{er} rang sur 5) dans la vie future (Figure 1), la vie de couple et familiale arrive au premier rang pour la plus grande proportion de répondants (51 %), deux fois plus que ceux qui priorisent les études et

l'apprentissage (25 %). Les autres domaines de vie suivent loin derrière, à débiter par le travail et la vie professionnelle (13 %) et les loisirs et les amis (10 %), domaines occupant une place relativement comparable, à l'inverse des engagements sociaux et politiques, qui ne recueillent que 2 % des priorités de rang 1. L'agrégation des proportions propres aux deux premiers rangs – lesquels représentent ce qui est extrêmement prioritaire et très prioritaire dans la vie future –, permet de nuancer cet ordre de classement. En effet, si la vie de couple et familiale demeure toujours le domaine le plus important (71 %), le domaine des études et de l'apprentissage se retrouve à égalité avec celui du travail et la vie professionnelle (48 % c. 48 %), tandis que la place accordée aux loisirs et aux amis augmente à 29 %, mais que celle occupée par les engagements sociaux et politiques se maintient au même niveau (4 %). Cette faible priorité concorde avec le classement, par la très grande majorité des répondants (82 %), des engagements sociaux et politiques au 5^e rang des priorités.

4.1.2 Centralité absolue du travail

Si la mesure de la centralité relative du travail a permis de constater la primauté de la sphère familiale et de la vie de couple sur celle du travail et de la vie professionnelle, il n'en demeure pas moins que le travail demeure somme toute une activité hautement valorisée chez l'ensemble des répondants. D'après la mesure de la centralité absolue du travail, ils sont 82 % à considérer le travail comme étant très important lorsqu'on leur demande de se projeter dans l'avenir. Par ailleurs, les

seules différences significatives observées concernent le secteur d'enseignement des répondants et le niveau de scolarité de leurs parents. Le Tableau 20 révèle que les études postsecondaires marquent un point de césure dans l'importance accordée au travail. En effet, alors que la proportion des répondants qui accordent une très grande importance au travail et inscrits en FGJ, en FGA et en FP se situe entre 83 % et 85 %, celle des répondants collégiens et

universitaires chute autour de 77 %. Une relation significative semblable, bien que moins prononcée, s'applique au niveau de scolarité des parents ($p \leq 0,05$). Les répondants dont les parents ne possèdent aucun diplôme du postsecondaire sont légèrement plus nombreux à accorder une très grande importance au travail comparativement à ceux dont les parents détiennent un tel diplôme (84 % c. 81 %).

Figure 1.
Centralité relative du travail dans la vie future

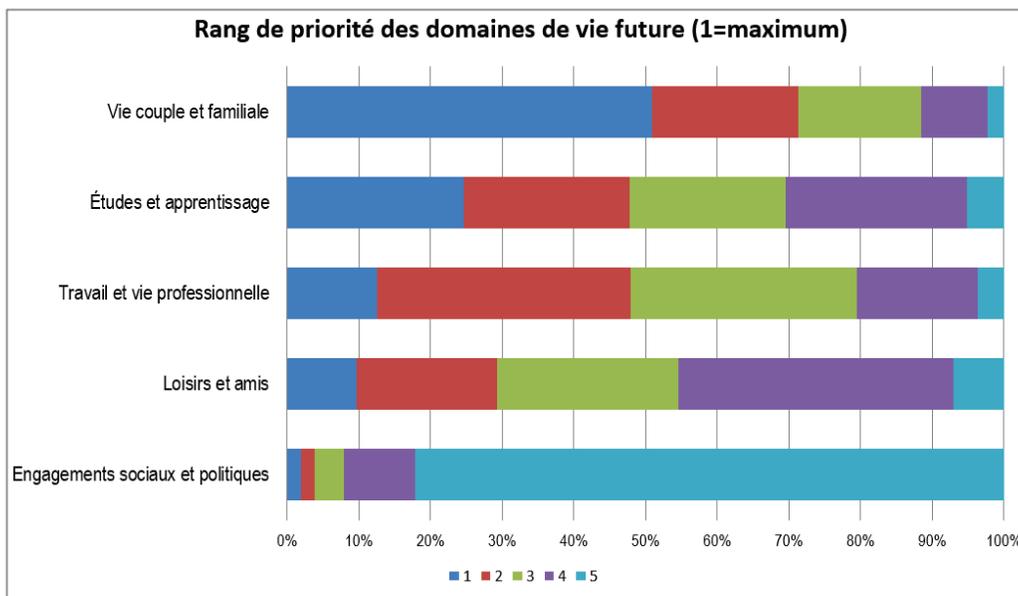


Tableau 20.
Centralité absolue du travail dans la vie future (% de très important) selon le secteur d'enseignement

	FGJ	FGA	FP	CEG	UNI	Ensemble
				%		
Très important	83,0	84,0	84,9	77,1	76,9	82,0

Association globale du tableau *** $p \leq 0,001$

4.2 Rapport au travail et à l'emploi

Cette section s'intéresse au rapport au travail et à l'emploi, soit les finalités qui sous-tendent l'engagement dans le travail ainsi que les caractéristiques mobilisées pour évaluer la désirabilité d'un emploi en particulier.

Comme les rapports au travail et à l'emploi relevés qualitativement par Longo (2011a; 2011b; 2014) recoupe largement le concept de valeurs de travail, le choix des items est fondé sur les 25 valeurs identifiées dans la recension de Busque-Carrier (2015), à laquelle un item (demeurer près de mon lieu de travail), identifié par Longo, a été ajouté. Il importe de rappeler que la question introduisant ces items demandait de préciser l'importance accordée à chacun dans le contexte de la carrière future (et non de l'emploi étudiant actuel). Une analyse factorielle exploratoire de ces items a permis d'identifier quatre types de rapport au travail et à l'emploi qui seront analysés dans cette section : Développement et expression des compétences; Autorité et prestige; Sécurité et harmonie; Expression et créativité. Le Tableau 21 présente les

items qui composent chacun des types de rapport.

Le Tableau 22 laisse paraître deux grandes tendances dans les types de rapport au travail et à l'emploi privilégiés par les répondants. D'une part, une forte majorité d'entre eux valorisent la sécurité et l'harmonie au travail (88 %), ainsi que le développement et l'expression des compétences (80 %). Cette proportion accuse une baisse importante en ce qui concerne l'expression de la créativité (48 %) ainsi que l'autorité et le prestige (39 %).

Les analyses mettent en évidence des associations significatives avec le genre, et ce, pour l'ensemble des types de rapports au travail (Tableau 23). Les femmes sont ainsi proportionnellement plus nombreuses que les hommes à prioriser la sécurité et l'harmonie au travail (92 % c. 83 %), le développement et l'expression des compétences (83 % c. 77 %) et l'expression et la créativité (51 % c. 44 %). Bien que la différence entre les genres y soit plutôt marginale, la tendance inverse s'observe en ce qui a trait à la valorisation de l'autorité et du prestige (41 % c. 37 %).

Tableau 21.**Composition des types de rapports au travail et à l'emploi**

Dans ma carrière, il sera important pour moi...	
Développement et expression de compétences	De pouvoir me perfectionner dans réalisation de mes tâches D'avoir à relever des défis au travail Que mes tâches me permettent de m'accomplir professionnellement D'être stimulé intellectuellement dans le cadre de mon travail D'aider les autres dans mon travail D'occuper un emploi en lien avec les compétences et les habiletés que j'ai développées D'occuper un emploi dans lequel les tâches sont variées
Autorité et prestige	D'avoir de l'autorité sur les autres au travail D'être mon propre patron D'occuper un emploi prestigieux D'influencer le point de vue des personnes qui travaillent avec moi Que mon travail me permette de voyager dans cadre de mes fonctions De travailler dans un milieu où il est possible d'être reconnu pour mon travail D'avoir des possibilités d'avancement D'organiser les tâches qui me sont données comme bon me semble
Sécurité et harmonie	Que mon patron soit compréhensif D'avoir de la flexibilité dans mes horaires de travail De travailler dans un environnement de travail sécuritaire, où il y a peu de dangers D'avoir accès à plusieurs avantages sociaux (congés de maladie, vacances, etc.) De demeurer près de mon lieu de travail De conserver mon emploi aussi longtemps que je le désire D'avoir des relations harmonieuses avec mes collègues de travail Que mon salaire permette de très bien vivre De pouvoir concilier vie personnelle et travail
Expression et créativité	Que mon travail me permette d'exprimer mon côté artistique D'utiliser sa créativité au travail

Tableau 22.**Rapports au travail et à l'emploi dans la vie future (% de très important)**

	Ensemble %
Sécurité et harmonie	87,8
Développement et expression des compétences	80,4
Expression et créativité	47,9
Autorité et prestige	39,1

Le croisement avec le secteur d'enseignement met en relief des différences significatives avec la majorité des types de rapport au travail et à l'emploi, à l'exception de la sécurité et de l'harmonie (Tableau 24).

En ce qui a trait le développement et l'expression des compétences, la très grande majorité des répondants inscrits en FP (88 %), au collégial (91 %) et à l'université (93,9 %) disent y accorder beaucoup d'importance. Cette proportion chute à près de 75 % chez les répondants inscrits en FGJ ou en FGA.

Du côté de l'expression et de la créativité, un premier groupe de répondants se situent à proximité de la moyenne d'ensemble (48 %), soit ceux inscrits à

l'université (46 %), en FGJ (48 %) ou en FGA (50 %). Les cégépiens, dans une proportion de 39 %, forment le groupe qui valorise le moins ce type de rapport au travail et à l'emploi, tandis que les répondants inscrits en FP constituent le groupe qui valorise le plus l'expression et la créativité (56 %).

L'importance accordée à l'autorité et au prestige au travail est relativement semblable chez les répondants inscrits en FP (38,9 %), en FGA (40 %) ou en FGJ (41 %). Les différences notables concernent les étudiants du post-secondaire : les universitaires sont sensiblement moins nombreux à y accorder une grande importance (34 %), alors que les collégiens y accordent nettement moins d'importance (26 %).

Tableau 23.

Rapports au travail et à l'emploi dans la vie future (% de très important) selon le genre

	Homme	Femme	Ensemble
	%		
Sécurité et harmonie***	83,2	91,7	87,8
Développement et expression des compétences***	77,3	82,9	80,4
Expression et créativité***	43,8	51,3	47,9
Autorité et prestige*	41,4	37,2	39,1

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Tableau 24.

Rapports au travail et à l'emploi dans la vie future (% de très important) selon le secteur d'enseignement

	FGJ	FGA	FP	CEG	UNI	Ensemble
	%					
Sécurité et harmonie	87,1	87,9	88,6	90,4	88,4	87,6
Développement et expression des compétences***	75,4	74,6	88,0	91,0	93,9	80,1
Expression et créativité**	47,6	50,0	55,6	39,2	46,2	48,0
Autorité et prestige***	40,9	39,5	38,9	25,7	33,8	39,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Des relations significatives apparaissent uniquement entre le plus haut niveau de scolarité des parents et le développement et l'expression des compétences (Tableau 25). Bien que cette différence soit ténue, les répondants dont les parents ne détiennent aucun diplôme du post-secondaire sont proportionnellement moins nombreux que les autres (77 % c. 83 %) à valoriser ce type de rapport au travail et à l'emploi.

À l'exception de la sécurité et de l'harmonie, des différences significatives

sont observées entre le pays de naissance et les trois autres types de rapport au travail et à l'emploi (Tableau 26). Comparativement aux répondants nés au Canada, ceux nés à l'étranger sont proportionnellement et nettement plus nombreux à valoriser l'autorité et le prestige (53 % c. 38 %). Cet écart entre les répondants nés à l'étranger et ceux nés au Canada tend à diminuer pour ce qui est de l'expression et la créativité (59 % c. 47 %), et se rétrécit davantage en ce qui a trait au développement et expression des compétences (86 % c. 80 %).

Tableau 25.

Rapports au travail et à l'emploi dans la vie future (% de très important) selon la scolarité des parents

	Sec. ou moins	Postsec. %	Ensemble
Sécurité et harmonie	88,3	87,5	87,8
Développement et expression des compétences***	77,4	82,6	80,9
Expression et créativité	47,8	47,0	47,3
Autorité et prestige	38,0	39,0	38,7

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

Tableau 26.

Rapports au travail et à l'emploi dans la vie future (% de très important) selon le pays de naissance

	Canada	Autre pays %	Ensemble
Sécurité et harmonie	87,7	89,1	87,8
Développement et expression des compétences**	79,8	85,8	80,3
Expression et créativité***	47,1	58,5	48,1
Autorité et prestige***	37,5	53,1	38,9

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

4.3 Rapport au monde professionnel

Cette section s'intéresse au rapport au monde professionnel, soit les perceptions de la conjoncture, des opportunités plus ou moins riches, des difficultés ou exigences du marché du travail et des différents milieux professionnels.

Les huit items sont inspirés de ceux relevés qualitativement par Longo (2011a; 2011b; 2014). Une analyse factorielle exploratoire de ces items a permis d'identifier trois types de rapport au monde professionnel qui seront analysés dans cette section : Le

monde professionnel est facile si on fait des efforts et on est débrouillard; Le monde professionnel est injuste et exigeant; Le monde professionnel est facile pour moi. Le Tableau 27 présente les items qui composent chacun des facteurs.

Au moment du sondage, un peu plus de la moitié des répondants (52 %) considèrent le monde professionnel comme facile pour eux, alors qu'une moindre proportion de répondants considèrent le monde professionnel comme injuste et exigeant (19 %) ou facile pourvu que l'on fasse des efforts et sache se débrouiller (16 %) (Tableau 28).

Tableau 27.
Composition des facteurs de rapport au monde professionnel

Sur le marché du travail aujourd'hui...	
MP facile si fait efforts et débrouillard	Seulement les personnes les moins débrouillardes ont de la difficulté à se trouver un emploi Si une personne a difficulté trouver emploi, c'est qu'elle ne fait pas assez d'effort
MP injuste et exigeant	Il est plus difficile de trouver bon emploi quand on appartient à une minorité visible Il est plus difficile pour les femmes que pour les hommes d'obtenir bon emploi La compétition est très forte et il faut être très compétent pour s'en sortir Je vais probablement avoir un emploi précaire pendant plusieurs années avant d'avoir un poste permanent
MP facile pour moi	Il sera facile de trouver un emploi dans mon domaine lorsque j'aurai terminé mes études Il est facile de me trouver un emploi étudiant pour quelqu'un comme moi

Tableau 28.
Rapports au monde professionnel au moment du sondage (% d'accord)

	%
MP facile si fait effort et débrouillard	16,4
MP injuste et exigeant	19,3
MP facile pour moi	52,2

Le rapport au monde professionnel n'est pas le même selon le genre (Tableau 29). Les hommes sont plus nombreux à considérer le monde professionnel comme facile pour eux (56 % c. 49 %), et ils sont près de deux fois plus nombreux que les femmes (22 % c. 12 %) à voir le monde professionnel comme facile pour ceux qui font des efforts et qui savent se débrouiller. Les femmes sont, quant à elles, un peu plus nombreuses (21 % c. 17 %) à considérer le monde professionnel comme injuste et exigeant.

Le rapport au monde professionnel n'est pas non plus le même selon le secteur d'enseignement (Tableau 30). La perception du monde professionnel comme étant facile pour eux est partagée par un plus grand nombre (58 %) de répondants de la formation professionnelle. Ces derniers, de même que les répondants de la formation professionnelle, sont aussi plus nombreux (25 % et 26 %) à voir le monde professionnel comme facile pour les personnes qui font des efforts et qui savent se débrouiller. Quant aux répondants du cégep et de l'université, ils tendent davantage (34 % et 32 %) à voir le monde professionnel comme injuste et exigeant.

Le rapport au monde professionnel varie également en fonction de la scolarité des parents (Tableau 31). Les répondants, quel que soit le niveau de scolarité de leurs parents, perçoivent majoritairement le monde professionnel comme facile pour eux; aucune différence significative ne permet de les distinguer à ce chapitre. Les répondants dont les parents ont un niveau de scolarité postsecondaire sont cependant significativement plus nombreux (21 % c. 16 %) à voir le monde professionnel comme injuste et exigeant. Une vision d'un monde professionnel facile pour les personnes qui font des efforts et qui savent se débrouiller est partagée d'ailleurs par un peu plus de répondants dont les parents ont un niveau de scolarité secondaire ou moindre (18 % c. 15 %).

La distribution de l'échantillon selon le pays de naissance (Tableau 32) montre que les répondants nés au Canada sont significativement plus nombreux (53 % c. 47 %) à estimer le monde professionnel comme facile pour eux. Les répondants nés à l'extérieur du Canada sont proportionnellement plus nombreux que les autres à considérer le monde professionnel comme injuste et exigeant (29 % c. 18 %).

Tableau 29.

Rapports au monde professionnel au moment du sondage (% d'accord) selon le genre

	Homme	Femme	Ensemble
	%		
MP facile si fait effort et débrouillard***	22,3	11,5	16,4
MP injuste et exigeant***	16,8	21,4	19,3
MP facile pour moi***	55,5	49,3	52,1

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Tableau 30.**Rapports au monde professionnel au moment du sondage (% d'accord) selon le secteur d'enseignement**

	FGJ	FGA	FP	CEG	UNI	Ensemble
	%					
MP facile si fait effort et débrouillard***	16,7	24,8	26,0	10,2	8,3	16,4
MP injuste et exigeant***	15,9	22,8	13,7	33,7	32,1	19,3
MP facile pour moi***	53,3	49,8	58,4	41,6	46,1	52,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Tableau 31.**Rapports au monde professionnel au moment du sondage (% d'accord) selon la scolarité des parents**

	Sec. ou moins	Postsec.	Ensemble
	%		
MP facile si fait effort et débrouillard*	17,9	15,2	16,1
MP injuste et exigeant***	15,8	21,3	19,5
MP facile pour moi	52,7	51,6	52,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Tableau 32.**Rapports au monde professionnel au moment du sondage (% d'accord) selon le pays de naissance**

	Canada	Autre pays	Ensemble
	%		
MP facile si fait effort et débrouillard	16,3	14,4	16,2
MP injuste et exigeant***	18,3	29,2	19,3
MP facile pour moi*	52,5	46,5	52,0

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

4.4 Représentation du prestige de certaines professions

Une échelle de prestige a permis de documenter l'attitude globale des répondants à l'égard du statut social d'un échantillon de professions. Alors que cette mesure de désirabilité générale d'une profession peut être considérée théoriquement peu spécifique (Chambaz et al., 1998), elle a en contrepartie l'avantage d'amalgamer une multitude de critères servant à évaluer une profession en reproduisant la valence donnée à chacun dans l'élaboration du jugement global (Goyder, 2005; 2007). La question générale « Selon vous, à quel point chacun des emplois suivants est-il prestigieux? » était suivie d'une liste de huit professions qui ont été choisies pour distinguer deux principaux axes associés au prestige professionnel : le niveau de scolarité requis pour l'exercice et son association explicite avec les technologies (Tableau 33). Pour s'assurer de référer à des professions populaires, celles-ci ont été sélectionnées parmi celles figurant au palmarès des « formations gagnantes » 2015 et 2016 du site Jobboom, une des sources d'information les plus accessibles aux répondants. Par ailleurs, pour éviter de dédoubler la liste tout en tenant compte de l'influence des stéréotypes de genre, des

professions typiquement masculines ou neutres ont été retenues, sauf au secondaire, où l'inclusion de la profession de secrétaire a permis une comparaison selon le genre.

De façon générale, le prestige associé aux professions proposées se répartit en trois groupes distincts, lesquels se caractérisent principalement par le niveau de scolarité requis pour l'exercice de celles-ci : plus le niveau de scolarité requis est élevé, plus le prestige associé tend à être élevé (Tableau 34). Les professions universitaires forment ainsi le groupe le plus prestigieux, avec la profession Vétérinaire en tête de liste (81 %), suivi de la profession Ingénieur en informatique (63 %). Le deuxième groupe est majoritairement composé de professions nécessitant un diplôme d'études collégiales, tels que Technicien en production animale (43 %), Technicien en informatique (41 %) et Technicien en exploitation minière (36 %). Or, la profession Électricien de matériel de communication, laquelle nécessite un diplôme d'études professionnelles, se glisse parmi ce classement avec 39 % des répondants la jugeant prestigieuse. Pourtant, les autres professions qui requièrent une formation de niveau secondaire, telles que Secrétaire et Mécanicien agricole, sont perçues comme étant moins prestigieuses dans une même

Tableau 33.
Classification des professions proposées selon le niveau scolaire et la composante technologique

Niveau de scolarité	Profession non TIC	Profession TIC
Secondaire	Mécanicien agricole Secrétaire	Électricien de matériel de communication
Collégial	Technicien en production animale Technicien en exploitation minière	Technicien en informatique
Universitaire	Vétérinaire	Ingénieur en informatique

proportion de 27 %. L'association explicite avec les technologies de la profession Électricien de matériel de communication semble être une explication plausible de l'écart observé avec les autres professions de niveau secondaire.

Le genre est associé significativement au prestige accordé aux professions (Tableau 35). Mis à part la profession Ingénieur en informatique, où aucune différence significative n'a été détectée, les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes à percevoir comme plus

prestigieuses les professions associées aux nouvelles technologies : Technicien en informatique (44 % c. 39 %) et Électricien de matériel de communication (41 % c. 38 %). Il faut toutefois souligner que ces écarts sont peu élevés. D'autres différences du même ordre concernent la profession Technicien en exploitation minière (40 % c. 33 %) et Mécanicien agricole (29 % c. 26 %). On constate ainsi que les professions qui sont davantage valorisées par les hommes que par les femmes se situent dans des secteurs d'emplois

Tableau 34.
Prestige associé à certaines professions (% de très prestigieux)

	%
Vétérinaire	80,8
Ingénieur en informatique	62,6
Technicien en production animale	42,5
Technicien en informatique	41,3
Électricien de matériel de communication	39,1
Technicien en exploitation minière	36,4
Mécanicien agricole	26,9
Secrétaire	26,9

Tableau 35.
Prestige associé à certaines professions (% de très prestigieux) selon le genre

	Homme	Femme	Ensemble
	%		
Vétérinaire***	73,5	87,3	81,0
Ingénieur en informatique	62,4	63,2	62,9
Technicien en production animale***	39,0	45,7	42,6
Technicien en informatique***	44,3	39,0	41,4
Électricien de matériel de communication*	41,3	37,6	39,3
Technicien en exploitation minière***	40,2	33,3	36,5
Mécanicien agricole*	28,5	25,7	27,0
Secrétaire***	22,4	30,7	26,9

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

caractérisés par une forte concentration d'hommes. Les analyses révèlent d'autre part que les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à identifier comme prestigieuses la profession Vétérinaire (87 % c. 74 %), Technicien en production animale (46 % c. 39 %) et Secrétaire (31 % c. 22 %). Ces résultats fournissent une explication semblable à celle évoquée pour les hommes. En effet, dans le cas des professions Vétérinaire et Secrétaire, il s'agit essentiellement de professions majoritairement occupées par des femmes (Moyser, 2017; Ordre des médecins vétérinaires du Québec, 2020). Le prestige accordé aux professions diffère significativement selon le secteur d'enseignement, et ce pour l'ensemble des professions (Tableau 36). Premier grand constat, les collégiens et les universitaires sont proportionnellement plus nombreux que les autres répondants à valoriser les professions nécessitant une formation universitaire. À titre d'exemple, 88 % des collégiens et des universitaires disent valoriser la profession Vétérinaire, comparativement à 78 % chez les élèves en

FGJ. La différence est d'autant plus marquée en ce qui concerne la profession Ingénieur en informatique, où l'on note d'ailleurs une gradation importante entre les répondants inscrits en FGJ, au collégial et à l'université (58 % c. 71 % c. 79 %). C'est toutefois la tendance inverse qui est observée pour les professions de niveau collégial et de niveau secondaire : les universitaires et, dans une moindre mesure, les collégiens, sont proportionnellement les moins nombreux à juger ces professions comme étant prestigieuses. Ce sont plutôt les répondants inscrits en FP, suivis de ceux inscrits en FGA, qui sont proportionnellement les plus nombreux à valoriser les professions nécessitant une formation collégiale ou secondaire. Ainsi, pour la profession Technicien en production animale, les répondants inscrits en FP sont 57 % à la juger prestigieuse, comparativement à 28 % chez les universitaires. Il en va de même pour les professions fortement associées aux nouvelles technologies, telles que Technicien en informatique (54 % c. 33 %) et Électricien de matériel de

Tableau 36.
Prestige associé à certaines professions (% de très prestigieux) selon le secteur d'enseignement

	FGJ	FGA	FP	CEG	UNI	Ensemble
	%					
Vétérinaire***	78,9	75,0	81,8	88,4	88,2	80,8
Ingénieur en informatique***	57,7	61,1	66,5	71,3	78,7	62,6
Technicien en production animale***	43,6	48,2	57,1	35,5	28,2	42,5
Technicien en informatique***	41,4	47,8	53,8	34,0	32,8	41,3
Électricien de matériel de comm.***	38,3	49,3	54,2	37,7	30,3	39,1
Technicien en exploitation minière***	34,4	46,8	56,1	33,3	30,1	36,4
Mécanicien agricole***	24,2	39,0	45,9	23,8	23,0	26,9
Secrétaire***	28,3	31,2	38,6	17,2	15,0	26,9

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

communication (54 % c. 30 %). Pour terminer, la comparaison de professions typiquement genrées et non directement associées aux nouvelles technologies permet de mettre en lumière des différences qui ne sont pas observées lorsqu'on tient uniquement compte de l'ensemble des répondants. De manière générale, la profession Mécanicien agricole, comparativement à Secrétaire, est davantage considérée comme étant prestigieuse par les répondants inscrits en FP (46 % c. 39 %), en FGA (39 % c. 31 %), au collégial (24 % c. 17 %) ou à l'université (23 % c. 15 %). Les élèves du secondaire constituent l'exception à cette tendance, puisqu'ils sont proportionnellement plus nombreux à valoriser la profession Secrétaire (28 % c. 24 %). On note des différences significatives entre le niveau de scolarité des parents et le prestige accordé à l'ensemble des différentes professions proposées (Tableau 37). Première tendance, bien que cet écart soit plutôt faible, les répondants dont les parents détiennent une formation postsecondaire sont proportionnellement plus nombreux que les autres à valoriser les professions universitaires, que ce soit Vétérinaire (83 % c. 79 %) ou Ingénieur en informatique (65 % c. 60 %). C'est toutefois la tendance inverse qui est constatée pour toutes les professions de niveau collégial ou secondaire, d'autant plus que les écarts observés pour ces professions sont plus substantiels que ceux des professions universitaires. Prenons par exemples la profession Technicien en production animale (51 % c. 37 %), Technicien en informatique (47 % c. 37 %), Électricien de matériel de communication (46 % c. 35 %) et Technicien en exploitation minière (44 % c. 32 %). Par ailleurs, les professions de

niveau secondaire qui ne sont pas associées aux nouvelles technologies présentent, de manière proportionnelle, les écarts les plus élevés entre les deux groupes de répondants : Secrétaire (35 % c. 22 %) et Mécanicien agricole (35 % c. 22 %).

Des associations significatives ont été observées entre le statut d'immigrant et le prestige accordé à certaines professions proposées (Tableau 38), mais n'ont été relevées qu'avec les professions Vétérinaire, Électricien de matériel de communication, Technicien en exploitation minière et Mécanicien agricole.

De manière générale, les répondants nés à l'extérieur du Canada sont proportionnellement plus nombreux que les autres répondants à considérer comme étant prestigieuses les professions Ingénieur en informatique (73 % c. 62 %), Technicien en informatique (50 % c. 41 %) et Secrétaire (31 % c. 26 %). Fait d'autant plus intéressant, plus le niveau de scolarité requis pour l'exercice de ces professions est élevé, plus l'écart entre les deux groupes de répondants tend à se creuser. Autre constat digne de mention, la profession Technicien en production animale est proportionnellement moins valorisée par les répondants ayant le statut d'immigrant (37 % c. 43 %). Ce résultat pourrait être expliqué par la caractéristique territoriale de l'échantillon, lequel regroupe un nombre important d'établissements scolaires situés en territoire rural et semi-urbain, donc composés de répondants ayant généralement une meilleure connaissance du contexte professionnel propre à l'agriculture.

Tableau 37.**Prestige associé à certaines professions (% de très prestigieux) selon le niveau de scolarité des parents**

	Sec. ou moins	Postsec. %	Ensemble
Vétérinaire***	79,0	83,2	81,7
Ingénieur en informatique**	60,2	65,3	63,5
Technicien en production animale***	50,8	37,2	41,8
Technicien en informatique***	46,8	37,7	40,7
Électricien de matériel de comm.***	45,9	34,8	38,5
Technicien en exploitation minière***	43,8	32,2	36,1
Mécanicien agricole***	34,8	22,3	26,6
Secrétaire***	35,3	21,9	26,4

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Tableau 38.**Prestige associé à certaines professions (% de très prestigieux) selon le pays de naissance**

	Canada	Autre pays %	Ensemble
Vétérinaire	81,2	78,6	81,0
Ingénieur en informatique***	61,7	73,1	62,7
Technicien en production animale*	43,0	36,6	42,4
Technicien en informatique***	40,5	49,9	41,3
Électricien de matériel de communication	38,8	40,4	39,0
Technicien en exploitation minière	36,1	39,5	36,4
Mécanicien agricole	26,9	25,8	26,8
Secrétaire*	26,3	31,0	26,7

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

5. Représentation genrées du travail

Cette section s'intéresse, dans un premier temps, aux représentations genrées en lien avec le travail, pour ensuite aborder les secteurs professionnels perçus comme typiquement masculins ou typiquement féminins.

5.1 Adhésion aux représentations genrées du travail

Les questions visant à documenter les représentations genrées du travail sont inspirées de celles formulées par Bossé et Guégnard (2007). Un premier bloc s'intéresse aux représentations quant à l'existence de professions associées à l'un ou l'autre des deux genres (« Pensez-vous que certains métiers ou professions sont surtout pour les femmes / pour les hommes »), à l'acceptabilité de la transgression de cette norme (« Trouvez-vous normal qu'une femme choisisse un métier généralement exercé par une

femme / un homme? ») et à l'ouverture à transgresser cette norme soi-même (« Feriez-vous un métier ou une profession habituellement exercé par un homme / une femme? »)⁵.

Les répondants estiment dans des proportions semblables, soit plus du tiers dans les deux cas (34 % et 37 %), qu'il y a des professions associées à l'un ou l'autre des deux genres (Tableau 39). Toutefois, une forte majorité de répondants considèrent qu'il est normal qu'une femme choisisse une profession majoritairement exercée par les hommes (94 %) et, dans une proportion un peu plus faible, qu'il est normal qu'un homme choisisse une profession majoritairement exercée par les femmes (89 %). Dans l'ensemble, les deux-tiers des répondants (66 %) se disent ouverts à l'idée de transgresser la norme genrée du travail et, par la même occasion, à exercer eux-mêmes un métier non-traditionnel.

Tableau 39.
Représentation genrée du travail (% d'accord)

	Ensemble %
Certaines professions sont surtout féminines	34,3
Certaines professions sont surtout masculines	36,5
Normal pour une femme de choisir une profession masculine	94,0
Normal pour un homme de choisir une profession féminine	89,2
Exercerait un métier non-traditionnel	65,5

⁵ Alors que les questions sur l'existence d'une norme genrée et sur l'acceptabilité de la transgression de cette norme ont été posées pour les deux genres à tous les répondants, celle sur l'ouverture à transgresser soi-

même cette norme a été posée une seule fois, en adaptant la formulation au genre déclaré au début du questionnaire; les réponses sont ici combinées en référence à l'exercice d'un métier non-traditionnel.

Tableau 40.**Représentation genrée du travail (% d'accord) selon le genre**

	Sec. ou moins	Postsec. %	Ensemble
Certaines professions sont surtout féminines***	40,0	29,6	34,3
Certaines professions sont surtout masculines***	40,9	32,9	36,5
Normal pour une femme de choisir une profession masculine***	90,7	96,7	94,0
Normal pour un homme de choisir une profession féminine***	82,6	94,3	89,1
Exercerait un métier non-traditionnel***	49,2	78,1	65,5

Tableau 41.**Représentations genrées (% d'accord) selon le secteur d'enseignement**

	FGJ	FGA	FP	CEG	UNI	Ensemble
	%					
Certaines professions sont surtout féminines	34,5	35,5	34,1	33,8	33,5	34,3
Certaines professions sont surtout masculines	35,7	37,6	33,2	39,1	40,6	36,5
Normal pour une femme de choisir une profession masculine***	93,4	87,9	93,2	97,5	97,5	94,0
Normal pour un homme de choisir une profession féminine***	87,7	82,6	87,4	96,9	95,7	89,2
Exercerait un métier non-traditionnel	61,7	55,4	62,6	81,5	80,1	65,5

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Les femmes sont moins nombreuses à considérer qu'il y a des professions associées à l'un ou l'autre des deux genres, plus particulièrement à l'effet que certaines professions sont essentiellement féminines (30 % c. 40 %) (Tableau 40). Une proportion non négligeable de répondants, quel que soit leur genre, estiment par ailleurs normal de transgresser la norme genrée du travail. Les femmes sont néanmoins plus nombreuses à accepter cette transgression. Elles sont à la fois plus nombreuses à estimer normal qu'une femme choisisse une profession masculine (97 % c. 91 %) et plus nombreuses à estimer normal qu'un homme choisisse une profession féminine (94 % c. 83 %). De plus, les femmes sont nettement plus

nombreuses (78 % c. 49 %) à se dire ouvertes à l'idée d'exercer un métier non-traditionnel. À l'exception de l'acceptabilité de la transgression de la norme genrée du travail, les représentations genrées du travail ne varient pas de façon significative d'un secteur d'enseignement à l'autre (Tableau 41). Dans l'ensemble, une proportion importante de répondants acceptent que la norme genrée du travail soit transgressée. Les répondants de l'université et du cégep sont toutefois plus nombreux à estimer normal de choisir une profession associée à l'autre genre. Le contraste entre le secondaire et le post-secondaire est plus grand lorsque la transgression concerne les hommes exerçant des professions féminines, alors

que les répondants de la FGJ et de la FP se rapprochent des universitaires et des collégiens en ce qui concerne les professions masculines.

L'acceptabilité de la transgression de la norme genrée du travail varie également selon le niveau de scolarité des parents (Tableau 42). Les répondants dont les parents ont un niveau de scolarité postsecondaire sont à la fois un peu plus nombreux à estimer normal qu'une femme choisisse une profession masculine (95 % c. 92 %) et plus nombreux à estimer normal qu'un homme choisisse une profession féminine (91 % c. 87 %). Par ailleurs, les répondants dont les parents ont un niveau de scolarité postsecondaire sont aussi un peu plus nombreux à être ouverts à l'idée

d'exercer un métier non-traditionnel (67 % c. 63 %).

Les représentations genrées du travail ne se distribuent pas uniformément selon le pays de naissance (Tableau 43). Une plus forte proportion de répondants nés au Canada considèrent que certaines professions sont féminines (35 % c. 27 %). Aucune différence significative n'a été observée en ce qui a trait l'idée selon laquelle certaines professions sont surtout masculines. Les répondants nés au Canada sont par ailleurs moins nombreux à se dire ouverts à l'idée d'exercer un métier non-traditionnel (65 % c. 75 %), comparativement aux répondants nés à l'extérieur du Canada.

Tableau 42.
Représentations genrées du travail (% d'accord) selon le niveau de scolarité des parents

	Sec. ou moins	Postsec. %	Ensemble
Certaines professions sont surtout féminines	33,7	34,7	34,4
Certaines professions sont surtout masculines	35,5	37,8	37,0
Normal pour une femme de choisir une profession masculine***	92,0	95,3	94,2
Normal pour un homme de choisir une profession féminine***	86,5	91,0	89,5
Exercerait un métier non-traditionnel**	62,8	67,2	65,7

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

Tableau 43.**Représentations genrées du travail (% d'accord) selon le pays de naissance**

	Canada	Autre pays %	Ensemble
Certaines professions sont surtout féminines**	34,8	27,4	34,2
Certaines professions sont surtout masculines	36,5	33,9	36,3
Normal pour une femme de choisir une profession masculine	94,2	92,4	94,0
Normal pour un homme de choisir une profession féminine	89,3	88,9	89,3
Exercerait un métier non-traditionnel***	64,8	74,8	65,6

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,00

5.2 Secteurs professionnels perçus comme typiquement masculin ou féminin

Les répondants ayant affirmé que certaines professions étaient surtout pour les hommes ou surtout pour les femmes ont été invités à identifier jusqu'à trois exemples de ces professions en texte libre. Une opération de catégorisation selon la CNP de 2016 version 1.0⁶ a permis de catégoriser 3810 mentions de professions masculines (1433 répondants) et 3671 mentions de professions féminines (1427 répondants). L'ensemble des mentions regroupées au niveau de la catégorisation à un chiffre de la CNP présente d'abord en parallèle les secteurs perçus comme typiquement masculins et féminins. Ces tableaux de réponses multiples ne sont pas croisés avec les variables indépendantes.

Les secteurs Vente et services (34 % c. 3 %), Affaires, finances et administration

(25 % c. 0,4 %) et Secteur de la santé (21 % c. 2 %) sont davantage vus comme typiquement féminins (Tableau 44). À l'opposé, plus de secteurs sont vus comme typiquement masculins, plus particulièrement pour ce qui est du secteur Métier, transport, machinerie et domaines apparentés (58 % c. 1%). Les secteurs Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés (6 % c. 0,4 %), Ressources naturelles, agriculture et production connexe (7 % c. 0,2 %), Fabrication et services d'utilité publique (7 % c. 0,1 %) et Gestion (5 % c. 0,3 %) sont aussi davantage vus, dans des proportions moindres cependant, comme typiquement masculins. Enfin, les secteurs Arts, culture, sports et loisirs (3 % c. 5 %) et Enseignement, droit et services sociaux communautaires et gouvernementaux (15 % c. 15 %) sont vus dans des proportions semblables, ou même identiques, comme typiquement masculins ou typiquement féminins.

⁶ Voir https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=314243

Tableau 44.**Secteurs professionnels perçus comme typiquement masculins ou féminins, CNP à un chiffre (% de l'ensemble des mentions)**

	Secteur masculin	Secteur féminin
	%	
1 Affaires, finances et administration	0,4	24,8
2 Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés	6,2	0,4
3 Secteur de la santé	2,0	20,5
4 Enseignement, droit et serv. sociaux, comm. et gov.	14,5	14,6
5 Arts, culture, sports et loisirs	2,8	5,0
6 Vente et services	3,3	33,5
7 Métier, transport, machinerie et domaines apparentés	57,8	0,6
8 Ressources naturelles, agriculture et production connexe	6,7	0,2
9 Fabrication et services d'utilité publique	6,7	0,1
0 Gestion	5,4	0,3
Ensemble	100,0	100,0

5.3 Principales professions perçues comme typiquement masculines ou féminines

Cette section examine les principales professions perçues comme typiquement masculines ou féminines. Ces tableaux de réponses multiples ne sont pas croisés avec les variables indépendantes.

Dans le palmarès des professions citées en exemple de professions typiquement masculines, celle de Mécaniciens et réparateurs de véhicules automobiles, qui recueille plus d'une réponse sur cinq (21 %), arrive au premier rang, loin devant les autres groupes (Tableau 45). Suivent la profession de Pompier (10 %) et quatre métiers de la construction. Dans l'ensemble, les groupes professionnels mentionnés correspondent effectivement à la norme statistique (proportion d'hommes exerçant réellement la

profession), sauf pour la 15^e mention la plus fréquente, Omnipraticiens et médecins en médecine familiale, où les femmes en exercice s'avèrent, à l'heure actuelle, légèrement plus nombreuses que les hommes⁷.

Lorsqu'on examine les groupes professionnels le plus souvent cités en exemple comme typiquement féminins, celui des Adjointes administratives recueille le quart des mentions (25 %), alors que les Infirmières autorisées et infirmières psychiatriques autorisées, les Esthéticiennes, électrolystes et personnel assimilé, ainsi que les Coiffeuses et barbiers, se partagent à parts à peu près égales un autre tiers des mentions (Tableau 46). Les principales professions mentionnées correspondent à la norme statistique (proportion de femmes exerçant réellement la profession).

7 <http://www.cmq.org/statistiques/age-et-sexe.aspx>

Tableau 45.**Professions perçues comme typiquement masculines (15 premières), CNP à quatre chiffres (% de l'ensemble des mentions)**

	%
7321 Mécaniciens et réparateurs de véhicules automobiles	20,5
4312 Pompiers	9,6
7251 Plombiers	6,2
7271 Charpentiers-menuisiers	6,0
7241 Électriciens (sauf électriciens industriels et de réseaux électriques)	5,7
7511 Conducteurs de camions de transport	5,6
4311 Policiers (sauf cadres supérieurs)	4,6
8231 Mineurs d'extraction et de préparation, mines souterraines	3,8
8421 Opérateurs de scies à chaîne et d'engins de débardage	3,7
4313 Sous-officiers des Forces armées canadiennes	3,3
7237 Soudeurs et opérateur de machines à souder et à braser	2,9
5251 Athlètes	2,6
7301 Entrepreneurs et contremaîtres en mécanique	1,7
7621 Manœuvres à l'entretien des travaux publics	1,5
3112 Omnipraticiens et médecins en médecine familiale	1,3

Tableau 46.**Professions perçues comme typiquement féminines (15 premières), CNP à quatre chiffres (% de l'ensemble des mentions)**

	%
1241 Adjointes administratives	25,1
3012 Infirmières autorisées et infirmières psychiatriques autorisées	11,4
6562 Esthéticiennes, électrolystes et personnel assimilé	10,4
6341 Coiffeuses et barbiers	9,6
6731 Préposées à l'entretien ménager et au nettoyage - travaux légers	4,6
4214 Éducatrices et aides-éducatrices de la petite enfance	3,5
4411 Gardiennes d'enfants en milieu familial	3,0
5232 Autres artistes de spectacle, n.c.a.	2,7
3124 Praticiennes reliés en soins de santé primaire	2,2
6513 Serveuses d'aliments et de boissons	2,2
3114 Vétérinaires	2,1
4032 Enseignantes aux niveaux primaire et préscolaire	1,7
6611 Caissières	1,6
6564 Autre personnel de services personnalisés	1,5
6421 Vendeuses - commerce de détail	1,5

6. Aspirations scolaires et professionnelles

Cette section s'intéresse, d'abord, aux répondants de l'enseignement secondaire, plus spécialement à leurs aspirations scolaires, à leur confiance envers la possibilité de réaliser leurs aspirations scolaires de même qu'à la clarté de leur projet professionnel. Ensuite, l'intérêt se porte sur les aspirations professionnelles, et ce, pour l'ensemble des répondants, ainsi que sur la confiance en la possibilité d'exercer la profession visée aux environs de 30 ans.

6.1 Aspirations scolaires

Pour éviter les biais liés aux différents parcours déjà effectués par les répondants, l'analyse des aspirations scolaires se concentre sur ceux inscrits à l'enseignement secondaire (FGJ; FGA; FP) au moment du sondage.

Les aspirations scolaires des répondants de l'enseignement secondaire (FGJ; FGA; FP) sont caractérisées par une grande hétérogénéité (Tableau 47). Bien qu'une forte proportion d'entre eux, soit un peu plus du tiers (33 %), aspire atteindre au plus un DES ou un DEP, environ un répondant sur cinq aspire atteindre un baccalauréat (19 %) ou un doctorat (20 %),

alors que la proportion de répondants aspirant à un diplôme d'études collégiales ou de maîtrise est un peu moindre, soit 15 % et 13 % respectivement.

La distribution de l'échantillon selon le genre permet de constater que les aspirations scolaires des hommes et des femmes de l'enseignement secondaire (FGJ; FGA; FP) se distinguent quelque peu (Tableau 48). Une plus forte proportion d'hommes aspire atteindre un DES, un DEP ou moins (40 % c. 27 %). Les femmes, quant à elles, sont un peu plus nombreuses à aspirer atteindre un baccalauréat (22 % c. 16 %), une maîtrise (15 % c. 11 %) ou un doctorat (22 % c. 17 %). Enfin, une proportion semblable d'hommes et de femmes aspirent atteindre un diplôme d'études collégiales (15 % et 15 %).

Les aspirations scolaires des répondants de l'enseignement secondaire (FGJ; FGA; FP) se distinguent selon le secteur d'enseignement (Tableau 49). Dans l'ensemble, quel que soit le secteur d'enseignement, une plus forte proportion de répondants aspire atteindre au plus un DES ou un DEP. Comparativement aux répondants des autres secteurs

Tableau 47.
Plus haute qualification souhaitée (% des répondants du secondaire)

	%
DES ou DEP ou moins	33,4
DEC général ou technique	15,1
Diplôme Bacc universitaire	18,9
Diplôme maîtrise	13,1
Diplôme doctorat	19,5
Total	100,0

d'enseignement, les répondants de la formation professionnelle (FP) sont toutefois nettement plus nombreux, soit près des trois quarts (75 %), à aspirer atteindre ce niveau de formation. Les répondants de la formation générale des adultes (FGA) aspirent aussi majoritairement (55 %) atteindre au plus un DES ou un DEP, mais une proportion non négligeable d'entre eux, soit le quart (25 %), aspire plutôt atteindre un diplôme d'études collégiales. Enfin, les aspirations des répondants de la formation générale des jeunes (FGJ) sont, pour leur part, plus diffuses. Ces derniers aspirent atteindre, dans des proportions semblables, soit un DES, un DEP ou moins (25 %), soit un doctorat (23 %), soit un

baccalauréat (21 %). Pour ce qui est d'un diplôme d'études collégiales et d'un diplôme de maîtrise, la proportion de répondants de la FGJ y aspirant est moindre, soit 15 % dans les deux cas.

Les aspirations scolaires des répondants de l'enseignement secondaire (FGJ; FGA; FP) varient également selon le niveau de scolarité de leurs parents (Tableau 50). Les répondants dont les parents ont au plus un niveau de scolarité secondaire aspirent davantage que les autres atteindre un DES, un DEP ou moins (51 % c. 20 %). Les répondants dont les parents ont un niveau de scolarité postsecondaire sont proportionnellement plus nombreux que les autres

Tableau 48.
Plus haute qualification souhaitée (% des répondants du secondaire) selon le genre

	Homme	Femme	Ensemble
	%		
DES ou DEP ou moins	40,4	27,0	33,4
DEC général ou technique	15,4	14,9	15,1
Diplôme Bacc universitaire	16,0	21,5	18,9
Diplôme maîtrise	11,3	14,9	13,2
Diplôme doctorat	16,8	21,8	19,4
Total	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau *** $p \leq 0,001$

Tableau 49.
Plus haute qualification souhaitée (% des répondants du secondaire) selon le secteur d'enseignement

	FGJ	FGA	FP	Ensemble
	%			
DES ou DEP ou moins	25,4	54,5	73,9	33,4
DEC général ou technique	15,2	24,7	8,9	15,1
Diplôme Bacc universitaire	20,9	10,6	10,3	18,9
Diplôme maîtrise	15,1	4,3	4,8	13,1
Diplôme doctorat	23,3	6,0	2,2	19,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau *** $p \leq 0,001$

à aspirer obtenir un baccalauréat (22 % c. 14 %), une maîtrise (17 % c. 8 %) ou un doctorat (26 % c. 9 %).

Les aspirations scolaires des répondants de l'enseignement secondaire (FGJ; FGA; FP) ne sont pas les mêmes selon le pays de naissance (Tableau 51). Les répondants nés au Canada sont plus nombreux à aspirer atteindre un DES, un DEP ou moins (35 % c. 16 %) ou un diplôme d'études collégiales (16 % c. 10 %), alors que les répondants nés à l'extérieur du Canada sont plus nombreux à aspirer atteindre un doctorat (38 % c. 18 %) ou une maîtrise (17 % c. 13 %). Pour ce qui est du bacca-

lauréat, la proportion de répondants y aspirant est la même, et ce, qu'ils soient nés au Canada ou non, soit 19 % dans les deux cas.

Chez les répondants de l'enseignement secondaire (FGJ; FGA; FP), la confiance en la possibilité de réaliser ses aspirations scolaires ne se distribue pas uniformément selon le niveau du diplôme souhaité (Tableau 52). Alors que, dans l'ensemble, un peu plus d'un répondant sur cinq (21 %) est incertain d'atteindre le diplôme auquel il aspire, cette proportion atteint son plus haut niveau (27 %) chez ceux qui aspirent atteindre un doctorat et son plus bas

Tableau 50.

Plus haute qualification souhaitée (% des répondants du secondaire) selon le niveau de scolarité des parents

	Sec. ou moins	Postsecondaire	Ensemble
	%		
DES ou DEP ou moins	50,6	19,8	31,5
DEC général ou technique	17,7	14,3	15,6
Diplôme Bacc universitaire	14,3	22,4	19,3
Diplôme maîtrise	8,0	17,3	13,8
Diplôme doctorat	9,4	26,2	19,8
Total	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau ***p ≤ 0,001

Tableau 51.

Plus haute qualification souhaitée (% des répondants du secondaire) selon le pays de naissance

	Canada	Autre pays	Ensemble
	%		
DES ou DEP ou moins	34,6	16,2	33,2
DEC général ou technique	15,5	10,0	15,1
Diplôme Bacc universitaire	19,2	19,2	19,2
Diplôme maîtrise	12,9	16,6	13,2
Diplôme doctorat	17,8	38,0	19,4
Total	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau ***p ≤ 0,001

niveau (15 %) chez ceux qui aspirent atteindre au plus un DES ou un DEP (15 %).

Les domaines des plus hauts diplômes visés par les répondants du secondaire (FGJ; FGA; FP) ont été catégorisés selon la Classification des programmes d'enseignement (CPE) Canada 2016⁸. Le domaine de la Santé recueille à lui seul plus d'une mention sur cinq (21 %) (Tableau 53). Pour les autres domaines, la proportion de répondants y aspirant chute de manière importante, soit à moins de 10 %. Ainsi, le domaine du Commerce, de la gestion et du marketing est le second à obtenir le plus de mentions (8 %), alors que le domaine de l'Éducation arrive au troisième rang des mentions (6 %).

Notons que quelque 10 % des répondants ont seulement une très vague idée, voire aucune, du domaine visé; la clarté du projet professionnel envisagé est d'ailleurs approfondie dans la prochaine section.

6.2 Clarté du projet professionnel

L'ensemble des répondants ont été questionnés sur leurs aspirations professionnelles. Les réponses en texte libre à la question « Quel type de métier ou de profession espérez-vous exercer quand vous aurez environ 30 ans? » ont été catégorisées selon la CNP de 2016 version 1.0⁹. Cette opération a donné lieu à une appréciation de la clarté du projet professionnel énoncé qui a été cotée sur une échelle allant de « Ne sait pas » à « Très clair ». Le Tableau 54 donne des exemples de réponses associées à chacune des catégories de clarté du projet ainsi que leur distribution pour l'ensemble des répondants. On note que plus des trois quarts des réponses (78 %) identifient moyennement à très clairement un métier ou une profession.

Tableau 52.

Plus haute qualification souhaitée selon la confiance de pouvoir l'obtenir (% de très confiant)

	Incertain	Très confiant %	Total
DES ou DEP ou moins	14,9	85,1	100,0
DEC général ou technique	24,8	75,2	100,0
Diplôme Bacc universitaire	22,1	77,9	100,0
Diplôme maîtrise	23,1	76,9	100,0
Diplôme doctorat	27,0	73,0	100,0
Ensemble	21,3	78,7	100,0

Association globale du tableau ***p ≤ 0,001

⁸ Voir https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=299355

⁹ Voir https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=314243

Tableau 53.

Domaine de la plus haute qualification souhaitée, CPE à deux chiffres¹⁰ (% des répondants du secondaire)

	%
51 Professions dans le domaine de la santé et programmes connexes	21,4
52 Commerce, gestion, marketing et services de soutien connexes	8,2
13 Éducation	6,0
47 Technologue et technicien, mécanique et réparation	5,4
14 Génie	4,8
50 Arts visuels et arts d'interprétation	4,5
01 Agriculture, exploitation agricole et sciences connexes	3,7
22 Droit, professions connexes et études du droit	3,7
43 Sécurité et services de protection	3,5
46 Métiers de la construction	2,9
42 Psychologie	2,7
11 Informatique, sciences de l'information et services de soutien connexes	2,6
48 Travail de précision	2,5
12 Services personnels et culinaires	2,3
45 Sciences sociales	1,7
40 Sciences physiques	1,5
15 Techniques/technologies du génie et domaines liés au génie	1,4
26 Sciences biologiques et biomédicales	1,4
Autres domaines	9,7
Domaine trop large et vague	6,2
Ne sait pas	3,5

Tableau 54.

Clarté du projet professionnel à 30 ans

Clarté du projet	Exemple	Total %
Absent ou vague		22,4
Ne sait pas	« Je ne sais pas »	3,5
Très vague	« Un métier qui fait bouger »	6,0
Vague	« Travailleur social ou éducation »	12,8
Moyennement à très clair		77,6
Moyennement clair	« Agent de la faune ou connexe »	22,2
Clair	« Commis comptable »	50,6
Très clair	« Secrétaire dans une école primaire »	4,8
Total		100,0

¹⁰ Seulement les 20 mentions les plus fréquentes sur 42 sont rapportées.

La clarté du projet professionnel énoncé n'est pas associée au genre ou à la scolarité des parents. On note toutefois une association avec le secteur d'enseignement, les projets absents ou vagues étant proportionnellement, bien que légèrement, plus nombreux à la FGJ (24 %) et passablement moins nombreux à l'Université (15 %) (Tableau 55).

La clarté du projet professionnel est aussi associée avec le pays de naissance des répondants, ceux étant nés dans un autre pays étant proportionnellement un peu moins nombreux (71 % c. 78 %) que ceux étant nés au Canada à formuler un projet professionnel moyennement à très clair (non montré).

6.3 Secteurs professionnels visés

Cette section présente les secteurs professionnels dans lesquels les répondants espèrent évoluer lorsqu'ils auront environ 30 ans, tels que catégorisés selon

la CNP de 2016 version 1.0 lorsque l'information fournie était suffisamment claire et univoque. Le Tableau 56 compare d'abord la distribution des secteurs visés¹¹ à la situation en emploi des travailleurs du Canada selon le recensement de 2016¹².

On constate dans un premier temps que près de la moitié des répondants aspire exercer une profession soit dans le secteur Enseignement, droit et services sociaux, communautaires et gouvernementaux (26 %), soit dans le secteur de la Santé (22 %). Ces proportions diminuent en ce qui concerne le secteur des Sciences naturelles et appliquées (14 %), celui des Métiers, du transport et de la machinerie (11 %), et celui des Arts, de la culture, des sports et des loisirs (9 %). Les catégories professionnelles où les répondants se projettent peu professionnellement se rapportent à la Gestion (7 %), au domaine des Affaires, de la finance et de l'administration (6 %), ainsi qu'au domaine de la Vente et des services (4 %). Enfin, très rares sont ceux qui aspirent à une profession associée au domaine des

Tableau 55.
Clarté du projet professionnel à 30 ans selon le secteur d'enseignement

	Absent ou vague	Moyennement à très clair %	Total
FGJ	24,4	75,6	100,0
FGA	21,1	78,9	100,0
FP	22,6	77,4	100,0
CEGEP	22,5	77,5	100,0
UNI	15,0	85,0	100,0
Ensemble	22,4	77,6	100,0

Association globale du tableau ***p ≤ 0,001

¹¹ En raison du faible nombre de mentions des CNP 8 et 9, celles-ci ont été agrégées à la CNP 7 pour permettre les analyses bivariées qui suivent.

¹² Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2016, produit numéro 98-400-X2016356 au catalogue de Statistique Canada. Données compilées par les auteurs.

Ressources naturelles et de l'agriculture (0,7 %) ou au domaine de la Fabrication et des services d'utilité publique (0,6 %). On note de nombreux écarts entre les aspirations professionnelles des répondants et la situation en emploi des travailleurs canadiens en 2016. Les écarts les plus importants concernent le Secteur de la santé et le domaine de l'Enseignement, du droit et des services sociaux, communautaires et gouvernementaux, où les répondants au sondage sont, proportionnellement, deux à trois fois plus nombreux à aspirer y occuper un emploi, comparativement à la situation objective du marché du travail actuel (22 % c. 7 % et 26 % c. 12 %). À l'opposé, en comparaison à la situation en emploi des Canadiens en 2016, ils sont proportionnellement bien moins nombreux à aspirer travailler dans le domaine de la Vente et des services (4,1 % c. 23,7 %) ou dans le domaine

des Affaires, de la finance et de l'administration (6,3 % c. 15,9 %).

Le genre est significativement associé à la catégorie professionnelle de l'emploi visé à 30 ans (Tableau 57). On note des écarts importants entre les hommes et les femmes pour la majorité des catégories professionnelles, à l'exception du secteur des Arts, de la culture, des sports et des loisirs. Les hommes sont beaucoup plus nombreux à viser le secteur des Métiers, du transport, des Ressources naturelles, de l'agriculture, de la Fabrication et des services d'utilité publique (24 % c. 2 %), le secteur des Sciences naturelles et appliquées (21 % c. 8 %) et celui de la Gestion (10 % c. 5 %). Les femmes, de leur côté, sont proportionnellement plus nombreuses à viser le secteur de la Santé (32 % c. 10 %), ainsi que ceux de l'Enseignement, du droit et des

Tableau 56.

Domaine professionnel visé à 30 ans, CNP à un chiffre (% de répondants) et situation en emploi au Canada (Recensement 2016)

	RTOPS %	Recensement 2016 ¹³
1 Affaires, finance et administration	6,3	15,9
2 Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés	13,9	6,9
3 Secteur de la santé	21,5	6,8
4 Enseignement, droit et services sociaux, communautaires et gouvernementaux	25,7	11,8
5 Arts, culture, sports et loisirs	9,3	3,1
6 Vente et services	4,1	23,7
7,8,9 Métiers, transport, ressources, fabrication et utilité publique ¹⁴	12,0	21,3
0 Gestion	7,3	10,6
Total	100,0	100,0

¹³ Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2016, produit numéro 98-400-X2016356 au catalogue de Statistique Canada.

¹⁴ Voici la distribution des CNP 7, 8 et 9 selon les aspirations professionnelles des répondants à l'enquête RTOPS, en comparaison aux données du recensement 2016 : CNP 7 Métiers, transport, machinerie et domaines apparentés (12 % c. 14,5 %), CNP 8 Ressources naturelles, agriculture et production connexe (0,7 % c. 2,3 %), CNP 9 Fabrication et services d'utilité publique (0,6 % c. 4,5 %).

services sociaux, communautaires et gouvernementaux (31 % c. 19 %), des Affaires, de la finance et de l'administration (8 % c. 4 %) et de la Vente et des services (5 % c. 3 %).

On relève aussi plusieurs différences des catégories professionnelles visées selon le secteur d'enseignement, où se démarquent surtout la FP et l'université. D'une part, les répondants inscrits en FP sont proportionnellement plus nombreux à aspirer occuper un emploi dans le secteur des Affaires, de la finance et de l'administration (21 % c. 6 %) ou dans celui des Métiers, du transport, des Ressources naturelles, de l'agriculture, de la Fabrication et des services d'utilité publique (34 % c. 12 %). D'autre part, les universitaires visent davantage le secteur des Sciences naturelles et appliquées (23 % c. 14 %) et ainsi que celui de l'Enseignement, du droit et des services sociaux, communautaires et gouvernementaux (39 % c. 26 %). Ces derniers n'aspirent en revanche que très rarement à

une profession associée au secteur des Métiers, du transport, des Ressources naturelles, de l'agriculture, de la Fabrication et des services d'utilité publique (0,1 % c. 12 %), comme c'est le cas pour les collégiens d'ailleurs (1 % c. 12 %).

Le niveau de scolarité des parents est aussi associé à la catégorie professionnelle visée à 30 ans (Tableau 59). Les répondants dont les parents ne détiennent pas un diplôme d'études postsecondaires visent davantage les secteurs des Métiers, du transport, des Ressources naturelles, de l'agriculture, de la Fabrication et des services d'utilité publique (19 % c. 8 %) et de la Vente et des services (6 % c. 2 %). Ceux dont les parents détiennent un diplôme collégial ou universitaire sont proportionnellement plus nombreux à se projeter dans le secteur des Sciences naturelles et appliquées (17 % c. 10 %) ou dans celui de l'Enseignement, du droit et des services sociaux, communautaires et gouvernementaux (28 % c. 22 %).

Tableau 57.

Domaine professionnel visé à 30 ans, CNP à un chiffre (% de répondants) selon le genre

	Homme	Femme	Ensemble
	%		
1 Affaires, finance et administration	3,9	8,3	6,3
2 Sciences nat. et appliquées et dom. apparentés	21,3	7,5	13,8
3 Secteur de la santé	9,8	31,5	21,6
4 Enseignement, droit, serv. sociaux, comm. et gouv.	19,2	31,2	25,8
5 Arts, culture, sports et loisirs	9,3	9,2	9,3
6 Vente et services	2,7	5,3	4,1
7,8,9 Métiers, transport, ressources, fabric. et utilité	23,9	1,9	11,9
0 Gestion	9,8	5,0	7,2
Total	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau ***p ≤ 0,001

Le statut d'immigrant est aussi associé au secteur convoité après les études (Tableau 60), mais seul le secteur des Métiers, du transport, des Ressources naturelles, de l'agriculture, de la Fabrication et des

services d'utilité publique se démarque significativement, les répondants nés au Canada étant près de 3 fois plus nombreux à aspirer occuper ce secteur (13 % c. 5 %).

Tableau 58.

Domaine professionnel visé à 30 ans, CNP à un chiffre (% de répondants) selon le secteur d'enseignement

	FGJ	FGA	FP	CEG	UNI	Ens.
	%					
1 Affaires, finance et administration	3,6	3,0	21,4	4,9	9,0	6,3
2 Sciences nat. et appliquées et dom. app.	11,9	12,4	9,8	18,1	23,2	13,9
3 Secteur de la santé	25,6	19,8	10,9	23,6	12,5	21,5
4 Enseignement, droit, serv. sociaux, comm. gov.	25,7	18,8	2,6	34,7	39,3	25,7
5 Arts, culture, sports et loisirs	11,5	7,9	5,9	10,4	3,2	9,3
6 Vente et services	4,6	10,4	5,2	0,0	0,6	4,1
7,8,9 Métiers, transport, ressources, fab. et util.	11,6	21,3	34,4	1,4	0,1	12,0
0 Gestion	5,6	6,4	9,8	6,9	12,1	7,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau ***p ≤ 0,001

Tableau 59.

Domaine professionnel visé à 30 ans, CNP à un chiffre (% de répondants) selon la scolarité des parents

	Sec. ou moins	Postsec.	Ensemble
	%		
1 Affaires, finance et administration	8,2	5,7	6,5
2 Sciences nat. et appliquées et dom. apparentés	10,3	16,7	14,5
3 Secteur de la santé	19,6	22,7	21,7
4 Enseignement, droit, serv. sociaux, comm. et gov.	22,4	27,7	25,9
5 Arts, culture, sports et loisirs	8,0	9,3	8,8
6 Vente et services	5,9	2,3	3,5
7,8,9 Métiers, transport, ressources, fabric. et utilité	19,3	7,6	11,6
0 Gestion	6,5	8,1	7,5
Total	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau ***p ≤ 0,001

Lorsqu'on leur demande dans quelle mesure ils croient pouvoir exercer la profession visée autour de l'âge de 30 ans, quatre répondants sur cinq (80 %) affirment être très confiants (Tableau 61). Cette confiance varie selon le secteur professionnel visé, les répondants visant le secteur des Métiers, du transport, des Ressources naturelles, de l'agriculture, de

la Fabrication et des services d'utilité publique étant proportionnellement plus nombreux que les autres (91 %) à être très confiants. Cette association n'est pas étrangère au fait qu'il s'agit d'un domaine très associé à la FP (Tableau 58), et que celui-ci se démarque de l'ensemble avec une proportion de 92 % de répondants très confiants (non montré).

Tableau 60.
Domaine professionnel visé à 30 ans, CNP à un chiffre (% de répondants) selon le pays de naissance

	Canada	Autre pays %	Ensemble
1 Affaires, finance et administration	6,5	4,8	6,3
2 Sciences nat. et appliquées et dom. apparentés	13,6	17,3	14,0
3 Secteur de la santé	21,2	23,6	21,4
4 Enseignement, droit, serv. sociaux, comm. et gouv.	25,8	26,3	25,8
5 Arts, culture, sports et loisirs	9,2	10,7	9,3
6 Vente et services	4,2	3,0	4,1
7,8,9 Métiers, transport, ressources, fabric. et utilité	12,6	4,5	11,9
0 Gestion	6,9	9,9	7,2
Total	100,0	100,0	100,0

Association globale du tableau ***p ≤ 0,001

Tableau 61.
Confiance de pouvoir exercer la profession visée à 30 ans, CNP à un chiffre (% de répondants) selon le domaine professionnel

	Incertain	Très confiant %	Total
1 Affaires, finance et administration	15,9	84,1	100,0
2 Sciences nat. et appliquées et dom. apparentés	21,5	78,5	100,0
3 Secteur de la santé	22,6	77,4	100,0
4 Enseignement, droit, serv. sociaux, comm. et gouv.	23,4	76,6	100,0
5 Arts, culture, sports et loisirs	25,0	75,0	100,0
6 Vente et services	17,9	82,1	100,0
7,8,9 Métiers, transport, ressources, fabric. et utilité	8,8	91,2	100,0
0 Gestion	19,4	80,6	100,0
Ensemble	20,5	79,5	100,0

Association globale du tableau ***p ≤ 0,001

7. Rapports au travail et parcours scolaire des élèves

Le Tableau 62 présente une analyse de régression multiple qui permet d'estimer les parts de l'influence respective des huit composantes des rapports au travail sur le rendement scolaire des élèves à la FGJ après avoir pris en compte l'effet du genre, de la scolarité des parents et du pays de naissance. Les variables ont été ajoutées en deux blocs. Le premier inclut les variables indépendantes utilisées tout au long du rapport (sauf le secteur de formation car l'analyse ne porte que sur les jeunes de la FGJ) et le second, les huit échelles de rapports au travail.

Le modèle 1, qui n'inclut que le premier bloc, permet de prédire 20 % de la variance totale, et seules les contributions du genre et de la scolarité des parents sont statistiquement significatives. Avec l'ajout des huit échelles de rapports au travail, le

modèle 2 prédit 23 % de la variance du rendement scolaire, un accroissement significatif par rapport au premier modèle. La contribution du genre et de la scolarité des parents est toujours significative et importante : toutes choses égales par ailleurs, les femmes ont un rendement de 7,8 points de plus que les hommes, et les élèves dont les parents sont scolarisés au postsecondaire ont 5,4 points de plus que les autres. Une fois l'effet de ces variables pris en compte, l'importance accordée au développement et à l'expression des compétences (+1,9 points), et la perception du monde professionnel comme injuste et exigeant (+0,7 points) sont positivement associés au rendement scolaire, alors que l'importance accordée à l'expression de la créativité (-0,7 points) ainsi qu'à l'autorité et au prestige (-1,0 points), sont négativement associés au rendement scolaire.

Tableau 62.

Régression multiple, variables prédictives du rendement scolaire à la FGJ (N=1204)

	Modèle 1			Modèle 2		
	B	e.t. B	Exp(B)	B	e.t. B	Exp(B)
Genre (réf Homme)	8,243	0,558	0,384***	7,765	0,582	0,362***
Scolarité des parents (réf. Sec. ou -)	5,619	0,572	0,256***	5,355	0,567	0,244***
Pays de naissance (réf. Canada)	-1,327	0,978	-0,035	-0,871	0,992	-0,023
RA Importance du travail				-0,545	0,283	-0,052
RE Dév et exp des compétences				1,949	0,429	0,155***
RE Autorité et prestige				-0,988	0,346	-0,093**
RE Sécurité et harmonie				0,77	0,439	0,055
RE Expression créativité				-0,658	0,198	-0,098***
MP facile si effort et débrouillard				-0,225	0,184	-0,034
MP injuste et exigeant				0,682	0,26	0,071**
MP facile pour moi				-0,095	0,235	-0,011
Constante	60,663	1,416	***	54,859	2,815	***
R ²			,196***			,227***

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

8. Synthèse

Ce rapport présente les résultats d'un sondage ayant pour objectif de :

- 1) Décrire les différents rapports au travail entretenus par les élèves, du secondaire à l'université;
- 2) Dégager, dans ces différents rapports au travail, les aspects relevant de représentations genrées du travail;
- 3) Analyser les distributions de ces rapports au travail selon les caractéristiques socioéconomiques des élèves;
- 4) Analyser les liens entre les rapports au travail, les choix d'orientation et la persévérance aux études des élèves.

Le sondage a été réalisé de novembre 2016 à mai 2017 auprès d'un échantillon de 4756 étudiants québécois.

Au moment du sondage, près de six répondants sur 10 (57 %) occupent un emploi et, parmi ces derniers, 20 % occupent deux emplois ou plus. Les hommes, les universitaires, les répondants dont les parents ont un niveau de scolarité postsecondaire ainsi que les répondants nés à l'extérieur du Canada sont proportionnellement moins nombreux à occuper un emploi au moment du sondage.

Plus des trois quarts rapportent avoir déjà occupé un emploi et approximativement sept sur 10 étaient en emploi au cours de l'été précédant le sondage. Les répondants du postsecondaire (cégep et université) et les répondants nés au Canada sont plus nombreux à avoir déjà occupé un emploi. Les hommes, les répondants de la FP, ceux dont les parents n'ont pas fréquenté le postsecondaire et les répondants nés au Canada sont, par ailleurs, plus nombreux à avoir occupé un emploi l'été précédant le sondage.

Parmi ceux qui occupent un emploi pendant l'année scolaire, 53 % y consacrent moins de 15 heures par semaine, 41 % y consacrent entre 15 et 30 heures, et 6 % plus de 30 heures. Les femmes, les répondants de la FGJ, les répondants dont les parents ont un niveau de scolarité postsecondaire et ceux nés à l'extérieur du Canada sont proportionnellement plus nombreux à travailler moins de 15 heures par semaine. Les hommes, les répondants de la FGA, les répondants dont les parents n'ont pas fréquenté le postsecondaire et ceux nés à l'extérieur du Canada sont, pour leur part, proportionnellement plus nombreux à travailler plus de 30 heures par semaine.

Parmi l'ensemble des répondants, 73 % priorisent les études au moment de l'enquête, 17 % priorisent autant les études que le travail et 10 % priorisent le travail. Les hommes, les répondants de la FGA et de la FP, et ceux dont les parents n'ont pas fréquenté le postsecondaire sont proportionnellement plus nombreux à donner priorité au travail ou alors, à donner priorité autant aux études qu'au travail.

Lorsqu'on compare les résultats avec ceux de l'enquête menée sur le même territoire en 2014-2015 (Bourdon et Lessard, 2015), les répondants de la FP, du cégep et de l'université en 2018-2019 sont moins nombreux à occuper un emploi au moment du sondage, mais plus nombreux à avoir occupé un emploi au cours de l'été précédant le sondage. Ceux occupant un emploi pendant les études le font de manière plus intensive, la proportion y consacrant entre 15 heures et 30 heures par semaine ayant augmenté pour tous les secteurs d'enseignement.

Les rapports au travail ont par ailleurs été documentés en relation à la carrière future, et non en lien avec l'emploi étudiant actuel. La centralité relative du travail permet de comparer l'importance accordée au travail et à la vie professionnelle avec celle accordée à d'autres domaines de vie, tels que la vie de couple et familiale, les études et l'apprentissage, les loisirs et les amis, les engagements sociaux et politiques. Parmi cinq domaines de vie considérés, la vie de couple et familiale arrive au premier rang pour 51 % des répondants, loin devant les études et l'apprentissage (25 %) et le travail et la vie professionnelle (13 %). Malgré la primauté de la vie de couple et familiale sur l'échelle de centralité relative, la centralité absolue du travail est très élevée alors que 82 % des répondants considèrent qu'il sera très important dans leur vie. Cette proportion est légèrement moins élevée chez les répondants du collégial et de l'université, et chez ceux dont les parents ont un diplôme postsecondaire.

Les rapports au travail et à l'emploi portent sur les finalités qui sous-tendent l'engagement dans le travail ainsi que les caractéristiques mobilisées pour évaluer la désirabilité d'un emploi en particulier. Une analyse factorielle de 26 items a permis d'identifier quatre types de ces rapports ainsi que les proportions des répondants qui y accordent une grande importance : Sécurité et harmonie (88 %); Développement et expression de compétences (80 %); Expression et créativité (48 %); Autorité et prestige (39 %). La sécurité et l'harmonie est estimée comme très importante ou extrêmement importante par une plus forte proportion de femmes. Le développement et l'expression des compétences est, quant à lui, plus valorisé par les femmes, les répondants universitaires, les répondants dont les parents ont un niveau de scolarité postsecondaire et les

répondants nés à l'extérieur du Canada. L'expression et la créativité est considéré très important par une plus forte proportion de femmes, par davantage de répondants de la FP et de répondants nés à l'extérieur du Canada. Enfin, l'autorité et le prestige, est valorisé par davantage d'hommes, de répondants de la FGJ et de répondants nés à l'extérieur du Canada.

Les rapports au monde professionnel recouvrent les perceptions des conjonctures, opportunités, difficultés ou exigences du marché du travail et des différents milieux professionnels. Une analyse factorielle de huit items a permis d'identifier trois types de ces rapports ainsi que les proportions de répondants qui y adhèrent : Le monde professionnel est facile si on fait des efforts et on est débrouillard (16 %); Le monde professionnel est injuste et exigeant (19 %); Le monde professionnel est facile pour moi (52 %). Les hommes, les répondants de la FGA et de la FP, ceux dont les parents n'ont pas de scolarité postsecondaire et ceux qui sont nés au Canada sont proportionnellement plus nombreux à considérer que le monde professionnel est facile pour ceux qui font des efforts et qui sont débrouillards. Les hommes, les répondants de la FP et ceux nés au Canada sont plus nombreux à considérer que le monde professionnel sera facile pour eux. Les femmes, les répondants du postsecondaire, ceux dont les parents ont un diplôme postsecondaire de même que ceux nés à l'extérieur du Canada sont proportionnellement plus nombreux à concevoir le monde professionnel comme injuste et exigeant.

Une échelle de prestige a permis de documenter l'attitude globale des répondants à l'égard du statut social d'un échantillon de professions sélectionnées parmi celles figurant au palmarès des

« formations gagnantes » 2015 et 2016 du site Jobboom, une des sources d'information les plus accessibles aux répondants. Le prestige associé aux professions tend dans l'ensemble à augmenter avec le niveau de scolarité (FP; cégep; université) exigé pour l'exercice des professions. De plus, les professions à prédominance féminine (ex. : vétérinaire, secrétaire) sont davantage valorisées par les femmes, tandis que la tendance inverse est observée pour les professions à prédominance masculine (ex. : technicien en informatique, électricien de matériel de communication). Les universitaires, et les répondants dont les parents sont diplômés du postsecondaire, sont proportionnellement plus nombreux que les autres à juger comme étant prestigieuses les professions nécessitant une formation universitaire, et moins nombreux à valoriser les professions de niveaux collégial et secondaire.

Les représentations genrées du travail ont été documentées en s'intéressant à la perception qu'il existerait des professions associées à l'un ou l'autre genre, à l'acceptabilité de la transgression de cette norme genrée, et à l'ouverture à transgresser cette norme soi-même. Plus du tiers des répondants estiment qu'il y a des professions associées à l'un ou l'autre genre. Toutefois, 94 % estiment qu'il est normal qu'une femme choisisse une profession dite masculine et 89 % qu'il est normal qu'un homme choisisse une profession dite féminine. Dans l'ensemble, 66 % des répondants se disent ouverts à l'idée de transgresser la norme genrée du travail et, par la même occasion, à exercer eux-mêmes un métier non-traditionnel. Les femmes, les répondants du postsecondaire et ceux dont les parents sont diplômés du postsecondaire sont propor-

tionnellement plus nombreux à trouver normal qu'une personne choisisse une profession généralement associée à l'autre genre et à envisager transgresser la norme genrée. Cette transgression est aussi envisagée par une plus forte proportion de répondants nés à l'extérieur du Canada.

Les répondants ayant affirmé que certaines professions se destinent surtout aux hommes ou surtout aux femmes ont été invités à identifier jusqu'à trois exemples de ces professions. Les exemples de professions typiquement féminines se retrouvent dans les secteurs Vente et services, Affaires, finances et administration et Santé, alors que celles perçues comme typiquement masculines sont concentrées dans le secteur Métier, transport, machinerie et domaines apparentés.

L'analyse des aspirations scolaires s'est concentrée sur les répondants inscrits à l'enseignement secondaire (FGJ; FGA; FP) au moment du sondage pour éviter les biais induits par les différents parcours déjà effectués. Le tiers aspire atteindre au plus un DES ou un DEP, 15 % un DEC général ou technique et plus de la moitié un diplôme universitaire, et 20 % un doctorat¹⁵. Les femmes, les répondants de la FGJ, ceux dont les parents ont un diplôme postsecondaire et ceux nés à l'extérieur du Canada sont proportionnellement beaucoup moins nombreux à aspirer à un diplôme du secondaire et plus nombreux à aspirer à un diplôme universitaire. Les domaines visés sont diversifiés, mais les professions de la santé recueillent plus d'une mention sur cinq (21 %).

Les aspirations professionnelles ont été documentées en demandant le métier ou

¹⁵ À titre de comparaison, le recensement de 2016 rapporte 0,9 % de titulaires de doctorat dans la population âgée entre 25 et 64 ans au Québec

(<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/edu-sco/index-fra.cfm>).

la profession souhaitée à l'âge d'environ 30 ans, puis en catégorisant les réponses obtenues en texte libre selon la CNP de 2016. Cette opération a permis de constater que pour 22 % des répondants, les projets professionnels sont absents ou très vagues. La clarté du projet professionnel n'est pas associée au genre, mais les projets absents ou très vagues sont proportionnellement plus nombreux chez les répondants de la FGJ et chez ceux nés à l'extérieur du Canada. Dans l'ensemble, les répondants espèrent majoritairement occuper une profession soit dans le secteur de l'Enseignement, du droit et des services sociaux, communautaires et gouvernementaux, soit dans le secteur de la Santé. Ces secteurs sont ainsi largement surreprésentés dans les aspirations des répondants si on les compare à la distribution des emplois au Canada selon le Recensement de 2016. On note par ailleurs des écarts importants selon le genre, le niveau de scolarité, la scolarité des parents et le pays de naissance pour la majorité des catégories professionnelles visées. La majorité des répondants se disent, par ailleurs, très confiants quant à la

possibilité d'exercer la profession visée vers 30 ans, et ce, quel que soit le secteur professionnel, mais plus spécialement chez les répondants convoitant une profession dans le secteur des métiers, transport, ressources, fabrication et utilité.

Enfin, une analyse de régression multiple a permis d'estimer les parts de l'influence respective des huit composantes des rapports au travail sur le rendement scolaire des élèves à la FGJ après avoir pris en compte l'effet du genre, de la scolarité des parents et du pays de naissance. Dans le modèle final, la contribution du genre et de la scolarité des parents est toujours importante, toutes choses égales par ailleurs. Une fois leur effet pris en compte, on note, d'une part, une influence positive de l'importance accordée au développement et à l'expression des compétences et à la perception du monde professionnel comme injuste et exigeant; d'autre part, on constate une influence négative de l'importance accordée à l'expression de la créativité ainsi qu'à l'autorité et au prestige sur le rendement scolaire.

Références bibliographiques

- Bélisle, R., et Bourdon, S. (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*. Sherbrooke/Québec: CÉRTA/FRQSC.
- Bosse, N. et Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, 2(18), 27-46.
- Bourdon, S., et Bélisle, R. (2016). Jeunes sans emploi et sans diplôme, aspirations scolaires et besoins de soutien. *Bulletin de l'Observatoire jeunes et société*, 13(2), 4-5.
- Bourdon, S. et Lessard, A. (2015). *Évaluation des effets du programme Conciliation Études-Travail Estrie sur la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves*. Centre d'études et de recherche sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA), Sherbrooke, Canada.
- Busque-Carrier, M. (2015). *Création d'un modèle de valeurs de travail avec items validés auprès d'experts du domaine de l'orientation*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Canada.
- Chambaz, C., Maurin, E. et Torelli, C. (1998). L'évaluation sociale des professions en France : Construction et analyse d'une échelle des professions. *Revue française de sociologie*, 39(1), 177-226.
- Goyder, J. (2005). The dynamics of occupational prestige: 1975-2000. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 42(1), 1-23.
- Goyder, J. et Frank, K. (2007). A scale of occupational prestige in Canada. *Canadian Journal of Sociology*, 32(1), 63-83.
- Longo, M. E. (2011a). *Transitions des jeunes vers la vie adulte: processus d'insertion et rapports à la vie professionnelle. Perspectives pour les programmes d'action*. Rapport d'étude. Institut national pour la jeunesse et l'éducation populaire (INJEP), Paris, France.
- Longo, M. E. (2011b). *Parcours professionnels des jeunes en Argentine. Une étude longitudinale des pratiques professionnelles, des rapports à la vie professionnelle et des temporalités des jeunes de la Région Nord du Grand Buenos Aires, Argentine, dans un contexte historique de différenciation des parcours*. Thèse de doctorat en sociologie, Aix-Marseille Université/Universidad de Buenos Aires, France/Argentine.
- Longo, M. E. (2014). ¿Singularidad o desigualdad? Las disposiciones laborales en las trayectorias de jóvenes. Dans M. Busso et P. Perez (dir.), *Tiempos contingentes. Inserción laboral de jóvenes en la Argentina posneoliberal* (p. 99-122). Buenos Aires, Argentine : Miño y Davila Editores.
- Moyser, M. (2017). *Les femmes et le travail rémunéré. Femmes au Canada : rapport statistique fondé sur le sexe, no 001. Produit no 89-503-X au catalogue de Statistique Canada*. Ottawa, Canada : Statistique Canada. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-503-x/2015001/article/14640-fra.pdf?st=U4ZNF98W>
- Ordre des médecins vétérinaires du Québec (2020). *Site web de l'Ordre des Médecins vétérinaires du Québec*. Repéré à <https://www.omvq.qc.ca/la-profession/profil-medecins-veterinaires.html>



CHAIRE-RÉSEAU DE RECHERCHE
SUR LA JEUNESSE DU QUÉBEC

Conception du guide d'animation de groupes *S'Orienter*

Patricia Dionne

Amélie Simard

Sylvain Bourdon

Eddy Supeno

Projet Rapports au travail, orientation et persévérance aux études,
du secondaire à l'université (RTOPS)

Direction scientifique de la conception du guide d'intervention et de l'expérimentation	Patricia Dionne Sylvain Bourdon Eddy Supeno
Coordination de l'expérimentation	Amélie Simard
Collaboration à la conception du guide d'intervention	Amélie Simard Vanessa Girardin
Collaboration à l'expérimentation	Amélie Simard Vanessa Girardin Isabel Desroches Patricia Dionne Estelle Lamarche Leïla Rivard Sara Cool Majorie Leblanc Estelle Lamarche
Collaboration aux analyses	Amélie Simard Audrey Dupuis Audrey Lachance Leïla Rivard
Transcription et traitement des données	Sonia Bilodeau Vanessa Girardin Vanessa Labrecque-Grenier Arianne Parenteau Joannie Chassé Leïla Rivard

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien financier octroyé par le Fonds de recherche du Québec Société et culture (FRQSC), et le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) dans le cadre du programme d'Actions concertées, « Programme thématique » Persévérance et réussite scolaires (Financement 2017-PO-202767), et par la contribution essentielle du Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (PRÉE), des commissions scolaires et établissements membres.

Pour citer cette annexe : Dionne, P., Simard, A., Bourdon, S., et Supeno, E. (2020). Conception du guide d'animation de groupes *S'Orienter*. In Bourdon, S., Dionne, P., Supeno, E., Lessard, A., Bélisle, R. et Ntebutse, J. G. (dir.), *Rapports au travail, orientation et persévérance aux études, du secondaire à l'université (RTOPS)*. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée MEESR et FRQSC. Sherbrooke/Québec : CÉRTA/FRQSC.

Table des matières

1	Introduction	4
2	Élaboration et expérimentation d'une première version du guide (Phase 1)	4
3	Ajustements et adaptation du guide à des contextes diversifiés (Phase 2)	5
4	Analyse des effets, révision finale et mise en forme du guide (Phase 3)	6
5	Description des six sites d'expérimentation	7
5.1	Site 1	8
5.2	Site 2	8
5.3	Site 3	8
5.4	Site 4	9
5.5	Site 5	9
5.6	Site 6	9
	Références bibliographiques	10

1 Introduction

Cette annexe rend compte de la démarche de conception du guide d'animation de groupes *S'Orienter*. Celle-ci vise à répondre au cinquième objectif spécifique du projet de recherche *Rapports au travail, orientation et persévérance du secondaire à l'université* (RTOPS) : 5) Concevoir et expérimenter, dans différents contextes scolaires, une série d'interventions en groupe visant à mieux outiller les élèves pour contrer les effets négatifs de certains rapports au travail.

L'intervention proposée vise un double objectif : d'une part, aider à clarifier un choix de parcours éducatif ou professionnel et d'autre part, agir sur les représentations limitantes que peuvent avoir les élèves et étudiants à propos des marchés du travail et de l'emploi de même qu'au regard de leurs propres capacités.

La conception s'est effectuée en trois grandes étapes. Une première version du guide a été rédigée au cours de l'été 2017 sur la base d'une recension d'écrits scientifiques portant sur l'intervention en groupe visant à soutenir l'orientation et à agir sur des représentations limitantes du marché du travail, notamment au regard du genre, de l'origine sociale ou culturelle. Cette première version du guide a été mise à l'épreuve à l'automne 2017 auprès de trois groupes dans trois milieux scolaires différents.

À l'issue de cette première étape, les contraintes logistiques rencontrées dans les milieux ont mené à la production, au cours de l'été 2018, d'une seconde version du guide, déclinée en deux variantes : une variante abrégée en cinq rencontres, et une variante régulière en huit rencontres. Ces deux variantes de la seconde version ont été testées auprès de trois autres groupes, dans trois autres milieux, à des niveaux scolaires différents (secondaire, cégep et université).

Une analyse des données recueillies lors des expérimentations et des indicateurs de changement a permis d'apporter plusieurs modifications qui ont mené la rédaction d'une troisième version unifiée du guide, jointe à ce rapport.

2 Élaboration et expérimentation d'une première version du guide (Phase 1)

Au terme d'une recension des écrits menée en début de projet, un modèle de développement du pouvoir d'agir (Chronister, McWhirter, & Forrest, 2005),

initialement développé dans un contexte de counseling de carrière groupal auprès de femmes vivant une situation de violence conjugale, a été sélectionné comme assise de la structure programmatique du guide d'animation. Ce modèle s'appuie sur cinq grandes dimensions (les 5C) que sont la collaboration, le contexte, la compétence, la conscience critique et la communauté, afin de susciter la prise de pouvoir d'agir en lien avec l'orientation professionnelle et des représentations potentiellement limitantes des personnes qui participent à la démarche. Ce modèle, décrit dans les premières sections du guide, est mobilisé tout au long des activités proposées.

Le recrutement des sites d'expérimentation s'est effectué en collaboration avec le Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (PRÉE) et ses membres, en cherchant à maximiser la variété des contextes scolaires et des caractéristiques des personnes participantes. Les trois premières expérimentations se sont tenues au cours de l'année scolaire 2017-2018, à la formation générale des jeunes (FGJ) et à la formation générale des adultes (FGA) (Tableau 1). Les trois suivantes se sont tenues au cours de l'année scolaire 2018-2019, à la FGJ, au collégial et à l'université. Au total, les six groupes ont rassemblé 76 participants.

Lors des expérimentations, chaque groupe a participé à dix heures de counseling de carrière groupal réparties sur cinq ou huit rencontres. Une semaine après la dernière rencontre, les membres étaient invités à joindre un groupe de discussion permettant un retour critique sur leur participation à l'intervention et dont le contenu bonifierait le guide d'animation final. Des entrevues individuelles semi-structurées ont aussi eu lieu de trois à six mois après le groupe de discussion, pour documenter les retombées à plus long terme de l'intervention.

3 Ajustements et adaptation du guide à des contextes diversifiés (Phase 2)

Des modifications importantes ont été apportées au guide entre les première et seconde phases d'expérimentation, notamment pour accommoder les contraintes imposées par l'horaire des classes au régime régulier du secondaire (site 4). Une variante du programme, initialement préparé pour cinq rencontres d'environ 2 heures chacune, a été produite au cours de l'été 2018 afin de répartir l'intervention sur huit rencontres de 75 minutes. Dans cette variante, certaines activités sont demeurées inchangées mais se sont vues déplacées dans la séquence initialement programmée.

Certaines activités estimées moins pertinentes ont été élaguées, pour maximaliser le temps imparti. D'autres ont été abrégées, explicitées ou modifiées en adaptation à une diversité de populations; la première expérimentation du guide par une personne externe à l'équipe de recherche s'en est vue facilitée grâce à de tels ajustements (site 5).

4 Analyse des effets, révision finale et mise en forme du guide (Phase 3)

Un premier travail d'analyse des données collectées lors des expérimentations a été effectué en vue de produire une révision finale du guide. Les perceptions des personnes participantes sur les activités et aspects de l'intervention ayant très bien fonctionné et contribué à l'atteinte des objectifs, et sur ses lacunes, telles que rapportées lors des groupes de discussion et les entrevues individuelles, ont fait l'objet d'une analyse thématique. Les suggestions d'ajouts, de retraites ou d'inversions faites par la c.o. ayant animé le site 5 ont aussi été prises en compte. Ces rétroactions ont notamment mené à la restructuration d'une grande partie du guide, à la suite de quoi davantage d'activités d'information sur la formation et le travail ont été intégrées.

Une analyse de contenu des vidéos et transcriptions des interventions sur les sites 1 et 3 a aussi permis d'identifier différents changements chez les personnes participantes : dans les représentations limitantes des métiers et professions (A4); dans la connaissance de soi (Dionne, Simard et Saussez, soumis), du marché du travail et de la formation; dans la capacité à s'affirmer (A4); dans le processus de choix d'orientation; et enfin, dans l'estime de soi (Dionne, Simard et Saussez, soumis). Pour les personnes participantes qui se sont engagés dans le processus, une augmentation de la motivation et de la persévérance aux études, ainsi que le développement du pouvoir d'agir ont aussi pu être constatés lors du suivi post-intervention (A4; Dionne, Simard et Saussez, soumis). Chez certaines, la participation a aussi favorisé l'instauration d'un lien social avec la communauté scolaire (A4; Dionne, Simard et Saussez, soumis). Ces analyses, en plus de confirmer le potentiel de l'intervention, ont permis d'ajouter des précisions sur l'approche et les compétences relationnelles mises en œuvre lors de l'animation qui favorisent l'atteinte des objectifs.

À l'issue de cette dernière phase, une version finale du guide d'intervention a été produite. Alors qu'une mise en forme élémentaire était initialement prévue au

devis, un réaménagement du budget et du calendrier a permis la production du guide inclus à l'Annexe 3 du rapport.

5 Description des six sites d'expérimentation

Les sections suivantes décrivent succinctement les modalités de recrutement, les détails de mise en œuvre du guide d'animation et les particularités de la composition de chacun des groupes. Chacune des interventions, sauf au site 5, était animée par la même conseillère d'orientation (c.o.) membre de l'équipe de recherche. Sur le site 4, compte tenu de la taille du groupe (n=26), celle-ci partageait l'animation avec une seconde c.o. membre de l'équipe de recherche. Sur le site 5, l'animation a été réalisée par une c.o. employée de l'Université.

Tableau 1. Aperçu de la composition et du déroulement des six expérimentations de l'intervention

Gr	Secteur	Composition	♀	♂	Rencontres	Âge moyen	Participation
1	FGJ	Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS)	9	6	5 * 3 h.	15,5 ans	Part. fluctuante, 8 élèves par renc. à partir de la 2 ^e , pas toujours les mêmes
2	FGA	Différents niveaux et régimes de formation	2	6	5 * 2,5 h.	17,2 ans	En moyenne 2 élèves absents par renc.
3	FGJ	Programme d'aide aux devoirs; 5 ♀ issues de l'immigration	5	1	5 * 2 h.	15,0 ans	3 élèves quittent après la 2 ^e renc.
4	FGJ	Sciences et techno 4 ^e sec régulier	8	18	8 * 75 min.	16 ans	Part. obligatoire imposée par l'enseignant titulaire, 1 élève quitte pour la concomitance après la 1 ^e renc.
5	UNI	1er et 2e cycle - étudiants en situation de handicap	4	4	5 * 2 h.	27,8 ans	2 étudiantes quittent après la 1 ^e renc.; 2 arrivent à partir de la 2 ^e
6	CÉGEP	Techniques d'éducation à l'enfance - 2 ^e et 3 ^e années	8	0	5 * 2 h.	-	1 étudiante quitte après la 1 ^e renc. et 1 après la 2 ^e ; 1 arrive à la 2 ^e et 1 à la 3 ^e renc.

5.1 Site 1

L'intervention auprès du groupe 1 s'est déroulée dans une classe de formation à un métier semi-spécialisé (FMS) d'une région rurale de l'Estrie. Chacune des cinq rencontres était d'une durée de trois heures pour un total de 15 heures d'intervention. Les élèves non intéressés par la démarche pouvaient fréquenter leurs milieux de stage pendant ce temps. Lors des deux premières rencontres, 15 élèves étaient présents. Par la suite, pour divers motifs, chaque rencontre comptait huit élèves en moyenne. L'intervention s'est échelonnée de novembre à décembre 2017. Le groupe de discussion s'est déroulé en janvier 2018 et les entrevues individuelles en juin 2018.

5.2 Site 2

L'intervention sur le site 2 s'est effectuée auprès d'un groupe de neuf élèves de la FGA dans une région rurale de l'Estrie. Chacune des cinq rencontres, espacées d'une semaine, était d'une durée de 2h30 pour un total de 12,5 heures d'intervention échelonnées de novembre 2017 à janvier 2018. Le groupe de discussion s'est tenu une semaine après la dernière rencontre d'intervention, en janvier 2018, et les entrevues individuelles, en juin 2018.

5.3 Site 3

L'intervention sur le site 3 s'est déroulée en partenariat avec un organisme communautaire offrant un programme d'aide aux devoirs après les heures de classe à l'intention d'élèves jugés à risque de décrochage, dans un local situé à l'intérieur d'une école secondaire en milieu urbain. Il était prévu que chacune des cinq rencontres, espacées de deux semaines, soit d'une durée de deux heures pour un total de 10 heures d'intervention. Aux deux premières rencontres, six élèves se sont présentés : cinq filles et un garçon, tous issus de l'immigration, dont quatre immigrants de première génération. Puis, deux semaines plus tard, une seule élève s'est présentée; la rencontre, reportée, a finalement pu se tenir un mois plus tard avec trois élèves qui ont poursuivi le processus jusqu'à la cinquième et dernière rencontre. Les aléas de la participation ont prolongé l'intervention sur cinq mois, de février à juin 2018. Le groupe de discussion a eu lieu en juin 2018, une semaine après la dernière rencontre d'intervention, et les entrevues individuelles en décembre 2018, 6 mois après le groupe de discussion.

5.4 Site 4

L'intervention sur le site 4 a eu lieu dans une classe de sciences d'élèves inscrits au programme régulier, et a été réclamée par la personne enseignante titulaire du groupe-classe qui constatait une faible motivation scolaire des élèves. La structure de l'intervention a dû être adaptée pour inclure l'ensemble des 26 élèves du groupe à l'intérieur des plages régulières d'enseignement; ainsi une seconde c.o. s'est jointe à l'animation. Chacune des huit rencontres, espacées d'une semaine, était d'une durée de 75 minutes pour un total de 10 heures d'intervention. Le groupe de discussion a eu lieu en janvier, quatre semaines après la dernière rencontre d'intervention, et les entrevues individuelles ont eu lieu en avril et mai 2019.

5.5 Site 5

L'intervention sur le site 5 s'est déroulée auprès d'un groupe de huit personnes inscrites à un programme d'intégration d'étudiants en situation de handicap à l'université. Cette population a été ciblée conjointement avec un service lié à l'orientation de l'Université. Le recrutement a été effectué via un appel large aux personnes ciblées, et les incapacités de celles inscrites étaient principalement d'ordre neuropsychologique ou liées à la santé mentale.

Chacune des cinq rencontres, espacées d'une semaine, était d'une durée de deux heures pour un total de 10 heures d'intervention. Les rencontres se sont tenues hebdomadairement du mois d'octobre 2018 au mois de novembre 2018. Le groupe de discussion a eu lieu une semaine après la dernière rencontre, en novembre 2018. Les entrevues individuelles ont été réalisées trois mois après le groupe de discussion, en mars 2019. Il s'agit du seul groupe qui n'a pas été animé par une c.o. de l'équipe de recherche, mais par une c.o. employée de l'université. Cette professionnelle a bénéficié d'un accompagnement visant à assurer sa pleine appropriation du guide d'intervention et permettant à l'équipe de recherche d'observer la transférabilité de celui-ci.

5.6 Site 6

L'intervention sur le site 6 s'est déroulée auprès d'un groupe d'étudiantes inscrites à un programme de formation technique au collégial. Huit étudiantes se sont inscrites à la démarche proposée; six se sont maintenues jusqu'à la fin. Chacune

des cinq rencontres était d'une durée de deux heures pour un total de 10 heures d'intervention. Les rencontres, initialement prévues une fois semaine, ont souvent dû être déplacées en raison des horaires chargés des étudiantes. Les interventions se sont déroulées en novembre et décembre 2018; le groupe de discussion et les entrevues individuelles ont eu lieu en juin 2019.

Références bibliographiques

Chronister, K. M., McWhirter, E. W., & Forrest, L. (2005). A critical feminist approach to career counseling with women. In B. W. Walsh & M. J. Heppner (Eds.), *Handbook of Career Counseling for Women*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ANNEXE 3

Guide d'animation de groupes d'orientation *S'Orienter*



Guide
d'animation
de groupes
d'orientation

S'orienter

Patricia Dionne, Amélie Simard,
Sylvain Bourdon, Eddy Supeno et Vanessa Girardin

Remerciements : Nous remercions tous les milieux scolaires, particulièrement les personnes conseillères d'orientation, leur direction et les personnes enseignantes qui ont rendu l'expérimentation possible. Nous remercions les personnes ayant participé aux groupes pour leur engagement, leur confiance et leur ouverture. Ce programme est le fruit de nos compétences collectives.

Reproduction : La reproduction du matériel nécessaire aux activités est autorisée pour des fins non commerciales.

Cette recherche a reçu le soutien financier du Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) et du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) dans le cadre du Programme de recherche d'Actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires (Financement 2017-PO-202767). Il a été rendu possible grâce à la collaboration du Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (Projet PRÉE).



Centre d'études et de recherches
sur les transitions et l'apprentissage



Table des matières

6 S'Orienter

7 Orienter

9 Le développement du pouvoir d'agir et l'empowerment

11 Le modèle des 5C (McWhirter, 1998)

La collaboration	11
Le contexte	12
La conscience critique	13
<i>L'analyse du pouvoir</i>	13
<i>La réflexion critique sur soi</i>	13
La compétence	14
La communauté	15
La limite du modèle des 5c	15

16 La richesse visée par l'intervention en groupe

L'intervention en groupe : favoriser l'entraide, l'apprentissage et le développement du pouvoir d'agir	18
Tableau 1 : Les fonctions de la personne conseillère	18
Tableau 2 : Le petit groupe et les techniques d'animation	19

20 Le guide d'animation

21 Sommaire du programme
S'Orienter en 5 rencontres

22 Sommaire du programme en 8 rencontres

23 Le guide : description des activités

Accueil et <i>Il était une fois moi...</i> (1 ^{re} rencontre)	24
Présentation du programme	26
<i>Mon choix, ma difficulté : mon objet, mon image</i>	27
<i>Entre ce que j'en pense et ce qu'on en dit</i>	28
Retour et fermeture de la 1 ^{re} rencontre	29
Accueil et <i>À la source</i> (2 ^e rencontre)	30
<i>Un besoin, plusieurs possibilités</i>	32
Retour et fermeture de la 2 ^e rencontre	34
Accueil et <i>Mes choix ont de la valeur</i> (3 ^e rencontre)	35
<i>L'histoire de mes victoires</i>	37
Retour et fermeture de la 3 ^e rencontre	38
Accueil et <i>Moi, professionnel.le ?!</i> (4 ^e rencontre)	39
<i>Incursion dans le monde des possibles</i>	40
<i>Tout le monde m'en parle</i>	42
Retour et fermeture de la 4 ^e rencontre	44
Accueil et <i>Moi avant, toi maintenant</i> (5 ^e rencontre)	45
<i>Repères dans le monde des possibles</i>	46
Retour et <i>Merci à moi, merci à toi...</i> (fermeture)	48
<i>Sur le web</i>	49
<i>Moi, entre deux mondes...</i>	52

53 **Matériel reproductible pour les activités**

Présentation du programme	54
Feuille de route	55
<i>Qui a écrit quoi ?</i>	56
<i>Je m'engage, nous nous engageons</i>	57
Jeu-questionnaire - Choix de réponses	58
<i>À la source</i>	62
<i>Il était une fois un intérêt nommé Préférence v.1</i>	63
<i>Il était une fois un intérêt nommé Préférence v.2</i>	66
<i>Le monde, les autres et moi</i>	67
Cartes de visite	68
Exemple de feuille d'activité en soutien à l'exploration sur Internet	70
Autres sites d'exploration professionnelle	74
<i>L'histoire de mes victoires</i>	75
<i>Les besoins</i>	76
<i>Mes besoins</i>	77
Jeu de cartes de valeurs	78
Liste de valeurs à cocher	83
<i>Mes valeurs et mes choix</i>	84
<i>Mes objectifs - Mon plan d'action</i>	87
<i>Mon plan d'action</i>	88
<i>Moi avant, toi maintenant</i>	90
Animation de la communauté virtuelle	91
Exemple d'affiche promotionnelle	92

93 **Références bibliographiques**



1

S'Orienter

La vie quotidienne est remplie de choix à faire : dans notre travail, dans nos relations amicales et amoureuses, pour notre résidence, etc. La vie quotidienne telle que nous la connaissons aujourd'hui est remplie de situations où nous avons à nous positionner, à prendre parti. Tôt ou tard, nous avons toutes et tous à faire des choix de plus ou moins grande importance.

L'un de ces choix est celui d'un métier ou d'une profession que l'on souhaite exercer. Ce choix implique une multitude d'autres décisions, dont le choix d'une formation. Parallèlement, le choix de la profession entraîne d'autres questions comme celles du choix du mode de vie, de la centralité ou non du travail, du cercle social, des lieux d'emploi convoités, du statut, de la place à accorder à la famille ou non, etc. Chacun de nos choix donne une direction, une orientation à notre vie et façonne notre identité. Mais qu'arrive-t-il lorsque choisir ne semble pas si simple? Lorsque choisir paralyse? Il arrive que nous ayons besoin d'accompagnement pour nous orienter de manière satisfaisante. Cet accompagnement peut, par exemple, prendre la forme d'un soutien devant l'indécision, d'un apprentissage ou d'un réapprentissage à choisir, ou encore de prises de conscience des ressources à notre disposition pour arriver à nous orienter de manière satisfaisante pour nous.

Ce guide a donc été pensé pour que des personnes intervenantes puissent accompagner la réflexion qu'engendre toute décision professionnelle et soutenir la capacité des personnes à choisir. La démarche s'appuie sur le postulat que choisir est quelque chose qui s'apprend et se construit dans les interactions sociales.



2

Orienter

Ce guide d'animation a pour objectif de présenter le programme *S'Orienter*, lequel vise à soutenir l'accompagnement d'un groupe d'élèves ou de personnes étudiantes – les membres – dans leur orientation vers des choix éducatifs et professionnels qu'elles et ils valorisent. Le programme vise également à développer le pouvoir d'agir sur ces choix et à favoriser chez les membres des prises de conscience à l'égard de ce qui les limite dans leur capacité à choisir.

En plus des connaissances sur le marché du travail et de l'emploi, qui sont nécessaires à l'orientation, les représentations des métiers et professions ont aussi un rôle à jouer dans les choix effectués. Dans certains contextes, des représentations erronées quant au statut et au prestige des débouchés de la formation professionnelle sont par exemple susceptibles d'influencer négativement les choix des élèves (Dalley-Trim, Alloway, & Walker, 2008). De même, certaines représentations limitantes des possibilités professionnelles (par ex., liées au genre, à l'origine culturelle ou socio-économique, à l'orientation sexuelle ou à une situation de handicap) peuvent restreindre – souvent de manière non consciente – ces possibilités. Ces représentations limitantes se développent dans les contextes sociaux et culturels où évoluent les gens. Pour cette raison, le programme est conçu pour favoriser la prise de conscience de ce qui se joue dans « l'action de choisir son orientation » ou de « s'orienter » ainsi que le processus de mise en mots de cette prise de conscience. Le programme *S'Orienter* vise à susciter des apprentissages favorisant un rapport plus conscient aux représentations potentiellement limitantes qui pèsent sur les choix d'orientation. En d'autres mots, il ne s'agit pas simplement que la personne qui y participe ait fait un choix au terme des rencontres de groupe, mais que celle-ci ait un rapport plus conscient à elle-même, aux autres et au monde dans la réalisation de son choix d'orientation.

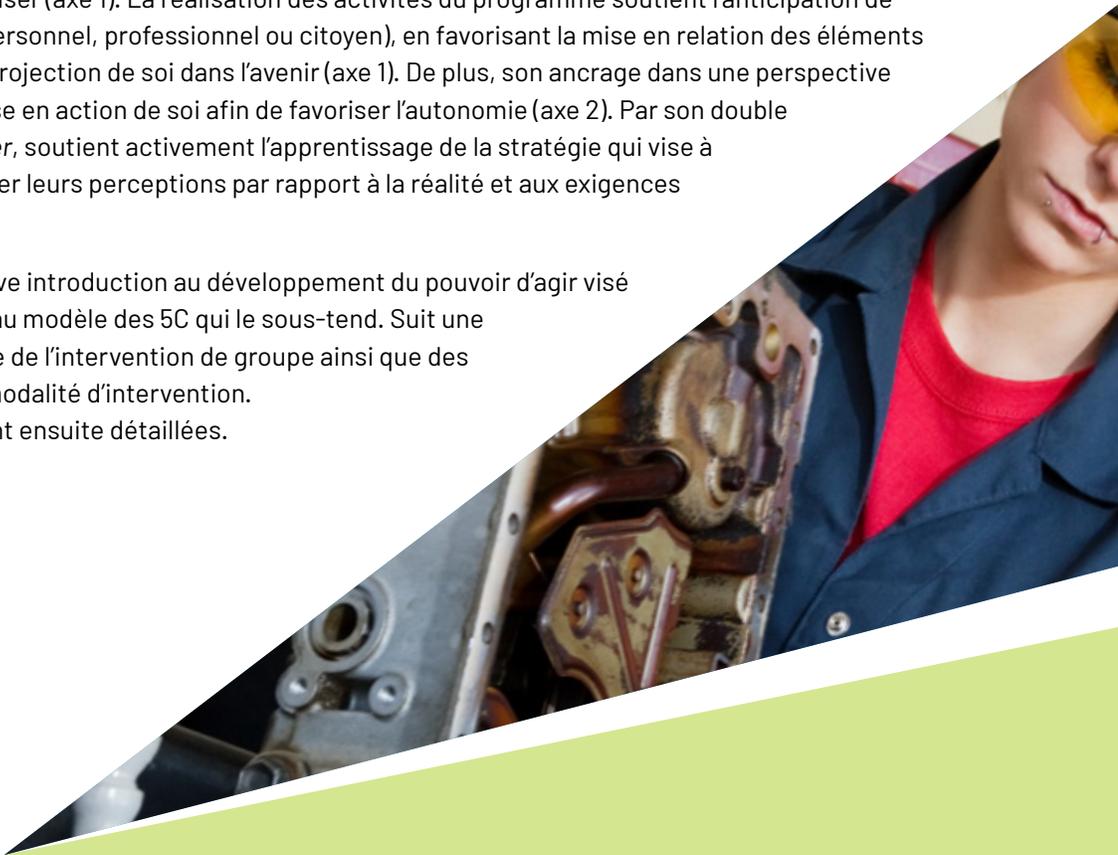
Ce programme a été mis en œuvre au Québec et a été expérimenté par des personnes conseillères d'orientation, ci-après nommées PC, auprès de groupes de jeunes de 15 à 26 ans, du secondaire à l'université (N=76). Cette expérimentation a permis d'apporter plusieurs ajustements au programme afin de maximiser son adaptabilité à une variété de contextes, et d'apprécier ses effets sur l'empowerment au regard des choix d'orientation. Ses effets ont été documentés auprès de groupes de jeunes et de jeunes adultes dans divers milieux scolaires¹. Le présent guide est donc particulièrement destiné aux PC d'orientation qui y œuvrent et qui souhaitent y implanter le programme.

¹ Des résultats de recherche soutiennent ces constats : voir Dionne, Simard, Bourdon, & Supeno (2019) pour des détails sur la conception du guide. Pour les résultats concernant l'influence – sur l'orientation des personnes participantes et la conscience de représentations limitantes – de la participation au programme *S'Orienter*, consulter Dionne, Simard, & Saussez (2019) et Dionne, Simard, & Bourdon (à paraître).

Le défi de la mise en œuvre du programme réside dans le double objectif de ce dernier. D'une part, il vise à **clarifier un choix de parcours éducatif ou professionnel** et d'autre part, il vise à **agir sur les représentations limitantes** que peuvent avoir les élèves ou les personnes étudiant au collégial ou à l'université à l'égard des marchés du travail et de l'emploi de même qu'au regard de leurs propres capacités. Mentionnons d'emblée que, dans un souci d'arrimage avec les besoins et les réalités des milieux de pratique (p. ex., la durée d'une période d'enseignement dans les écoles secondaires), le temps attribué à l'intervention est relativement court (10 heures). De plus, toujours dans un souci de répondre au mieux aux différents contextes scolaires, deux structures du guide sont proposées : l'une en cinq (5) rencontres et l'autre, en huit (8).

En outre, étant donné que le programme a été expérimenté dans plusieurs contextes scolaires (du secondaire à l'université), il peut toucher certains contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP), et plus particulièrement les apprentissages ciblés pour les élèves à la fin du deuxième cycle du secondaire selon les trois axes ciblés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Ces axes sont respectivement la connaissance de soi sur les plans scolaire, social et personnel (axe 1); la connaissance du monde scolaire (axe 2) et la connaissance du monde du travail (axe 3)(MEES, 2019). Le programme *S'Orienter* participe notamment à l'organisation des apprentissages sur la connaissance de soi pour faire le bilan de son profil personnel. En ce sens, il participe à la stratégie s'organiser (axe 1). La réalisation des activités du programme soutient l'anticipation de l'ébauche d'un projet d'avenir (personnel, professionnel ou citoyen), en favorisant la mise en relation des éléments de connaissance de soi et une projection de soi dans l'avenir (axe 1). De plus, son ancrage dans une perspective d'empowerment supporte la mise en action de soi afin de favoriser l'autonomie (axe 2). Par son double objectif, le programme *S'Orienter*, soutient activement l'apprentissage de la stratégie qui vise à permettre aux élèves de « vérifier leurs perceptions par rapport à la réalité et aux exigences du monde du travail (axe 3) ».

Ce guide s'amorce avec une brève introduction au développement du pouvoir d'agir visé par le programme *S'Orienter* et au modèle des 5C qui le sous-tend. Suit une explicitation de la valeur ajoutée de l'intervention de groupe ainsi que des techniques favorables à cette modalité d'intervention. Les activités du programme sont ensuite détaillées.





3

Le développement du pouvoir d'agir et l'empowerment

L'expression « développement du pouvoir d'agir », un des termes utilisés comme équivalent français d'empowerment, renvoie spécifiquement au processus et aux opportunités tangibles dont les personnes disposent « pour orienter le cours des événements dans la direction de ce qui est important pour elles, leurs proches et leurs collectivités » (Le Bossé, 2016, p. 9). L'empowerment est quant à lui un processus par lequel les personnes et leurs communautés deviennent à l'affût des dynamiques de pouvoir au travail et dans leurs contextes de vie et atteignent un niveau de contrôle raisonnable sur leur vie (McWhirter, 1998). Cet empowerment s'exerce sans enfreindre les droits des autres et avec le soutien des autres membres ou d'une communauté. L'empowerment réfère également au résultat en termes de niveau de contrôle des personnes sur leur vie.

L'une des idées centrales d'une approche fondée sur le développement du pouvoir d'agir est qu'elle conçoit que les manifestations de l'injustice dans nos sociétés (comme la ségrégation scolaire, la pauvreté, l'inégalité dans l'accès à l'emploi ou aux études, le racisme et le sexisme) nuisent au pouvoir d'agir des personnes touchées. Par conséquent, pour lutter contre ces phénomènes, l'approche d'intervention doit favoriser le développement du pouvoir d'agir des personnes et des groupes ainsi que leur participation à la mise en œuvre de solutions adaptées à leur contexte et à leurs aspirations (Le Bossé, 2008). Ainsi, l'intervention menée en ces termes porte sur l'acquisition, par les personnes, de moyens d'agir à la fois sur leurs conditions de vie et sur leur bien-être individuel (Le Bossé, 2011). Dans un contexte d'orientation, le sentiment d'impuissance ressenti par les personnes en perte de pouvoir d'agir face à leurs difficultés (Le Bossé, 2016), par exemple la pression de choisir une profession plutôt qu'une autre, pose néanmoins problème. Dans de tels cas, cette perte de pouvoir d'agir se traduit par le fait de concevoir ou d'avoir intériorisé que ses choix professionnels ou ses capacités à réussir sont limités.

Selon l'approche fondée sur le pouvoir d'agir, le pouvoir d'agir sur ses choix d'orientation se développe grâce à des apprentissages suscités par une participation active à un groupe. Cette modalité d'accompagnement pourrait soutenir la reconnaissance par les personnes participantes de leurs capacités à prendre de parole et à agir en lien avec les obstacles rencontrés. Selon McWhirter (1998), dans le contexte du counseling de carrière groupal, le développement du pouvoir d'agir facilite la réflexion critique et la prise de conscience des dynamiques de pouvoir qui influencent les membres et leurs choix. En contexte d'orientation, cela augmenterait la capacité des membres à reconnaître leurs compétences et les ressources qu'elles et ils peuvent mobiliser pour faire leur(s) choix. Le pouvoir d'agir soutient également le développement de nouvelles compétences et favorise, au sein d'un groupe, la capacité d'une personne à contribuer au développement du pouvoir d'agir des autres.





4

Le modèle des 5C (McWhirter, 1998)

Le présent guide d'animation de groupe et le descriptif des activités proposées s'appuient largement sur les grands principes du modèle des 5C afin de soutenir et d'accompagner les membres dans le développement de leur pouvoir d'agir et de leur capacité à réaliser des choix éducatifs et professionnels. Ce modèle est construit à partir de cinq composantes clés (les 5C) qui sont ici présentées et illustrées par des exemples tirés des groupes où le programme *S'Orienter* a été expérimenté par le passé.

La collaboration

La collaboration fait référence à la relation entre la PC et les personnes membres du groupe. Elle implique de concevoir le pouvoir comme un élément réparti de façon homogène entre tous les membres du groupe. Paradoxalement, une telle conception implique de reconnaître **explicitement** les différences dans les pouvoirs entre chaque membre. Comme la PC fait partie du groupe, elle est par exemple consciente des groupes sociaux auxquels elle appartient, de son histoire et de l'influence que cela peut avoir sur les membres (par ex. être une femme ou un homme universitaire, natif ou non du Québec, selon telle ou telle origine sociale).

La collaboration se traduit par la PC dans des énoncés comme « le pouvoir, tout le monde l'a, mais personne ne le détient dans notre groupe. » La PC peut ensuite inciter les membres à collaborer et les soutenir lorsqu'elles ou ils proposent des idées pour le groupe, font des choix d'activités ou au cours des activités ou aident les autres membres à réaliser des choix. Ce n'est qu'à cette condition que peut s'installer un rapport d'équité authentique et bienveillant entre la PC et les membres du groupe, un rapport fondamental au développement du pouvoir d'agir et, par conséquent, du pouvoir de choisir.

La personne conseillère fait partie du groupe.

La PC et les membres doivent avoir une définition commune des enjeux problématiques et des buts/objectifs du groupe. Par ailleurs, les membres partagent un sort commun (Leclerc, 2015) (ex. vivre de la confusion liée à leur choix de carrière) qui n'est pas partagé par la PC, et qui peut favoriser l'entraide entre les membres. De plus, pour favoriser la collaboration, l'expérimentation du programme a mis en lumière l'importance que les stratégies et les interventions de la PC soutiennent la reconnaissance des valeurs, des objectifs, des compétences et des expériences des membres.

Le contexte

Le contexte fait référence à la dynamique de la répartition des pouvoirs et des privilèges entre les membres du groupe. En l'occurrence, cela peut notamment référer au contexte scolaire et aux injustices qui peuvent affecter les jeunes (le fait, par exemple, de pouvoir ou non accéder à des programmes ou à des services spécifiques). C'est aussi dans ce contexte que se retrouvent des éléments qui influencent les aspirations professionnelles, notamment celles qui sont associées socialement à un genre spécifique. On retrouve dans cette composante les éléments relevant du contexte macro-social comme l'âgisme, le classisme, les préjugés, les stéréotypes, etc. Il importe de considérer ces éléments, car ils exercent une influence sur la PC et sur chaque membre du groupe.

Le contexte n'est pas perçu comme un facteur de réalité pouvant limiter les possibilités individuelles et collectives. Au contraire, il est susceptible de constituer une ressource potentielle qui contribuera à concrétiser ces mêmes possibilités individuelles et collectives.

Concrètement, dans l'alliance de travail en counseling, la PC doit soutenir chez les membres des prises de conscience du rôle joué par les éléments de contexte et de l'influence de ces éléments sur les choix d'orientation. Ce soutien implique une reconnaissance par les membres de leur capacité à agir par rapport à leur situation, afin de générer chez elles et chez eux des possibilités, des options. Cette reconnaissance de la capacité à agir des membres n'exclut pas que, dans certains contextes d'injustice, l'advocacie² de la PC soit nécessaire pour transformer des conditions nuisant aux possibilités d'orientation des membres. De plus, dans la composante « contexte », la PC doit tenir compte des influences passées et présentes des contextes dans lesquels évoluent les membres sur les attitudes, les comportements, les valeurs et les croyances de chacune et de chacun. Dans cette approche, **le contexte est considéré comme un élément non statique et pouvant être modifié**. Le contexte n'est donc pas perçu comme un facteur de réalité pouvant limiter les possibilités individuelles et collectives. Au contraire, il est susceptible de constituer une ressource potentielle qui contribuera à concrétiser ces mêmes possibilités individuelles et collectives.

La composante contexte, dans le processus d'empowerment, est directement liée à la dimension de conscience critique, en ce sens qu'une perception et une compréhension ajustée du contexte requièrent nécessairement le développement de la conscience critique. Pour y arriver, les PC peuvent amener au groupe des questionnements sur la famille ou l'environnement scolaire et social comme « Que pensez-vous de l'emplacement de votre classe dans l'école? Comment vivez-vous le fait de ne pas avoir de fenêtre dans votre local? » Ces questionnements peuvent porter sur l'emplacement de l'école dans la ville, sur sa réputation, sur les distinctions ou les stéréotypes entre les élèves selon le cheminement (vocation particulière, classe ordinaire, classe ayant un parcours vers l'emploi, etc.) ou, dans les établissements post-secondaires, sur le programme d'appartenance, etc.

² « Le terme advocacie est un néologisme qui constitue la traduction littérale du terme advocacy, qui signifie plaider, défense des droits, revendication [...] l'advocacie sociale réfère aux actions d'une personne professionnelle (seule ou en collaboration) visant à lever des barrières extérieures ou institutionnelles entravant le bien-être des populations desservies. L'advocacie professionnelle renvoie quant à elle à la défense des possibilités pour les c.o. d'offrir les services dont ces personnes auraient besoin » (Supeno, Dionne, Viviers, & Rivard, sous presse).

Les éléments de contexte évoqués de manière spontanée ou non dans les activités peuvent également alimenter les discussions sur le contexte et les représentations limitantes liées au choix d'orientation que ce dernier peut véhiculer. La discussion sur les « étiquettes » accolées aux membres dans leur contexte a souvent été, dans les expérimentations du programme, porteuse dans les groupes, comme en témoigne cet exemple d'intervention réalisée par une PC dans l'un des groupes organisé dans un centre de formation générale aux adultes :

« On va regarder le contexte. Qu'est-ce qu'on m'envoie comme message sur moi? Quelles étiquettes on me colle? Qui me colle ça? C'est quoi cette étiquette-là? Est-ce que j'ai envie, moi, d'avoir ça collé dans le front? Non? Oui? On va essayer de faire cette analyse ensemble. »

La conscience critique

La définition mobilisée par McWhirter (1998) est celle de Paolo Freire, pour qui la conscience critique se définit comme un processus d'apprentissage et de développement, chez les membres, d'une capacité à comprendre « les contradictions sociales, politiques et économiques, et à prendre des actions pour contrer les éléments oppressifs de la réalité » (Trad. libre de Freire, 1970 In McWhirter & McWhirter, 2016). Le programme et les interventions de la PC visent à soutenir le développement de la conscience critique chez les personnes participantes par deux processus concomitants : l'analyse du pouvoir et la réflexion critique sur soi.

L'analyse du pouvoir

L'analyse du pouvoir consiste à observer la manière dont se distribue le pouvoir dans une situation donnée en termes de race/d'ethnicité, de genre, de handicap, d'orientation sexuelle, d'âge, d'expérience, de rang dans la fratrie, etc. Le counseling centré sur le développement du pouvoir d'agir conçoit les inégalités sociales et les stigmates qui peuvent y être associés comme le résultat d'interactions entre l'individu et son environnement. Ces rapports d'inégalités peuvent se manifester directement dans le groupe : entre les membres, entre des groupes de membres ou encore entre la PC et les membres du groupe.

La PC peut, par exemple, analyser avec les membres comment se répartissent les tours de parole dans le groupe. Elle peut rendre explicites les éléments qu'elle observe aux fins d'analyse du pouvoir lors de l'introduction à une rencontre. Dans l'exemple suivant, un jeune homme qui est seul dans un groupe de filles hésite à s'exprimer; la PC lui reflète cette situation en s'adressant au groupe : « Est-ce que cela se pourrait qu'un gars se sente jugé par rapport à un groupe de filles qu'il ne connaît pas? » L'analyse du pouvoir s'est aussi articulée dans ce groupe autour du concept de droit : la PC insistait sur le droit de ne pas tout savoir, le droit de ne pas être d'accord, le droit de pas toujours être content. Cette analyse doit ainsi tenir compte des enjeux; par exemple, dans un groupe de jeunes femmes majoritairement immigrantes de première génération, des enjeux de pouvoir et de prise de parole devant un adulte potentiellement considéré en situation d'autorité ont été discutés.

La réflexion critique sur soi

La réflexion critique sur soi recoupe l'analyse du pouvoir dans le sens où les PC et les membres doivent comprendre comment toutes et tous contribuent personnellement à ces dynamiques de pouvoir par leurs comportements, leurs préjugés et à travers leurs interactions avec les autres (membres, autres personnes professionnelles du milieu, etc.). Pour y arriver, la principale stratégie mobilisée implique le recours aux discussions et à des outils comme l'organisation d'activités ayant pour thème des éléments qui influencent le développement et le choix de carrière : les privilèges liés à l'éducation, la provenance d'une classe socio-économique moyenne ou aisée, ou encore le fait d'être hétérosexuel. Par ces discussions, les membres peuvent analyser les effets des caractéristiques qui leur confèrent un statut privilégié avec les autres membres s'identifiant à différents groupes. Il est important que les questions

posées par la PC portent sur les privilèges qui sont « invisibles » à l'œil de celle ou celui qui le ou les détiennent. Autrement, dans le cas des privilèges pouvant découler du fait d'être un homme caucasien hétérosexuel, par exemple, l'analyse peut être faite à l'intérieur même du groupe en se demandant comment les différences d'âge, de communauté culturelle ou de genre se jouent au sein de la dynamique du groupe (McWhirter, 1998)³. La PC peut le faire en mobilisant son propre cas pour le rendre explicite aux membres du groupe, en donnant par exemple le droit aux personnes d'amener des critiques sur le processus afin d'en soutenir l'amélioration :

« Avec le temps, j'ai travaillé beaucoup ma capacité à prendre la critique. Je trouve que c'est important aussi de se donner ensemble le droit à l'erreur puis de se donner le droit de modifier qu'est-ce qui est établi, ici, surtout. Comme ça, je peux m'ajuster, je sais ce [dont] vous avez besoin, c'est plus facile pour moi, c'est plus plaisant pour vous. »

La compétence

La composante « compétence » implique la considération de la richesse de l'expérience personnelle de chacune des personnes membres du groupe et mène la PC à en tenir compte dans la mise en place de l'intervention. Dans son déploiement concret, une telle prise en compte nécessite deux compétences essentielles chez la PC : **l'appréciation authentique et la reconnaissance explicite**, d'une part de ses propres ressources mobilisées pour agir avec compétence et, d'autre part, de ces ressources mobilisées par chacune des personnes membres du groupe. Les rétroactions qu'engagent cette appréciation et cette reconnaissance sont honnêtes et portent autant sur les forces que sur les limites.

La PC peut, dès la première rencontre de groupe, spécifier qu'elle travaille avec des personnes qui ont des compétences sur lesquelles elle va s'appuyer pour les aider à s'orienter : « C'est vraiment important pour moi de partir de ce que vous savez, de ce que vous avez, de mobiliser dans le groupe ce dans quoi vous êtes bons pour qu'on travaille ensemble à vous aider à vous orienter ». Par la suite, elle met en lumière la dimension de la compétence chaque fois qu'elle est saisie, même dans les petites actions des membres. La PC reconnaît les ressources des membres qui contribuent au groupe, elle invite chacun et chacune à se demander : « quelles compétences vous avez mises en œuvre pour être ici avec moi ce matin ? » Elle peut aussi reconnaître l'engagement des membres en disant : « Parce que c'est tout le monde ici qui est compétent pour venir à l'école ! Ça demande une ressource d'engagement d'être là et de participer au groupe ».

La PC se sert enfin de l'espace du groupe pour faire vivre aux membres des expériences de choix qu'elles et ils pourront réinvestir pour prendre de futures décisions à l'intérieur ou à l'extérieur du groupe. Elle fait des liens entre la capacité à faire des choix des membres et leurs choix d'orientation. Elle invite aussi les membres à faire des choix dans les activités, notamment en leur spécifiant ses intentions. Cela pourrait s'exprimer de la façon suivante : « Je vais souvent vous donner des options et vous demander "Qu'est-ce qu'on fait ?" Puis on va décider ensemble. Parce que si on apprend à faire des choix ensemble maintenant, il y a beaucoup plus de chances que vous soyez capables, dans cinq rencontres, d'en faire pour votre propre orientation scolaire ou professionnelle. »

³ Ici, l'aspect conditionnel du privilège est important, car des personnes peuvent appartenir à des groupes historiquement privilégiés et vivre des situations d'impuissance ou des pertes de pouvoir d'agir dans leurs interactions sociales.

La communauté

La communauté peut se baser sur l'ethnicité, la famille, les amis, le lieu de résidence, la confession religieuse, l'orientation sexuelle, le partage de valeurs communes ou les liens affectifs entre des personnes. Elle peut être une source de force et d'espoir, d'identité et d'histoire, de défis, d'interactions et de contribution pour les membres du groupe. Dans certaines situations pourtant, elle peut également être porteuse de contraintes pour les personnes et limiter leur pouvoir d'agir.

La composante « communauté » est fondamentale pour le développement du pouvoir d'agir. Elle offre aux membres des ressources, du soutien et des opportunités d'affirmation et de contribution qui peuvent susciter chez eux et chez elles le développement du pouvoir d'agir en lien avec leurs choix d'orientation. La PC doit être en mesure d'aider chaque membre, autant que le groupe dans son ensemble, à prendre conscience de son rapport à sa/à ses communauté(s). Elle peut aider le groupe à voir les actions transformatrices qu'une personne membre pourrait entreprendre, entre autres pour transformer une représentation ou une barrière structurelle pouvant limiter ses possibilités professionnelles. La discussion peut s'ouvrir sur le type de soutien obtenu dans la/les communautés auxquelles les membres appartiennent en lien avec le projet scolaire. Les membres du groupe peuvent discuter de ce qui est entendu dans leur(s) communauté(s) à propos de leur capacité à réussir dans divers domaines professionnels et à propos des niveaux d'études. La PC peut les aider à voir comment cela les affecte et les influence lors de la participation, par exemple, à une activité d'information sur la formation et le travail. Dans l'expérimentation, l'une des PC qui avait reçu peu de soutien de sa famille en lien avec son projet professionnel explique qu'elle a choisi de s'associer à ce que des personnes significatives pour elle lui disaient à l'école à propos de sa capacité à réussir. Une autre option pourrait être de nommer l'apport d'une réflexion sur la composante « communauté » : « Ensemble, nous allons voir comment votre communauté, comme ici l'école, peut vous donner des opportunités pour vous aider à aller là où vous voulez aller et (s'il y a lieu) quelles transformations vous pouvez faire pour avoir un milieu qui soit aidant. »

La limite du modèle des 5C

Alors que le modèle des 5C précise principalement les fondements et dimensions au cœur de l'approche préconisée pour le programme *S'Orienter*, sa principale limite consiste, dans notre perspective, en un manque de systématisation des étapes/phases à suivre ou des concepts à mobiliser dans une démarche d'orientation. Les auteures Chronister et Davidson (2010) l'ont mobilisée dans leur programme *Advancing Career Counseling and Employment Support for Survivors (ACCESS)* auprès de femmes survivantes de violence conjugale avec l'objectif de restaurer les possibilités éducatives et professionnelles qui avaient pu être entravées par cette violence ou « des structures sociales oppressives envers les femmes ». Les auteures se sont appuyées sur la théorie sociale cognitive de Lent, Brown, et Hackett (2000) et sur les facteurs d'efficacité en counseling de carrière identifiés par Brown et Krane (2000), soit les exercices écrits, les rétroactions et interprétations individualisées, l'information sur la formation et le travail (IFT), la possibilité de modelage et le réseau de soutien. Nous avons aussi misé, dans l'élaboration de notre programme, sur ces facteurs d'efficacité en counseling de carrière en intégrant une séquence en trois étapes s'inspirant fortement de celle proposée par Lecomte et Savard (2004) pour répondre à un enjeu d'orientation : 1) identification du problème par l'exploration de soi et des possibilités éducatives et professionnelles; 2) clarification du problème par la compréhension de soi et des enjeux liés au choix et 3) concrétisation de la compréhension par la réalisation de choix éducatifs et professionnels. Ces étapes d'accompagnement en counseling de carrière, qui s'inscrivent selon Lecomte et Savard (2004) dans une approche intégrative, nous apparaissaient importantes à ajouter au modèle des 5C pour faciliter la directionnalité de l'intervention⁴.

⁴ Les PC moins familières avec ce modèle et avec les étapes qui le sous-tendent pourraient mobiliser un autre modèle qu'elles jugent cohérent avec les 5C.



5

La richesse visée par l'intervention en groupe

Apport du counseling de carrière groupal (CCG)

Le présent guide d'animation a été expérimenté auprès de deux types de groupes : des petits groupes de trois à quinze personnes et des groupes de taille moyenne. La modalité d'intervention en groupe, de petite ou moyenne taille, a été choisie pour son potentiel de levier dans une perspective de développement de pouvoir d'agir et de développement de la conscience critique des personnes membres⁵.

Le petit groupe (3 à 15 membres) – ou groupe restreint (Leclerc, 2015) – serait favorable au développement de relations affectives entre les membres (Yalom & Leszcz, 2005). Il constitue en quelque sorte un microcosme social où s'expérimentent et se reflètent une variété de rapports à soi, aux autres et au monde. Ce microcosme permet aux personnes membres d'apprendre sur elles-mêmes en interagissant avec les autres : l'expérience des autres est également source d'apprentissage, et l'expérimentation du programme *S'Orienter* a permis de constater que le petit groupe constitue un espace privilégié pour favoriser les apprentissages, l'entraide et la cohésion (Dionne, 2015). La dynamique du groupe ainsi que les relations interpersonnelles (Limoges, 2014) y sont mobilisées au service de l'apprentissage et du développement du pouvoir d'agir de chaque membre.

En fait, chaque membre arrive dans un groupe avec une manière d'agir et des compétences qui lui sont propres et dont elle ou il peut faire bénéficier les autres membres. Cette manière d'agir au sein d'un groupe restreint a été apprise et développée au cours des expériences passées (Landry, 2007), notamment dans la famille, dans les groupes de pairs ou dans les contextes scolaires et professionnels (McWhirter, 1998). De tels espaces favorisent les autodévoilements et les rétroactions directes entre les membres. Ils peuvent favoriser les discussions autour de points de vue divergents, en l'occurrence autour des représentations potentiellement limitantes de ses capacités ou du marché du travail. Ces discussions contribuent aux prises de conscience par les membres de leurs propres représentations limitantes. Le contexte de petit groupe permet donc d'offrir à chaque membre « un espace de parole dynamisant le partage et la confrontation de l'expérience avec celles des autres [et il peut susciter] une mobilisation collective pour réaliser des actions permettant l'atteinte d'un but commun avec un travail collectif de détermination des normes » (Dionne, 2015, p. 58).

⁵ Ce potentiel a été soulevé dans de nombreuses recherches (p. ex., Aguiar & Conceição, 2015; Anderson, 2007; Dionne & Dupuis, 2019).

Les interactions et les discussions permettent aux personnes membres de développer une conscience d'elles-mêmes. Elles peuvent ainsi transformer leurs actions dans les différentes sphères de vie dans lesquelles elles sont investies (Dionne et al., 2019) (*Ibid.*). Le programme a donc aussi été adapté à un besoin du milieu scolaire afin de s'approcher du contexte de mise en œuvre probable dans des écoles secondaires au secteur des jeunes, c'est-à-dire la rencontre de groupes-classes, qui pourraient être qualifiés de groupes de taille moyenne; Limoges (2014) décrit en effet le moyen groupe comme celui qui est composé de 15 à 40 membres. Lors de notre expérimentation, par exemple, la mise en œuvre du programme a permis de dégager que les objectifs de *S'Orienter* peuvent aussi être atteints lorsque les membres sont plus nombreux: tout autant qu'avec un petit groupe, il soutient le développement d'un espace d'écoute, de considération et de parole qui peut transformer positivement la qualité des interactions.

Dans le groupe de taille moyenne, sans qu'il y ait autant de relations interpersonnelles explicites entre les membres ou avec la personne responsable, les relations interpersonnelles sont mobilisées au service d'un objectif intrapersonnel (de chacun des membres), ici la clarification d'un choix d'orientation et le développement d'un rapport plus conscient à des représentations pouvant limiter les possibilités éducatives et professionnelles envisagées par les membres. Comme le souligne Limoges (2014), « chaque membre est en quelque sorte au service de l'autre, devenant un exemple, un soutien, une stimulation, une conscience, une occasion de projection, d'identification ou de transfert » (p. 24). Dans ce contexte, la PC joue le rôle important de nourrir le groupe en contenu, alors que dans un petit groupe, ce contenu est parfois amené par les autres membres.

L'intervention en groupe : favoriser l'entraide, l'apprentissage et le développement du pouvoir d'agir

Dans une section précédente du guide, nous avons présenté le modèle de l'empowerment en counseling de McWhirter (1998) et, pour chacune des dimensions du modèle (les 5C), des énoncés spécifiques qui soutiennent la mise en place de chacune de ces dimensions dans la vie d'un groupe. Ces énoncés ont différentes fonctions et peuvent se situer dans diverses typologies permettant de classer les interventions en groupe qu'il est possible de mobiliser selon l'influence que la PC cherche à avoir. La PC qui intervient en groupe occupe en effet trois fonctions principales : celle de faciliter, celle de protéger et celle de bloquer (Corey, 2015). La fonction de facilitation vise le soutien à la communication interpersonnelle, aux autodévoilements et aux rétroactions dans le groupe. La fonction de protection renvoie au besoin de sécurité des membres dans le groupe, que la PC doit assurer. Pour ce faire, elle a une fonction de blocage de tous les comportements qui peuvent mettre en jeu la sécurité affective des membres du groupe (charge hostile sur une personne membre, rejet, alliance négative entre certains membres, microagression, etc.).

Leclerc (2015) élargit les fonctions d'animation de la PC en précisant que celle-ci exerce des fonctions de communication, de métacommunication, de structuration, de production et de soutien affectif dans le groupe. Ces fonctions sont présentées selon leurs visées et le centre d'attention qu'elles requièrent de la part de la PC dans le tableau 1, à la page suivante.





Tableau 1
Fonctions de la
personne conseillère

Fonction	Visées	Centre d'attention
<ul style="list-style-type: none"> • Communication 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la compréhension mutuelle • Faciliter la clarification des messages • Favoriser les interactions • Transmettre des concepts et des systèmes d'action liés à l'activité 	<ul style="list-style-type: none"> • Message explicite
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien affectif 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser un climat positif et une cohésion de groupe favorisant les autodévoilements et les rétroactions • Faciliter le dévoilement de relations satisfaisantes et aidantes • Comprendre et utiliser les contradictions dans le groupe (conflit, dilemme, double-contrainte, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Climat et relations
<ul style="list-style-type: none"> • Métacommunication 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer et verbaliser les processus du groupe • Communiquer à propos de la communication • Reconnaître son implication dans le groupe et l'utiliser au service du processus • Faciliter l'établissement et la révision des normes d'autodévoilements de rétroactions 	<ul style="list-style-type: none"> • Message implicite (mandat de rendre explicite ce qui est implicite)
<ul style="list-style-type: none"> • Production 	<ul style="list-style-type: none"> • Faciliter l'avancement dans les tâches • Favoriser l'émergence des idées et des solutions • Permettre la réalisation des buts fixés 	<ul style="list-style-type: none"> • Tâche
<ul style="list-style-type: none"> • Structuration 	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir l'intervention • Proposer des façons de fonctionner ou amener les membres à le faire • Soutenir et favoriser l'engagement des membres 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation et méthodes de travail

Adapté de Leclerc, C. (2015). *Intervenir en groupe : Savoirs et pouvoir d'agir*. Québec: Crieval.

Certaines techniques d'animation peuvent être mises en œuvre pour s'acquitter des différentes fonctions, ce qui exige de la PC de faire appel à diverses compétences relationnelles. Ces techniques peuvent être divisées en trois grandes catégories : les techniques visant une réaction, celles visant l'action et celles visant une influence sur l'interaction.

Les **techniques dites de réaction** sont des compétences relationnelles mises en œuvre par la PC afin de soutenir chez les membres l'exploration et la compréhension de leur expérience et de leur contexte. Elles permettent de tisser le lien de collaboration ou d'instaurer l'alliance de travail avec les membres en portant attention aux besoins et aux questions initiées et partagées par le groupe (Amundson, Borgen, Westwood, & Pollard, 2008). Elles sont nécessaires, mais insuffisantes pour maximiser le potentiel en termes d'apprentissage de la dynamique de groupe.

Les **techniques d'action** ont une fonction d'accélération de la dynamique de groupe et des apprentissages qui peuvent y être réalisés. Elles servent à stimuler le groupe et les membres et à enrichir la dynamique qui s'établit. Elles favorisent aussi chez les membres l'expression de leurs préoccupations et aident ces membres à étudier et à mettre en pratique des moyens plus efficaces pour régler les problèmes découlant de leur vécu respectif.

Les **techniques d'interaction** permettent de favoriser et de faciliter l'interaction dans le groupe. Elles sont liées aux processus qui forment l'armature de la dynamique de groupe et elles contribuent à la cohésion de celui-ci. Elles peuvent être mobilisées entre les techniques de réaction et les techniques d'interaction. Elles soutiennent l'adoption de rôles ou de manières d'agir aidantes de la part les membres. Le tableau 2 présente une liste de techniques d'animation pour chacune de ces catégories, largement inspirées de Amundson et al. (2008) et de Limoges (2014).

Tableau 2

Le petit groupe et les techniques d'animation

Techniques de réaction	Techniques d'action	Techniques d'interaction
<ul style="list-style-type: none"> • Clarification des propos d'un membre • Reflet empathique de base • Écoute active de ce qui est dit • Reformulation des propos d'un membre • Apport d'information • Résumé des propos d'un ou de plusieurs membres 	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontation empathique des propos d'un membre • Reflet empathique additif ou avancé envers un membre (qui va au-delà de ce qui a été verbalisé par le ou les membres) • Immédiateté (verbalisation de ce se passe dans l'ici et maintenant du groupe) • Observation du processus • Modelage (ou modeling) d'un comportement • Obtention de consensus (notamment sur les objectifs) • Autodévoilement • Interrogations (questions ouvertes)⁶ 	<ul style="list-style-type: none"> • Blocage de l'intervention d'un membre • Liaison : faire des liens entre ce que disent, veulent et vivent différents membres • Limitation (par ex. du temps de parole d'un membre pour que chacun en ait) • Modération (des membres qui s'expriment davantage) • Soutien (de la parole de chacun des membres, notamment par la reconnaissance de leurs compétences)

⁶ Notre ajout.



6

Le guide d'animation

Le programme *S'Orienter* a été structuré selon différents contextes scolaires. Deux structures du programme sont ainsi proposées dans la section qui suit : l'une en cinq (5) rencontres et l'autre en huit (8). Chacun des parcours est composé d'activités numérotées et accompagnées d'une fiche descriptive détaillée, combinant des objectifs de différents niveaux, identifiés dans la section « En bref » de la fiche descriptive.

Des précisions sur la façon d'atteindre les objectifs sont apportées, principalement en fonction des techniques d'animation qui ont contribué à soutenir le développement de la dynamique des groupes lors de l'implantation initiale du programme (Bourdon et al., 2019). Ces techniques sont précisées pour chacune des activités dans la section « En pratique ». La section « Étape par étape » décrit par la suite le déroulement de la rencontre. Pour toutes les activités, il est toujours possible de se référer à l'introduction du présent document et au modèle des 5C afin de maximiser les bénéfices d'une intervention s'inscrivant dans ce modèle.

7

Sommaire du programme *S'Orienter* en 5 rencontres

1^{re} rencontre (2 heures)

N°	Titre de l'activité	Durée (en min.)
1	Accueil et <i>Il était une fois moi</i>	50
2	Présentation du programme	60
3	<i>Mon choix, ma difficulté : mon objet, mon image</i> 10	
4	<i>Entre ce que j'en pense et ce qu'on en dit</i> (jeu questionnaire)	15
5	Retour et fermeture de la 1 ^{re} rencontre	10

2^e rencontre (2 heures)

N°	Titre de l'activité	Durée (en min.)
6	Accueil et <i>À la source</i>	60
7	<i>Un besoin, plusieurs possibilités</i>	50
8	Retour et fermeture de la 2 ^e rencontre	10

3^e rencontre (2 heures)

N°	Titre de l'activité	Durée (en min.)
9	Accueil et <i>Mes choix ont de la valeur</i>	50
10	<i>L'histoire de mes victoires</i>	60
11	Retour et fermeture de la 3 ^e rencontre	10

4^e rencontre (2 heures)

N°	Titre de l'activité	Durée (en min.)
12	Accueil et <i>Moi professionnel?</i>	30
13	<i>Incursion dans le monde des possibilités</i>	80
14	Retour et fermeture de la 4 ^e rencontre	10

5^e rencontre (2 heures)

N°	Titre de l'activité	Durée (en min.)
15	Accueil et <i>Moi avant, toi maintenant</i>	30
16	<i>Repères dans le monde des possibles</i> (plan d'action)	60
17	Retour et <i>Merci à moi, merci à toi...</i> (fermeture)	30

8

Sommaire du programme *S'Orienter* en 8 rencontres

1^{re} rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
1 Accueil et <i>Il était une fois moi</i>	30
2 Présentation du programme	15
3 <i>Mon choix, ma difficulté : mon objet, mon image</i> et fermeture de la 1 ^{re} rencontre	30

2^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
4 Accueil et <i>Entre ce que j'en pense et ce qu'on en dit</i>	15
5 <i>À la source</i> et <i>Si j'avais à faire un choix aujourd'hui</i>	50
6 Retour et fermeture de la 2 ^e rencontre	10

3^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
7 Accueil et <i>Un besoin, plusieurs possibilités</i>	60
8 Fermeture de la 3 ^e rencontre	15

4^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
9 Accueil et <i>Mes choix ont de la valeur</i>	60
10 Retour et fermeture de la 4 ^e rencontre	15

5^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
11 Accueil et <i>Moi professionnel?</i>	30
12 <i>Incursion dans le monde des possibilités</i>	40
13 Retour et fermeture de la 5 ^e rencontre	5

6^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
14 Accueil	20
15 <i>L'histoire de mes victoires</i> et fermeture de la 6 ^e rencontre	55

7^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
16 Accueil et <i>Moi avant, toi maintenant</i>	30
17 <i>Repères dans le monde des possibles</i> (plan d'action)	40
18 Fermeture de la 7 ^e rencontre	5

8^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
21 Accueil et suite du plan d'action	40
22 Retour et <i>Merci à moi, merci à toi</i> (fermeture)	35



Le guide : description des activités

Accueil et *Il était une fois moi...*



En bref

La personne conseillère (PC) prend le temps d'accueillir les membres.

L'activité vise à amorcer les interactions et à favoriser un sentiment d'inclusion et de confiance dans le groupe par le partage d'anecdotes liées à un intérêt professionnel.

Les membres et la PC vont d'abord noter sur un papier un rêve professionnel d'enfance, de jeunesse, ou une anecdote liée à un intérêt professionnel. La PC invite les membres à faire un choix entre la description d'un rêve d'enfance ou d'une anecdote. Ils sont ensuite invités à trouver quelle personne a écrit quelle histoire afin d'apprendre les noms de chaque membre du groupe.

En pratique

Modelage; liaison; limitation; autodévoilement; soutien; question ouverte; reflet empathique de base; clarification/spécificité.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Gommette ou ruban adhésif
- Copies de la « feuille à découper et à numéroté »
- Copies de l'activité « *Qui a écrit quoi?* »
- Crayons

Étape par étape

Si le contexte le permet, la PC laisse choisir aux personnes membres où et comment elles veulent s'asseoir et disposer le mobilier.

1 La PC se présente brièvement au groupe. Elle fait un tour rapide de présentations et se renseigne sur l'état d'esprit des personnes participantes en demandant au groupe « *Comment ça va?* » (Max. 15 min.).

2 La PC invite ensuite les membres, afin d'apprendre à se connaître, à penser à un rêve en lien avec ce qu'elles ou ils voulaient faire dans leur enfance, que ce rêve soit encore présent ou non. Selon le groupe, elle peut leur proposer de réfléchir plutôt à une anecdote en lien avec un intérêt professionnel.

Rêve d'enfance

Quand j'étais petit, je voulais être... parce que...

Anecdote - intérêt

Une fois, en faisant [intérêt], il m'est arrivé...

3 La PC distribue ensuite à chaque personne du groupe un bout de feuille sur lequel elle est invitée à inscrire ce rêve ou cette anecdote. La PC donne le droit aux membres qui ne veulent pas participer de ne pas le faire. Elle leur donne le choix.

4 Une fois que les membres ont terminé d'écrire, sans regarder, la PC ramasse les bouts de papier et inscrit, au hasard, un numéro sur chacun et les colle aux murs du local.

5 Elle distribue à chaque membre une feuille d'activité « *Qui a écrit quoi?* ».

6 Les personnes membres sont invitées à aller à la rencontre des autres afin de trouver à qui appartient chaque rêve ou histoire. Elles doivent écrire les réponses sur leur feuille d'activité au fur et à mesure ou lorsque les échanges sont terminés.

7 Une fois que les membres ont terminé leurs associations membre/histoire, la PC les invite à se rasseoir.

- 8** La PC et les membres font un tour de table afin de vérifier et de valider leurs associations. Les membres peuvent expliciter leur rêve ou développer un peu leur anecdote à tour de rôle. Ce choix est laissé à la discrétion des membres.
- 9** Un très court retour sur cette première expérience vécue par le groupe. Cette étape inclut un bilan explicite, au cours duquel est proposée une définition des notions de rêve et d'intérêt professionnel abordés au cours de l'activité. L'importance de rêves et intérêts dans un processus d'orientation est aussi explicité. La PC revient aussi sur les enjeux d'exposition et de présentation de soi soulevés par l'activité.



Présentation du programme

2

En bref

La PC présente aux membres du groupe le contenu du programme dans lequel elles et ils sont sur le point de s'engager. L'accent est mis sur la présentation d'un modèle de prise de décisions.

L'activité vise à informer les membres des différents éléments composant le programme (cadre, structure de la démarche), tout en stimulant les interactions afin de favoriser la création d'une alliance de travail optimale.

En pratique

Apport d'information; clarification; autodévoilement; résumé; reformulation; questions ouvertes; reflets empathiques de base et additif.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Copies de la « *Présentation du programme* »
- Formulaires de consentement
- Stylos (ou autre crayon à l'encre)
- Porte-documents à pochettes

Étape par étape

- 1** Tout en distribuant le porte-documents, la PC informe les membres que c'est maintenant à son tour de parler. Elle les informe que tout au long du processus les activités qui seront réalisées lors des rencontres pourront être déposées dans le porte-document et que cela les aidera à clarifier leur choix.
- 2** La PC insiste sur l'objectif du programme en le nommant explicitement : clarifier un choix d'orientation. Elle indique que, pour ce faire, d'autres éléments doivent être travaillés de façon concomitante. Elle précise que l'objectif du counseling de carrière est d'aider les membres du groupe à prendre des décisions éducatives et professionnelles où pourront être mobilisées leurs compétences actuelles ou celles dont le développement est souhaité. Elle spécifie que pour y arriver, il est important pour les membres de se connaître et de connaître les possibilités en termes de formations et de professions sur le marché du travail.
- 3** Dans un registre de langue adapté aux membres du groupe, la PC présente le modèle des 5C (en s'inspirant de l'introduction du présent guide). Elle spécifie que le groupe sera mené à des discussions sur des façons de penser (représentations) qui peuvent influencer les prises de décision (éducatives et professionnelles).
- 4** La PC explique la structure en grandes étapes d'une prise de décision en orientation. Elle fournit le document « *Feuille de route* » et indique que le programme va aider les membres à recueillir des informations sur leurs ressources (comme leurs intérêts, leurs besoins, leurs valeurs) et sur des possibilités éducatives et professionnelles.
- 5** La PC normalise ce qui peut se passer pour les membres qui ont à prendre des décisions. Elle dit aux membres que « *la prise de décision renferme toujours une part d'incertitudes, qu'il n'y a aucune garantie sur l'avenir et qu'il est normal que, dans le temps, les décisions changent* ». Elle précise que le fait d'avoir trop – comme trop peu – d'informations peut empêcher de prendre une décision et que chaque décision comporte des éléments à inclure comme des éléments à exclure.
- 6** La PC invite les membres à poser des questions à propos du programme en particulier ou de la démarche en général.
- 7** La PC distribue aux membres deux copies du formulaires de consentement à l'intervention en orientation puis elle le lit à haute voix. Elle demande aux membres si elles ou ils ont des questions, puis leur demande de signer les deux copies et de lui en remettre une.

Mon choix, ma difficulté : mon objet, mon image

3

En bref

Cette activité permet aux membres de se décrire, d'apprendre à se connaître tout en faisant des liens avec certains de leurs intérêts et de leurs besoins d'orientation. Elle permet aussi de faire des choix à petite échelle en sélectionnant une image.

Cette activité poursuit comme objectifs d'amener les membres à identifier leurs intérêts et d'amorcer les discussions collectives sur les liens entre les choix et les représentations pouvant être limitantes.

En pratique

Question ouverte; immédiateté; reformulation; clarification; liaison; reflet empathique; modélisation, autodévoilement, blocage.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :
Au choix :

- Une boîte contenant des objets
- Une série d'images découpées

Étape par étape

- 1** Les membres et la PC choisissent un objet ou une image qui représente un obstacle à la réalisation de leur objectif ou de leur projet professionnel. (Il est possible de laisser les membres choisir deux objets ou images et de discuter de cette difficulté à faire un seul choix lors du retour en groupe.)
- 2** La PC avise les membres que deux minutes leur seront accordées à tour de rôle pour décrire l'image ou l'objet choisi.
- 3** La PC met en lumière les éléments saillants dans les choix faits par les membres et à leur façon de les faire. Est-ce qu'il y a eu beaucoup d'hésitation? Est-ce que, selon leur genre (f/m/autre), les personnes ont fait le même type de choix?
- 4** En s'appuyant notamment sur la section Orienter du présent document, la PC explique l'importance de prendre conscience de représentations pouvant être limitantes dans ses choix éducatifs et professionnels.

Entre ce que j'en pense et ce qu'on en dit

4

En bref

Dans cette activité, les membres répondent à un jeu-questionnaire et discutent de leurs constats en groupe. L'activité vise à les amener à prendre connaissance de statistiques liées aux représentations limitantes en favorisant un climat de confiance facilitant les autodévoilements et les rétroactions particulièrement liées à ces représentations.

En pratique

Reflet empathique additif; immédiateté; liaison; apport d'information; soutien; observation du processus.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Une copie du « Jeu-Questionnaire – Questions et réponses »
- Un jeu de cartes de couleur pour chaque équipe « Jeu-Questionnaire – Choix de réponses »

Étape par étape

- 1 La PC mentionne aux membres qu'un jeu-questionnaire est à venir sur les représentations du marché du travail basées sur des données scientifiques. Ce jeu est à l'origine du programme d'orientation auquel elles et ils participent. Pour ce jeu, des équipes imposées de deux membres ou plus sont formées. La PC remet à chaque équipe un paquet de cartes d'une couleur donnée, où les choix de réponse sont indiqués. Elle informe l'équipe que chaque bonne réponse lui donnera un point.
 - 2 La PC lit la première question et énumère les choix de réponse.
 - 3 Les équipes ont 90 secondes pour délibérer et choisir leur réponse. Au terme des 90 secondes, une personne de chaque équipe est choisie pour montrer la carte représentant le choix. Les membres montrent leur carte en même temps.
 - 4 La PC donne ensuite la réponse attendue et accorde un point à chaque équipe ayant choisi cette réponse.
 - 5 Elle questionne les membres sur leur choix et/ou sur leur façon de délibérer lors d'une courte discussion.
 - 6 Les étapes 2 à 5 sont reprises de la même manière pour chaque question.
- 7 À la suite de l'activité, un retour est fait afin de discuter en groupe des constats faits par les membres et au sein des équipes, des chocs, par rapport à l'activité, de la dynamique de leur équipe et de la notion de compétition. La PC peut aussi demander aux membres de parler de leurs constats devant les résultats. Elle peut, par exemple, leur demander :
 - a. « *Que retenez-vous de ce jeu-questionnaire?* »
 - b. « *Est-ce que vous vous reconnaissez dans certains énoncés? Si oui, comment expliquez-vous cela ?* »
 - 8 À partir des éléments soulevés par la discussion, la PC invite les membres à faire des liens entre leurs représentations et les décisions d'orientation?, à explorer la façon dont se sont construites ces représentations et, si possible, à discuter de l'influence que ces représentations pourraient avoir sur une décision d'orientation. Par exemple :
 - a. *Comment cette représentation s'est-elle construite?*
 - b. *De quelle communauté cette représentation émerge-t-elle? (De l'école? de leur famille? etc.)*
 - c. *Quelle influence ces représentations peuvent-elles avoir (ou non) sur les choix d'orientation ?*

Retour et fermeture de la 1^{re} rencontre

5

En bref

Clôture de la rencontre. La PC offre une modalité d'intervention connexe à la présence physique (réflexions sur un forum qui constitue une communauté virtuelle).

L'activité vise à donner les informations nécessaires au bon déroulement de la prochaine rencontre, à permettre au groupe de s'exprimer sur sa satisfaction et à choisir des modalités qui concernent le déroulement du groupe.

En pratique

Clarification; reflet empathique de base ou additif; immédiateté; modelage; poursuite des objectifs, autodévoilement; résumé; limitation; soutien.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Feuille vierge ou liste de membres du groupe
- Cartes avec l'adresse du forum
(voir « Animation de la communauté en virtuelle »)

Étape par étape

- 1** La PC explique aux membres l'importance du travail de réflexion qui doit être poursuivi entre les rencontres et offre aux membres d'avoir accès à un forum leur permettant d'échanger et de continuer leurs réflexions entre les rencontres du processus*. Elle explique que cette activité de réflexion permet aux membres de se voir dans leur globalité tout au long le processus.
- 2** La PC introduit le forum comme espace d'échange et de soutien utilise si les membres ont des questions sur le travail ou sur l'activité, ou si elles ou ils découvrent des choses intéressantes à partager au reste du groupe.

Pour constituer le forum, la PC invite les membres à laisser leur adresse courriel.
- 3** La PC donne aux membres le rendez-vous (lieu, date et heure) pour la prochaine rencontre du groupe.



* Selon le déroulement du processus, les réflexions proposées seront à la discrétion de la PC et des membres. Ce forum a pour but de mobiliser les membres dans le processus afin qu'ils puissent poursuivre leurs réflexions à la suite des rencontres. Le forum vise aussi à encourager la collaboration des membres en les incitant à partager leurs réflexions, constats ou recherches d'information aux autres membres du groupe.

En bref

Cette activité vise principalement la clarification des ressources personnelles et environnementales en matière de recherche d'information sur la formation et le travail (IFT) en suscitant des autodévoilements et des rétroactions des membres autour des principales sources d'IFT qu'elles et ils mobilisent.

Dans un retour en groupe, la PC est amenée à faire des liens avec les intérêts déjà soulevés par les membres et des liens avec les représentations limitantes. Il est ultimement visé que cette recherche d'IFT contribue à l'ouverture de nouvelles possibilités pour chaque membre.

En pratique

Question ouverte; liaison; apport d'information; confrontation; reflet empathique de base et additif; observation de processus.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Une feuille d'activité avec les différentes zones (voir feuille « À la source ») pour chaque membre
- Crayons
- Tableau ou chevalet de conférence (flip chart)
- Craies, crayons effaçables ou crayons feutres

Étape par étape

- 1** La PC accueille le groupe en demandant aux membres si une nouvelle qui pourrait être liée à l'orientation a fait la manchette dans la dernière semaine. Elle fait un retour sur des éléments du forum s'il y a lieu ou amène elle-même une nouvelle d'actualité.
- 2** Elle présente aux membres l'objectif de l'activité :
« Dans la vie en général, et en orientation en particulier, quand il se présente un écart entre ce que je sais et ce que j'ai besoin de savoir, je fais une recherche d'information. En gros, peu importe où je veux "m'orienter", je dois aller chercher des informations pour le faire. L'idée, ici, est de tenter de retracer le chemin que je prends habituellement pour y parvenir et la raison pour laquelle je prends ce chemin. »
- 3** Si elle l'estime pertinent, la PC peut demander aux membres ce qu'elles et ils comprennent de ce qu'elle vient d'énoncer.

- 4** La PC présente les grandes lignes du déroulement de l'activité aux membres :

Je vais vous donner une feuille sur laquelle se trouvent trois cercles. Dans le cercle du milieu, appelé Zone 1, vous inscrivez toutes les sources dont vous vous servez le plus souvent dans vos recherches d'informations sur la formation et le travail, que votre projet soit clair ou non. Dans le deuxième, nommé Zone 2, vous inscrivez les sources dont vous vous servez plus occasionnellement. Dans la Zone 3, le plus grand cercle des trois, vous inscrivez les sources dont vous vous servez rarement.*

Les sources identifiées par les membres peuvent être des personnes comme des endroits physiques, des documents ou encore des sites Internet. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- 5** La PC fait circuler la feuille d'activité « À la source ».

* Cette activité s'appuie sur les travaux concernant les horizons informationnels, particulièrement ceux de Savolainen et Kari (2004).

- 
- 6** La PC invite les membres à compléter la feuille de manière individuelle pendant environ 10 minutes.
- 7** Une fois les 10 minutes écoulées, elle reproduit les cercles au tableau ou sur un chevalet de conférence (flip chart) et invite chaque membre, à tour de rôle (ou selon la méthode favorisant davantage la prise de parole au sein de son groupe) à partager ce qui est écrit dans chacune des zones sur sa feuille. La PC peut choisir de procéder zone par zone ou membre par membre.
- 8** Pendant la mise en commun, la PC met en lumière les convergences et les divergences entre les propos des membres. Elle est attentive à rendre explicite les intérêts soulevés par les membres et à mettre ces intérêts en liens. Elle tente de mettre en lumière les représentations limitantes perçues, notamment celles possiblement associées à la ou aux communautés d'appartenance de chaque membre, et de les mettre en débat. Par exemple, si une personne membre du groupe identifie essentiellement des sources humaines issues d'une même communauté, laquelle véhicule par ailleurs des représentations limitantes, la PC peut s'en saisir pour faire réfléchir le groupe aux incidences de telles représentations sur la recherche d'information et, par conséquent, sur les choix d'orientation de la personne membre qui les partage.
- 10** Les personnes membres sont invitées à identifier individuellement ou en groupe (selon les préférences de la PC et/ou du groupe) certaines sources d'informations (au moins une source par zone) et, dans un tableau, à en identifier les avantages et les inconvénients.
- 11** Idéalement, pour chaque membre, la PC préalablement aurait identifié « Ce qui est fait et dans quel but? » afin de pouvoir débiter l'exploration sur Internet à l'aide de sources qui sont connues et identifiées par les membres. À ce moment, la PC distribue une feuille avec des ressources d'IFT. Cette feuille sera aussi utilisée à l'activité *Incursion dans un monde de possibilités*, prévue lors d'une rencontre ultérieure.
- 12** La PC demande aux membres de faire un choix en suggérant aux membres un contexte où ils ou elles auraient à faire un choix aujourd'hui, même si ce choix est provisoire : *qu'est-ce qui est clair? qu'est-ce qui reste ambigu?*
- 13** La PC accueille les réactions des membres en leur demandant comment ils ou elles ont vécu le fait de prendre position par rapport à leur choix et comment ils ou elles se sentent après l'avoir fait.

Un besoin, plusieurs possibilités

7

En bref

Cette activité vise à présenter aux membres ce qu'est un besoin, et, grâce à des rétroactions et à celles des pairs, à aider chacune et chacun à identifier le ou les besoins motivant ses choix professionnels, par exemple en posant la question : *à quel(s) besoin(s) cherchez-vous à répondre?*

La potentielle prise de conscience des besoins peut aider les membres à comprendre que le choix professionnel qu'elles et ils envisagent n'est qu'un moyen parmi plusieurs autres pour répondre à leurs besoins.

En pratique

Apport d'information; soutien; reflet empathique additif; reformulation; clarification; liaisons; observation du processus.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Tableau de présentation des grandes familles de besoins sur support au choix (diaporama, grande feuille de carton, reproduction sur tableau de classe)
- Une feuille d'activité « *Les besoins* » pour chaque équipe
- Plusieurs copies de la feuille d'activité « *Mes besoins* » (une copie pour chaque option)

Étape par étape

- 1** La PC présente brièvement aux membres du groupe son objectif et son lien avec le processus d'orientation.
- 2** La PC demande aux membres de définir la notion de besoin et présente le tableau : *Le tableau que je vous montre présente six (6) grandes familles de besoins : les besoins de survie, de sécurité, de pouvoir, d'appartenance, de plaisir et d'identité**. Dans un premier temps, je vais vous demander de définir brièvement en équipe chacune des catégories de besoins.
- 3** La PC demande aux membres de se regrouper en équipes de 3 à 4 personnes, distribue la feuille d'activité « *Les besoins* » et rappelle les consignes en ajoutant : *les besoins sont important à considérer pour réaliser un choix d'orientation. Vous pouvez ajouter d'autres besoins qui n'ont pas été couverts par ces 6 grandes familles.*
- 4** À la suite de la mise en mots des besoins dans les termes des membres, la PC fait une mise en commun et inscrit chaque grande catégorie sur le tableau avec une définition sommaire de chacune (en reprenant les mots des membres). Elle rappelle que la réponse aux besoins vient à la fois de la société (contexte) et de la personne.
- 5** La PC remet aux membres une feuille d'activité « *Mes besoins* » et demande aux membres de chacun des sous-groupes de déterminer individuellement jusqu'à quel point le travail idéal répond à chacune des catégories de besoins présentées à l'étape 3. Selon le temps qu'il reste, la PC peut amener les membres à visualiser le travail idéal.
- 6** La PC invite les membres à partager leurs constats et à offrir des rétroactions sur les constats des autres.

*Cette typologie s'appuie sur celle de Glasser (2000), à laquelle nous ajoutons l'identité étant donné l'importance de ce concept de besoin dans un processus d'orientation (pour plus de détails, voir les numéros 3 et 4 de la revue *Orientation scolaire et professionnelle* en 2008).

- 7** Les membres reprennent l'exercice en complétant une feuille « *Mes besoins* » par option professionnelle envisagée en se posant la question suivante : *Dans quelle mesure cette option pourrait-elle répondre à chacun des besoins?* » Les membres se placent ensuite en triade pour en discuter.
- 8** La PC entame une discussion sur les écarts ou les non-écarts constatés par les membres.
- 9** La PC demande aux membres d'identifier individuellement l'option professionnelle qui est la plus susceptible de répondre à leurs besoins. Elle les invite à discuter en groupe des informations pouvant manquer pour répondre à cette question.
- 10** Finalement, la PC invite les membres à sélectionner ou à générer d'autres possibilités de choix professionnels afin de répondre à leurs besoins de façon optimale. Elle étend ensuite l'exercice à l'ensemble de leurs sphères de vie.



Retour et fermeture de la 2^e rencontre

8

En bref

Clôture de la rencontre. L'activité vise à permettre au groupe de s'exprimer sur sa satisfaction et de choisir des modalités de la tenue du groupe pour la suite du processus. L'activité permet, en outre, de donner les informations nécessaires au bon déroulement de la prochaine rencontre.

En pratique

Clarification; reflets empathiques additifs; immédiateté; modélisation; poursuite des objectifs, autodévoilement; résumé; limitation; soutien.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Cartes avec les liens vers le forum en ligne (voir le document « Animation de la communauté virtuelle »)

Étape par étape

- 1 La PC revient sur les éléments que les membres ont retenus de la rencontre en lien avec leurs choix d'orientation. Elle rappelle aux membres l'importance du travail de réflexion qui doit se poursuivre entre les rencontres (par exemple, continuer à explorer les sites d'information sur la formation et le travail) et leur offre à nouveau d'avoir accès à un forum leur permettant d'échanger et de continuer leurs réflexions entre les rencontres pour la suite du processus.

- 2 Si ce n'est déjà fait, la PC donne aux membres le rendez-vous (lieu, date et heure) pour la prochaine rencontre.

Accueil et Mes choix ont de la valeur* (3^e rencontre)

9

En bref

L'activité vise à comprendre la notion de valeur et son lien avec les concepts de besoin et d'intérêt en contexte de choix éducatifs et professionnels.

La PC amène les membres à progressivement apprendre à parler de soi, à affirmer leurs idées (notamment à leur accorder de la valeur) et à respecter celles des autres.

L'objectif pour les membres est de prendre conscience – par des autodévoilements et des rétroactions de ses pairs – des valeurs qui guident leurs choix et de l'impact potentiel de certaines ressources ou limites.

En pratique

Question ouverte; apport d'information; reflet empathique additif; liaison; autodévoilement (au besoin); limitation (au besoin); observation de processus.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Jeux préassemblés de cartes de valeurs (1 jeu par équipe de 3-4 membres)
- Feuilles d'activité « *Liste de valeurs à cocher* »
- Feuilles d'activité « *Mes valeurs et mes choix* »
- Crayons

Étape par étape

- 1 La PC accueille les membres : « *Comment arrivez-vous aujourd'hui?* » (à main levée ou à tour de rôle).
- 2 La PC explique brièvement les activités « *Mes choix ont de la valeur* » et « *Tout le monde m'en parle* », et elle invite le groupe à choisir laquelle il souhaite faire en premier.
- 3 Si les membres ont choisi le jeu des valeurs, la PC leur demande ce que signifie pour eux le terme « valeur » (autrement, elle passe à l'activité « *Tout le monde m'en parle* », p. 42).
- 4 La PC conclut la discussion en insistant sur l'importance des valeurs dans un choix d'orientation.
- 5 La PC demande aux membres de nommer les liens qu'elles et ils voient entre les valeurs et les besoins identifiés à la rencontre précédente.
- 6 Par la suite, la PC divise le groupe en équipes de 3 ou 4 membres (selon le nombre total de membres du groupe). Elle remet ensuite un paquet de cartes de valeurs à chaque équipe.
- 7 La PC explique ensuite les règles et le déroulement du jeu en demandant aux équipes de suivre ses consignes au fur et à mesure :
 - a. « *Choisissez un membre qui distribuera les cartes* ». Lorsque ce membre est choisi par chacune des équipes, la PC poursuit : *D'abord, distribuez cinq cartes à chaque membre de l'équipe. Ensuite, déposez le reste de la pile, face cachée contre la table. Retournez la carte se trouvant sur le dessus de la pile et placez-la à côté du paquet, face découverte, afin que toute l'équipe puisse la voir.*

* Adaptation de l'activité « *Mes valeurs* » de Michaud, Dionne et Beaulieu (2006).

- b. « La première personne de l'équipe à commencer est celle à la gauche de la personne qui a distribué les cartes. Elle a le choix entre piger la carte face découverte ou piger dans la pile face contre table. Lors de son tour, elle a donc six cartes dans son jeu. Parmi ces six cartes, elle doit sélectionner une carte qui ne correspond PAS à ses valeurs personnelles et la jeter sur celle face découverte en expliquant aux autres membres la raison pour laquelle elle écarte cette valeur de son jeu (autrement dit pourquoi cette valeur est moins importante pour elle ou lui que celles dans son jeu)**». À la fin de son tour, il ne reste donc plus que cinq cartes dans son jeu ».
- c. Le jeu se poursuit de la même manière dans le sens des aiguilles d'une montre. La joueuse ou le joueur qui suit (à gauche) a alors aussi le choix entre retenir la valeur écartée au tour précédent ou piger dans la pile cachée.

La PC suggère aux équipes de faire un tour d'essai et elle fait rapidement le tour de chacune des équipes afin de s'assurer que tout le monde a compris.

Tout au long du jeu, la PC circule afin de soutenir la réflexion et la discussion des membres.

- 8 À la fin du jeu, la PC invite les membres à remplir la feuille « Liste de valeurs à cocher ». Il faut y cocher les valeurs importantes pour soi parmi toutes les valeurs se trouvant sur la feuille.
- 9 Les membres doivent ensuite retenir trois valeurs qui ont plus d'influence sur leur choix d'orientation en ce moment.
- 10 Si les membres le souhaitent, elles et ils peuvent poursuivre leur réflexion en s'appuyant sur la feuille de réflexion « Mes valeurs et mes choix »; il est possible de la compléter à la maison au besoin.
- 11 La PC anime un retour en groupe sur les principaux constats faits au cours de cette activité. Elle établit des liens entre les concepts de besoin et d'intérêt précédemment abordés, et avec les décisions d'orientation. Si des propos liés à des représentations limitantes sont ressortis pendant le jeu (ex. « je ne suis pas capable de choisir, je suis nulle pour jouer à jeu, l'atteinte de ses valeurs est plus importante que les miennes »), la PC profite de ce moment pour susciter une réflexion des membres du groupe à cet égard et faire des liens avec les concepts connus des membres (besoins, intérêts, valeurs).

** Dans certains groupes, ce jeu est intimidant, car les membres hésitent à jouer avec des valeurs ou à dévoiler aux autres ce qui est important pour eux. Nous suggérons, à ce moment, que la PC joue avec les membres jusqu'à ce que toutes et tous se sentent à l'aise de s'autodévoiler.

L'histoire de mes victoires

10

En bref

Cette activité vise à amener les membres, avec le soutien et les rétroactions du groupe, à identifier leurs réussites ainsi que les ressources internes et externes qui ont été mobilisées lors de ces réussites.

En pratique

Clarification; écoute active; reformulation; résumé; reflet empathique additif; confrontation empathique; modélisation; poursuite des objectifs; liaison; limitation; soutien; immédiateté; reflet de processus.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Copies de l'activité « L'histoire de mes victoires »
- Tablettes rigides à pince (ou bureau/table)
- Crayons

Étape par étape

- 1** La PC explique aux membres qu'elles et ils vont faire une activité sur leurs victoires quotidiennes, sur leurs réussites vécues au sein du processus de counseling de carrière groupal.
- 2** La PC demande aux membres de partager tour à tour leur définition ou leur perception d'une réussite. Une courte discussion de groupe s'ensuit (2-5 minutes) : *Y a-t-il des différences? des consensus? des désaccords?* La PC complète, reformule et clarifie jusqu'à l'obtention d'une définition relativement consensuelle.
- 3** La PC demande au groupe d'identifier une force de chaque membre et d'appuyer la force nommée sur un exemple de situation où cette force s'est manifestée au cours des dernières rencontres. Elle peut donner un exemple en se mettant elle-même sous les projecteurs : *« Quelqu'un du groupe pourrait par exemple me dire "(nom de la PC), je trouve que tu as une grande force pour l'écoute. J'ai remarqué ça la dernière fois lorsque nous avons joué avec les cartes : tu laissais vraiment les gens finir leur tour de parole. Même quand ils cherchent leurs mots, tu demeures attentive " ».*
- 4** La PC demande aux membres de compléter individuellement la feuille d'activité « L'histoire de mes petites victoires ».
- 5** La PC anime une discussion où elle invite le groupe à formuler des rétroactions sur les victoires et les ressources observées, que ce soit à l'intérieur du groupe ou dans un autre contexte (amitié, contexte scolaire, rencontres occasionnelles dans des activités sportives, etc.).
- 6** La PC revient sur la dimension de la compétence dans le modèle des 5C et établit des liens avec les choix professionnels. Elle discute avec les membres de l'importance de reconnaître ses ressources et des doutes que certaines personnes peuvent ressentir à l'égard de leurs capacités à réaliser des choix liés à l'orientation.

Retour sur la 3^e rencontre et fermeture

11

En bref

L'activité vise à clore la rencontre avec un tour de table et à donner les instructions pour la prochaine rencontre.

En pratique

Écoute active; reflet empathique; résumé; immédiateté; observation de processus; interrogation; autodévoilement; liaison.

Matériel requis

Aucun

Étape par étape

- 1** La PC prend le temps de remercier les membres pour leur générosité et leur compétence à parler d'eux et d'elles. Elle leur demande rapidement (± 5 min.) comment s'est déroulée cette rencontre dans l'ensemble, quels liens émergent avec leur choix professionnel et comment les activités les aident ou non à clarifier ce choix.
- 2** La PC invite les membres, pour la prochaine rencontre, à rechercher une ou deux informations concernant le marché du travail de leur région afin de poursuivre leurs processus d'orientation. Aucune information supplémentaire n'est donnée.
- 3** La PC revient sur la feuille de route remise en début de programme et invite les membres à compléter à l'écrit les nouvelles informations qu'elles et ils ont obtenues pour les aider dans leur choix d'orientation.
- 4** La PC donne aux membres les informations nécessaires à la prochaine rencontre (date, lieu et heure).

Moi, professionnel.le ?!

(4^e rencontre)

12

En bref

L'activité permet aux membres de se décrire tout en approfondissant leur compréhension des représentations limitantes, et en établissant des liens entre leurs choix professionnels et ces représentations limitantes.

Cette activité vise à amener les membres à débattre collectivement de certaines représentations – notamment sur le plan du statut social (prestige) – qui peuvent restreindre les choix éducatifs et professionnels. Elle contribue à poursuivre la prise de conscience en regard de ces représentations.

En pratique

Reflet empathique; immédiateté (porter une attention particulière aux attitudes et comportements liés aux normes du groupe); résumé; reformulation; clarification; liaison; écoute active; reflet de dynamique; blocage.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :
Parmi les trois (3) scénarios possibles, sélectionner le plus approprié et prévoir le matériel en conséquence :

1 Sélection parmi un ensemble de cartes imprimées :

- Document « Cartes de visite » imprimées et découpées

2 Atelier de fabrication de cartes :

- Feuilles ou cartons (blanc/couleur)
- Crayons (plomb/couleur/stylos)
- Ciseaux

3 Atelier de conception de cartes informatisées :

- Local d'informatique ou ordinateurs portables

Étape par étape

Sélection parmi un ensemble de cartes imprimées :

- 1 La PC invite les membres à choisir une carte de visite sur laquelle ils ou elles aimeraient voir leur nom lors de leur entrée sur le marché du travail.

Atelier de fabrication de cartes :

- 1 La PC invite les membres à créer l'ébauche d'une carte de visite qu'ils aimeraient avoir pour leur entrée sur le marché du travail. Pour ce faire, du matériel est mis à leur disposition.

Atelier de conception de cartes informatisées :

- 1 La PC invite les membres à créer l'ébauche d'une carte de visite qui pourrait être utilisée au moment de réintégrer le marché du travail à l'aide d'un logiciel informatique (par exemple à partir de modèles dans le logiciel utilisé).

Pour tous les scénarios :

- 2 La PC invite les membres à expliquer à tour de rôle la ou les raisons soutenant leur choix de carte.

La PC chronomètre le temps de parole ou un membre est nommé responsable d'assurer l'avancement des échanges afin de réaliser l'activité dans le temps accordé.

- 3 La PC demande aux membres de dégager de l'activité les éléments saillants à l'égard des représentations potentiellement limitantes (différents diplômes/statuts). Elle les amène à préciser comment, dans leur contexte, certains métiers ou professions sont davantage valorisés et à parler des pressions ressenties – le cas échéant – quant à leur orientation éducative et professionnelle.

Incursion dans le monde des possibles

13

En bref

L'activité en est une d'exploration professionnelle. Les membres auront à faire une recherche sur l'Internet et une discussion suivra.

Avant la rencontre, l'activité doit être adaptée à chaque membre en fonction des informations recueillies sur ses projets éducatifs et professionnels. Une feuille doit être préparée par la PC pour chaque membre : elle y a pré-ciblé des sites web adaptés à la situation de la personne et a tenu compte des habitudes de recherche de celle-ci.

L'activité vise à favoriser la clarification de choix éducatifs ou professionnels des membres en leur permettant d'explorer des sites d'IFT et en les menant à identifier un risque qu'elles et ils ressentent à faire ce choix.

En pratique

Clarification; reflet empathique additif; confrontation empathique; poursuite des objectifs; limitation; soutien; immédiateté; reflet de processus.

Matériel requis

- Préparation et vérification du matériel requis :
- Local d'informatique ou ordinateurs portables
 - Accès à une connexion Internet
 - Accès au site (vérifier avant la rencontre)
 - Copies de l'activité « *Exploration sur Internet* »
 - Crayons

Étape par étape

- 1 Avant l'exploration en salle d'informatique, la PC explique d'abord au groupe qu'il est important que l'exploration sur Internet soit guidée par un objectif clair pour être fructueuse et pertinente pour chaque personne. Elle inscrit l'exploration dans la perspective plus large de l'objectif lié au processus d'orientation et demande aux membres de clarifier les émotions qu'elles et ils ressentent au regard de cette exploration.
- 2 La PC remet à chaque membre la feuille préparée spécifiquement pour eux.

Individuellement

- 2 La PC invite les membres à identifier un risque lié à la réalisation d'un choix d'orientation. Elle propose la formulation suivante, qu'elle peut également inscrire au tableau :

« Si je veux [réalisation de la 1^{re} option envisagée] tout en risquant [X, par exemple de me tromper], cela provoque les réflexions suivantes...de...»*.

Tout le groupe, individuellement ou en dyades

- 3 La PC demande à chaque personne membre du groupe de se rendre sur les sites suggérés sur sa feuille personnalisée.
- 4 Afin de s'assurer que tous et toutes ont une connaissance de base des sites, la PC explore rapidement les fonctionnalités des sites les plus souvent suggérés avec le groupe. Elle peut aussi solliciter le soutien d'une PC invitée**.

* La source de cette formation provient de Lecomte et Savard (2004).

** Si possible. Le fait d'être deux personnes à encadrer le travail facilite cette activité et permet de consacrer plus de temps à soutenir les personnes selon leurs besoins d'exploration spécifiques.

- 5 Les membres doivent ensuite compléter leur exploration tout en notant toutes les démarches réalisées sur la feuille d'activité prévue à cet effet.

En groupe

- 6 Les membres reviennent en groupe pour un partage de leurs constats et un retour sur l'expérience de l'activité. La PC peut leur proposer quelques pistes de réflexion, par exemple :

Quels sont leurs constats par rapport à votre choix professionnel?

- a. *Comment le fait d'avoir accès à un si grand nombre d'informations est-il vécu?*
- b. *Y a-t-il eu des surprises face aux options qui avaient été sélectionnées?*
- c. *Est-ce que ces découvertes ont un effet sur le/les choix envisagé(s)?*



Tout le monde m'en parle

14

En bref

L'activité permet aux personnes de mener une recherche en équipe afin de prendre conscience des RL auxquelles elles sont confrontées au quotidien dans leur(s) environnement(s) et leur(s) communauté(s).

En pratique

Reflet empathique additif; observation de processus; soutien; poursuite d'objectifs (intentionnalité); limitation; modération (au besoin); résumé; liaison (au besoin, mais laisser le plus possible les membres); apport d'information (par l'activité).

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Chronomètre
- Calepins/feuilles vierges
- Crayons

Scénario avec rallye :

- Autorisations de sorties, de circulation et d'utilisation d'appareils électroniques dans les corridors
- Appareil photo/tablette électronique

Scénario sans rallye :

- Publicités, revues, journaux, agenda, etc.
- Photos de documents écrits affichés dans des endroits publics

Étape par étape

Plusieurs variantes (scénarios) de cette activité sont possibles selon le contexte organisationnel dans lequel l'activité se déroule.

- 1 La PC présente les grandes lignes du travail d'une personne chercheuse et elle propose aux membres de jouer ce rôle pour elle le temps d'une activité.
- 2 La PC demande au groupe de se répartir en équipes de trois ou quatre membres selon le nombre total de membres dans le groupe. Au besoin seulement, elle forme elle-même les équipes au moyen de la méthode 1-2-3-4 (Tous les 1 ensemble, les 2 ensemble, etc.)

Scénario 1 : rallye de prise de photos des documents affichés sur les murs de l'école ou du local, et prise de notes sur ces documents.

- 3 Avant de commencer le rallye, la PC attribue une mission différente à chacune des équipes :
 - a. À l'équipe 1, elle confie une tablette, un cellulaire ou tout autre appareil permettant de photographier (les membres pourraient également choisir d'utiliser leur propre appareil électronique). Elle leur donne comme consigne de photographier tout ce qu'ils voient sur les murs (p. ex. : affiches, peintures, etc.) de l'organisme dans lequel ils se trouvent (dans une école, il est probable que la PC doive demander au personnel administratif une autorisation de sorties pour les élèves ou doive limiter la recherche d'informations à un secteur de l'école, par exemple).

- b. Aux équipes 2, 3 et 4, la PC remet un calepin et invite les membres à prendre des notes sur les documents affichés dans l'organisme ou dans l'école. L'équipe 2 s'attarde aux documents affichés qui présentent des passages écrits par d'autres élèves de l'école; l'équipe 3 s'attarde aux documents affichés qui présentent des passages écrits provenant d'organismes externes; l'équipe 4 s'attarde aux documents qui présentent des passages écrits par l'organisme ou l'institution où se déroule le programme.

Scénario 2 : sans rallye

- 3** La PC expose le groupe aux documents collectés et aux photos prises avant la rencontre. Elle assigne à chaque équipe la mission de faire ressortir des éléments graphiques ou textuels en lien avec des RL spécifiques et d'analyser l'influence que ces RL ont sur la société:
- L'équipe 1 s'attarde aux RL liées au genre;
 - L'équipe 2 s'attarde aux RL liées à l'image corporelle;
 - L'équipe 3 s'attarde aux RL liées à l'origine ethnique ou culturelle;
 - L'équipe 4 s'attarde aux RL liées à l'âge.

Les étapes suivantes sont les mêmes, qu'il y ait rallye ou non.

- 4** Pour ajouter à la saine compétition, la PC informe les membres que l'activité est limitée à 15 minutes chronométrées pour recueillir le maximum d'informations possible.
- 5** Une fois le temps écoulé, les équipes se rassemblent (ou passent à l'étape suivante pour le scénario 2) et la PC leur demande d'analyser leurs données. Pour ce faire, elle propose des exemples de méthodes d'analyse : compter les occurrences d'un mot, regrouper les informations par thèmes (ou par organisations), tenter d'identifier des constantes, identifier les fonctions ou les buts du message ou de l'affiche, faire des liens avec l'emplacement physique dans l'organisme (pourquoi ce document est-il à cet endroit?).

Selon les documents utilisés, il est aussi possible pour les équipes 2, 3 et 4 de se voir attribuer un thème en lien avec les représentations limitantes, par exemple l'immigration, les filles, les situations de handicap, etc.

- 6** Chacune des équipes est invitée à partager avec le grand groupe ses résultats et les réactions pluridimensionnelles que l'exercice a suscitées chez les membres de l'équipe. À la fin, la PC fait un lien avec l'omniprésence des RL dans des environnements pouvant a priori apparaître neutres. La PC encourage les membres à interagir de façon autonome tout en faisant des liens avec la façon dont les représentations influencent leurs options

Retour et fermeture de la 4^e rencontre

15

En bref

L'activité de clôture permet à la PC de donner les indications relatives à la tenue de la dernière rencontre et de préparer la phase de dénouement afin de boucler adéquatement les relations et les apprentissages.

En pratique

Résumé; apport d'information.

Matériel requis

Aucun

Étape par étape

- 1 La PC invite les membres à poursuivre, dans la semaine à venir, leurs réflexions sur les constats ayant émergé de l'activité « *Tout le monde m'en parle* ». Elle leur propose de diffuser de nouvelles images ou publicités sur le forum tout au long de la semaine pour soutenir la réflexion relative à l'influence de ces images et publicités sur leurs décisions et projets d'avenir.
- 2 La PC informe les membres (ou leur rappelle) que la prochaine rencontre est la dernière du processus.
- 3 La PC incite fortement les membres à compléter la feuille d'activité « *Le monde, les autres et moi* » et à l'apporter à la prochaine rencontre.

Moi avant, toi maintenant (5^e rencontre)

16

En bref

L'activité vise à soutenir, par les autodévoilements et les rétroactions, les prises de conscience au regard des apprentissages réalisés dans le groupe. Elle permet aussi aux membres de faire un bilan de leurs perceptions d'eux-mêmes, des autres ou du monde.

Cette activité aide la PC à amorcer le bilan de la démarche, à pérenniser les apprentissages chez les membres et à aborder l'ambivalence que peut provoquer la fin des rencontres de groupe chez certaines personnes.

En pratique

Reflét empathique additif; observation de processus; soutien; limitation; résumé; confrontation empathique.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Bâtons de colle
- Revues, journaux
- Ciseaux
- Crayons de couleur (bois/feutre)
- Autocollants
- Feuilles d'activité « *Le monde, les autres et moi – Prise II* »

Étape par étape

- 1** La PC annonce au groupe qu'une période de bilan commence, qu'il s'agit maintenant de « boucler la boucle » du processus.
- 2** La PC explique aux membres l'activité à réaliser : à la lumière des apprentissages réalisés lors des précédentes séances, mettre ou remettre en perspective sa vision de soi et la vision de soi qu'on attribue aux autres (les membres de son entourage ou la société en général). Pour ce faire, la PC invite les membres à se servir de la feuille d'activité « *Le monde, les autres et moi* » remise à la deuxième rencontre.
- 3** La PC distribue une copie vierge de l'activité « *Le monde, les autres et moi – Prise II* ». Elle met aussi à la disposition des membres du matériel de bricolage et des revues.
- 4** La PC informe les membres que les constats devront être partagés aux autres membres du groupe et qu'elle invitera les membres à y réagir.
- 5** Après 20 minutes, la PC invite les membres à revenir en groupe pour un retour. Devant le groupe, les membres partagent leur point de vue sur la démarche de leurs pairs.

Repères dans le monde des possibles

17

En bref

L'activité vise à soutenir les membres dans la production d'un plan d'action pour concrétiser leur(s) choix éducatif(s) et professionnel(s). Ce plan d'action est produit à l'aide de nouvelles sources d'informations externes (p. ex., au local informatique, à l'aide de portables ou dans un centre de documentation).

L'activité implique que les membres aillent chercher, de manière autonome, des informations concrètes afin de pouvoir explorer les options envisagées. Cela peut être, par exemple, la consultation de certain.e.s professionnel.le.s pour la poursuite de la réflexion, des visites de milieux à sélectionner, des stages d'un jour dans un programme de formation, etc.

En pratique

Soutien; immédiateté; apport d'information; reflet empathique additif; résumé; directionnalité; clarification.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Feuilles d'activité « *Mes objectifs – Mon plan d'action* »
- Feuilles d'activité « *Mon plan d'action* »
- Crayons
- Local d'informatique, ordinateurs portables ou centre de documentation

Étape par étape

1 Avant de finaliser l'exploration de l'IFT et de rédiger le plan d'action, les membres doivent rassembler toutes leurs feuilles d'activités complétées. La PC fait alors un tour de table et demande à chaque membre de nommer ce qui ressort de tous ces exercices, en termes d'intérêts, de valeurs, d'aptitudes ou de représentations limitantes.

2 Une fois les actions identifiées par toutes et tous, la PC fait un court exposé sur ce qu'est un plan d'action.

« *En orientation, un plan d'action sert à : se fixer des objectifs concrets; à garder ou à stimuler sa motivation.* »

Elle peut aussi demander aux membres, en première instance, ce que ce terme évoque.

3 La PC montre la manière de formuler des objectifs et des actions afin de les rendre opérationnalisables.

Un objectif doit être le plus précis possible. Il contient un verbe d'action qui ne veut dire qu'une seule chose (univoque) et peut être appliqué à une tâche très concrète. « *Mon objectif est de m'inscrire en formation professionnelle dans le programme de mécanique automobile* ».

4 La PC invite les membres à compléter leur plan d'action (quand, pourquoi, qui, comment, solutions alternatives) en recherchant les informations nécessaires sur Internet. Cela permet aux membres qui n'avaient pas participé à la rencontre d'exploration d'explorer, et aux autres, de poursuivre leur démarche.

5 Si les membres ont des questions, la PC les invite à se référer à leurs pairs avant de la solliciter.

6 La PC circule afin de soutenir les membres dans leur exploration sur Internet et dans leur formulation d'objectifs et d'actions conséquentes.

- 7** La PC invite les membres qui le souhaitent à partager en triade leur plan d'action à leurs pairs pour recevoir de la rétroaction; les personnes qui écoutent sont invitées à porter une attention particulière aux représentations limitantes (de ses capacités, par exemple) et aux informations à compléter.
- 8** Un retour en grand groupe est fait sur les prises de conscience et les constats majeurs suscités par l'activité. La PC soutient les membres qui ressentent un stress ou une pression devant un plan d'action qui ne serait pas complété.



Retour et *Merci à moi, merci à toi...* (fermeture)

18

En bref

L'activité permet de clore le processus dans lequel chaque membre a investi en le ou la remerciant de manière personnalisée. Elle facilite la fin du processus et de la démarche de groupe. Elle permet de boucler les relations et les apprentissages tout en reconnaissant l'apport de chacune et de chacun, ainsi que celui de la PC à l'ensemble de la démarche.

En pratique

Reflets empathiques additifs; liaison; observation de processus; autodévoilement.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :
• Mouchoirs

Étape par étape

- 1 Le mot final va à la PC, qui remercie le groupe en entier en nommant une force ou une qualité de chaque membre.
- 2 À la fin de cette ronde de reconnaissance, la PC invite chaque personne, à tour de rôle, à nommer à haute voix devant les autres membres pourquoi elle se remercie elle-même ou à nommer une source de fierté, suivie d'une très courte explication si cela est souhaité. Les autres membres formulent des rétroactions. Si l'exercice est difficile à l'oral, la PC fournit à chaque membre une carte ou une autre image de son choix et invite les membres à lui reconnaître par écrit, à elle, une qualité ou un apport dans le groupe.

Sur le web

En bref

Un espace virtuel est prévu pour soutenir les membres entre les rencontres. Ce forum permet à la PC de rester en contact avec les membres et permet l'échange d'informations et de contenu entre les rencontres.

À la fin de chaque rencontre, des pistes de réflexion ou d'activité sont proposées dans le programme.

En pratique

Apport d'information; soutien; question ouverte; limitation; blocage (au besoin).

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Vérifier si les membres ont un accès à Internet en dehors des rencontres du groupe.

Rencontre 1

Thèmes :

- Mon rôle dans une équipe ► L'influence que cela peut avoir dans/sur mon travail?
- Ce qui est important dans mon travail (normes)

Activité à compléter à la maison :
« Le monde, les autres et moi »

Rencontre 2

Thèmes :

- Intérêt sexospécifique
- Croyances et marché du travail ► Prises de conscience
- Monde des possibles ► Début d'une réflexion des options envisageables (développement vocationnel)

Activité à compléter à la maison : Noter sur une feuille une ou deux informations relatives au marché du travail de sa région.

Rencontre 3

Thèmes :

- Réflexion sur la place que prennent les représentations limitantes dans les choix
- Retombées du travail ► Influence sur le choix professionnel
- Prises de conscience par rapport au développement vocationnel
- Réflexions par rapport à la diversité des sources d'information

Rencontre 4

Thèmes :

- Influence des représentations limitantes dans la vie quotidienne (observation dans l'environnement)
- Réflexion par rapport à la multitude de choix ► peut être en lien avec l'information disponible (ex. : croyances, validité, etc.)
- Réflexion sur le statut professionnel

Rencontre 5

Fin du processus. Le plan d'action permettra pour chaque membre de poursuivre de manière autonome le processus amorcé.

Notes : Les thèmes sont des pistes de réflexion selon ce qui a été abordé durant le rencontre. Il est à la discrétion de la PC de développer des questionnements appropriés au processus groupal ainsi qu'au développement des membres. Elle peut donc ajouter des thèmes qui lui semblent pertinents.





Activité de surplus ou de remplacement

Moi, entre deux mondes...

20

En bref

Cette activité raconte l'histoire de la formation d'un rêve professionnel. Elle permet aux membres d'explorer le développement de leurs intérêts liés à leur rêve d'enfance et le lien entre ces intérêts et leur parcours de vie.

L'activité vise à amener les membres à comprendre le processus de développement d'un intérêt et à soutenir cette compréhension chez les autres membres du groupe.

En pratique

Clarification; reflet empathique de base et additif; écoute active; reformulation; réponse brève à une question; modélisation; poursuite des objectifs; blocage; liaison; modération; soutien

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Une copie de la version choisie de l'histoire « *Il était une fois un intérêt nommé Préférence* »
- Copies de l'activité « *Le monde, les autres et moi* »
- Tablettes rigides à pince ou bureaux

Étape par étape

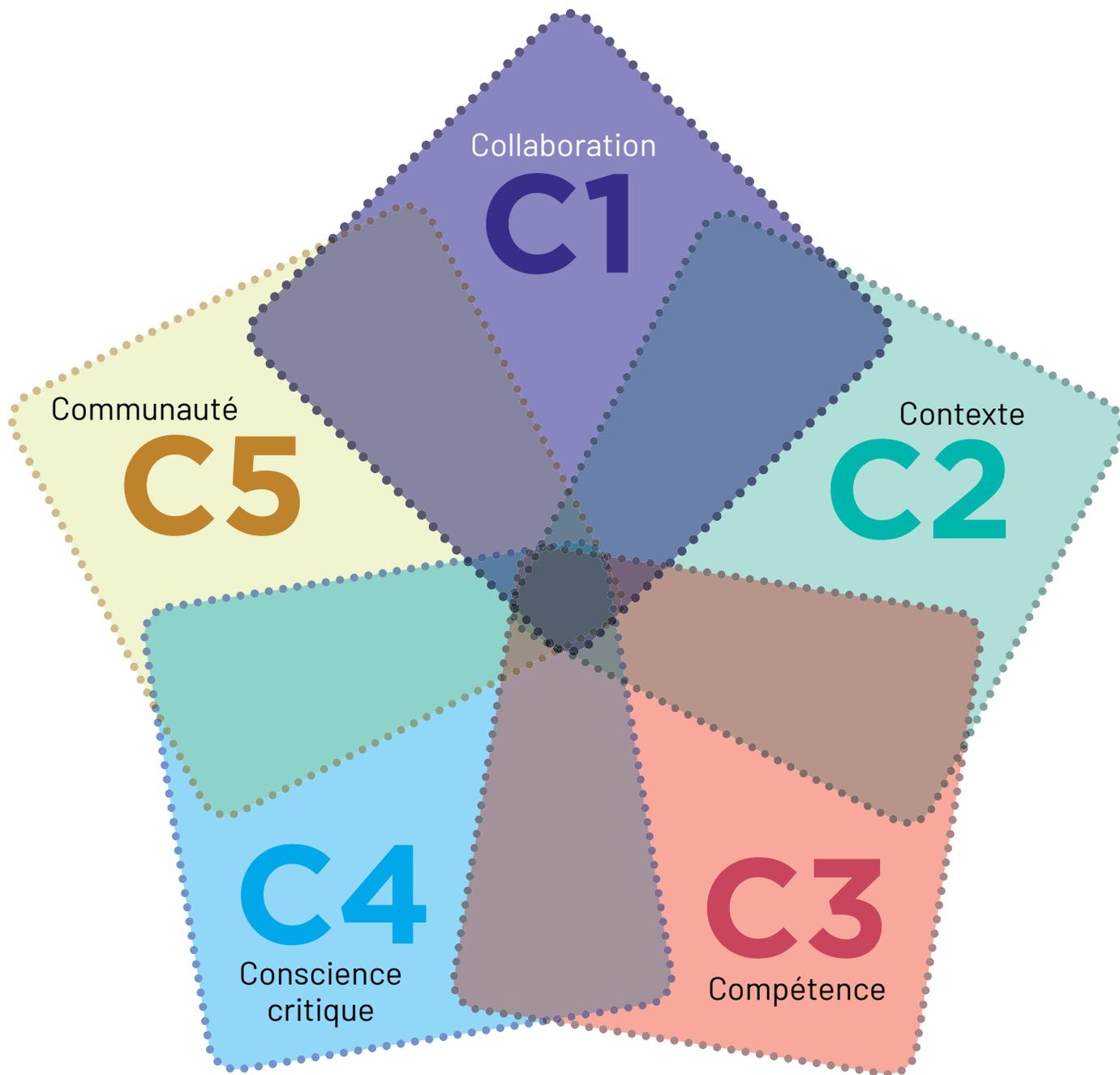
- 1 La PC annonce aux membres qu'elle va maintenant leur raconter une histoire. Elle lit l'histoire « *Il était une fois un intérêt nommé Préférence* » (± 5 min.).
- 2 La PC accueille les réactions spontanées des membres en posant des questions ouvertes, par exemple :
« *Qu'avez-vous compris de cette histoire?* »
- 3 La PC demande ensuite aux membres de compléter l'activité « *Le monde, les autres et moi* ». Elle leur demande de se rappeler un rêve professionnel de leur enfance (les membres peuvent reprendre le même que lors de l'activité, « *Il était une fois moi* ») afin d'observer l'évolution d'un intérêt.
- 4 Pendant le temps alloué à l'introspection, la PC circule dans le local ou invite les membres à poser leurs questions à voix haute afin d'aider les pairs qui en auraient besoin et de faciliter leur processus collectif de compréhension de soi.
- 5 Un retour en groupe est fait afin de permettre aux membres de présenter leur intérêt. À tour de rôle, les membres racontent leur compréhension du développement de leur intérêt de soi par rapport à celui des autres.
- 6 Si la réalisation de l'activité demande davantage de temps que prévu aux membres, la PC peut leur donner la possibilité de la compléter à la maison. Un retour pourra alors être fait à la dernière rencontre pour remplacer la dernière activité (« *Merci à toi, merci à moi* »).
- 7 Si le forum a été mis en place, la PC informe les membres que les réflexions qui ne pourront être abordées dans la rencontre faute de temps pourront être développées sur le forum.



Matériel reproductible pour les activités

1 Présentation du programme

Modèle des 5C de McWhirter





2 Feuille de route

Table de décision (choix) de

Option	1	2	3	4
Intérêts	+			
	-			
Besoins/valeurs	+			
	-			
Aptitudes	+			
	-			
Éléments de contexte liés à la formation	+			
	-			
Éléments de contexte liés à la profession				



4 Je m'engage, nous nous engageons

Je, m'engage à respecter les normes de groupe que nous avons choisies ensemble :

Large dotted-line box containing two horizontal orange bars for writing.

Ces normes m'aident à répondre à un objectif de groupe et/ou à un objectif personnel :

Pour le groupe

.....
.....

Pour moi-même

.....
.....
.....

La difficulté que j'ai et sur laquelle je travaillerai tout au long du processus afin de répondre à mon besoin :

J'ai de la difficulté à

.....
.....
.....

Parce que

.....
.....
.....
.....

Signature

Date

5 Jeu-questionnaire

Le jeu-questionnaire se fonde sur les données d'une enquête menée en Estrie (Bourdon et al., 2017) auprès de 4756 élèves du secondaire et étudiant.e.s inscrit.e.s en formation professionnelle, en formation générale des adultes, au collégial ou à l'université. Il est important de préciser que les données présentées à propos des étudiant.e.s du collégial ne peuvent être généralisées en raison de l'échantillonnage plus restreint pour ce niveau scolaire.

Question 1

Près du tiers des élèves du secondaire affirment que certaines professions sont surtout faites pour les femmes et d'autres professions surtout faites pour les hommes.

- A) Vrai
- B) Faux

Réponse : Vrai. 36% des élèves du secondaire croient que certaines professions sont surtout masculines, tandis que 35% estiment que certaines professions sont surtout féminines.

Fait intéressant : les garçons sont plus nombreux que les filles à croire que certaines professions sont surtout faites pour les femmes (40% c. 29%) ou surtout faites pour les hommes (41% c. 31%).

Question 2

Les garçons aux études secondaires sont plus nombreux que les filles à se dire ouverts à l'idée d'exercer un métier non traditionnel, c'est-à-dire un métier surtout occupé par des personnes de l'autre sexe.

- C) Vrai
- D) Faux

Réponse : Faux. Les filles sont presque deux fois plus nombreuses que les garçons (77% c. 43%) à se dire ouvertes à exercer un métier non traditionnel.

Question 3

Parmi les professions suivantes, laquelle vient le plus souvent à l'esprit des élèves du secondaire lorsqu'on leur demande de nommer une profession typiquement pour les femmes?

- A) Esthéticienne
- B) Secrétaire
- C) Coiffeuse
- D) Infirmière

Réponse : Secrétaire est de loin la profession la plus souvent nommée par les élèves du secondaire. La profession d'infirmière se trouve en 2^e position, et les professions de coiffeuse et d'esthéticienne se partagent la 3^e position.

Question 4

Lorsqu'on demande aux élèves du secondaire de nommer une profession typiquement pour les hommes, la profession de policier arrive en première position.

- A) Vrai
- B) Faux

Réponse : Faux. La profession la plus souvent nommée par les élèves du secondaire est celle de mécanicien, suivie de pompier et de plombier. La profession de policier arrive tout de même au 7^e rang.

Question 5

Dans quelle proportion les élèves du secondaire espèrent-ils faire un jour des études universitaires pour y obtenir un diplôme?

- A) 35%
- B) 43%
- C) 59%
- D) 71%

Réponse : 59%.

Question 6

Parmi l'ensemble des élèves du secondaire, il y a autant de garçons que de filles qui souhaitent obtenir un diplôme universitaire.

- A) Vrai
- B) Faux

Réponse : Faux. 66,4% des filles aspirent obtenir un diplôme universitaire comparativement à 51,2% des garçons.

Question 7

Parmi l'ensemble des élèves du secondaire, les garçons sont plus nombreux que les filles à vouloir obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP).

- A) Vrai
- B) Faux

Réponse : Vrai. Les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles (19,3% c. 8,5%) à aspirer au diplôme d'études professionnelles (DEP).

Question 8

Dans quelle proportion les [élèves du secondaire*] espèrent-ils obtenir un jour un diplôme de doctorat? Il s'agit du plus haut diplôme universitaire qui existe.

- A) 5%
- B) 8%
- C) 13%
- D) 21%
- E) 27%

Réponse : 21%.

* Si vous intervenez au collégial : remplacez par [collégiens/collégiennes]. Le pourcentage valide est de 21%.

Si vous intervenez à l'université : remplacez par [étudiant.e.s universitaires]. Le pourcentage valide est de 27%.

Question 9

D'après-vous, quelle est la proportion [d'élèves du secondaire*] à faire passer les études avant le travail?

- A) 92%
- B) 88%
- C) 84%
- D) 70%

Réponse : 70% des élèves du secondaire disent prioriser les études avant le travail, un élève sur cinq (19%) priorise à la fois les études et le travail, et un élève sur dix (11%) priorise le travail avant les études.

Si vous intervenez au collégial : remplacez par [collégiens/collégiennes]. 84% des étudiant.e.s du collégial disent prioriser les études avant le travail, 12% des étudiant.e.s priorisent à la fois les études et le travail et 4% priorise le travail avant les études.

Si vous intervenez à l'université : remplacez par [étudiant.e.s universitaires]. 88% de étudiant.e.s universitaires disent prioriser les études avant le travail, 6% des étudiant.e.s priorisent à la fois les études et le travail et 6% priorisent le travail avant les études.

Question 10

Les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à prioriser le travail plutôt que leurs études secondaires.

- A) Vrai
- B) Faux

Réponse : Vrai. 15,7% des garçons priorisent le travail plutôt que leurs études et ce n'est le cas que pour 6,3% des filles.

Question 11

Près du tiers des [élèves du secondaire] occupent un emploi pendant leurs études.

- A) Vrai
- B) Faux

Réponse : Faux. Plus d'un élève sur deux (58%) travaille pendant ses études secondaires.

Si vous intervenez au collégial : remplacez par [collégiens/collégiennes]. Faux. Près des deux tiers (62%) des collégiens et collégiennes travaillent pendant leurs études.

Si vous intervenez à l'université : remplacez par [étudiant.e.s universitaires]. Faux. Près de la moitié (47%) des étudiant.e.s universitaires travaillent pendant leurs études.

Question 12

Quand on leur demande de penser à leur vie future, quelle est la sphère de vie de première importance pour plus de la moitié des élèves et des étudiant.e.s de 14 à 30 ans?

- A) Les études et l'apprentissage
- B) Les loisirs et les amis
- C) Les engagements sociaux et politiques
- D) La vie de couple et familiale
- E) Le travail et la vie professionnelle

Réponse : La vie de couple et familiale arrive en priorité (51%), suivie des études et de l'apprentissage (24,7%), du travail et de la vie professionnelle (12,6%), des loisirs et des amis (9,7%) et des engagements sociaux et politiques (2%).

Fait intéressant : 82% des élèves et étudiant.e. de 14 à 30 ans considèrent le travail comme étant très important lorsqu'on leur demande de se projeter dans l'avenir et de considérer la place qu'occupera le travail pour l'ensemble de leur existence.

Question 13

Quand on demande aux élèves du secondaire la profession qu'ils ou elles aimeraient exercer après leurs études, deux grands domaines professionnels sont les plus populaires. Lesquels?

- A) Affaires, finance et administration
- B) Sciences naturelles et appliquées
- C) Secteur de la santé
- D) Enseignement, droit et services sociaux
- E) Arts, culture, sports et loisirs
- F) Vente et services
- G) Métiers de la construction, du transport, de la machinerie et de la fabrication
- H) Gestion

Réponse : Un quart des élèves du secondaire (25,6%) aspire à travailler dans le secteur de la santé et un autre quart dans celui de l'enseignement, du droit et des services sociaux (25,7%).

Question 14

Dans quel grand domaine professionnel n'y a-t-il à peu près pas de filles du secondaire qui souhaitent y faire carrière dans leur vie future?

- A) Affaires, finance et administration
- B) Sciences naturelles et appliquées
- C) Secteur de la santé
- D) Métiers de la construction, du transport, de la machinerie et de la fabrication
- E) Vente et services

Réponse : Le domaine des métiers de la construction, du transport, de la machinerie et de la fabrication est celui qui est le plus prisé par les garçons (23,2%), mais aussi celui où les filles sont les moins nombreuses à vouloir y travailler (1,3%).

Question 15

Au contraire, quel est le grand domaine professionnel où les garçons sont bien moins nombreux que filles à vouloir y faire carrière dans leur vie future?

- A) Affaires, finance et administration
- B) Sciences naturelles et appliquées
- C) Secteur de la santé
- D) Enseignement, droit et services sociaux
- E) Arts, culture, sports et loisirs
- F) Vente et services

Réponse : Le secteur de la santé. Les filles sont trois fois plus nombreuses que les garçons (38% c. 12%) à vouloir occuper un emploi dans le secteur de la santé.

Question 16

Dans quelle proportion les élèves du secondaire jugent-ils qu'il est plus difficile pour les femmes que pour les hommes d'obtenir un bon emploi?

- A) 7%
- B) 16%
- C) 24%
- D) 40%

Réponse : 16%. Par ailleurs, comparativement aux filles, les garçons ont tendance à minimiser la difficulté que les femmes peuvent éprouver à se trouver un bon emploi (13% c. 19%).

Question 17

Les filles sont deux fois plus nombreuses que les garçons à penser qu'il est facile de se trouver un emploi lorsqu'on fait preuve d'effort et de débrouillardise.

- A) Vrai
- B) Faux

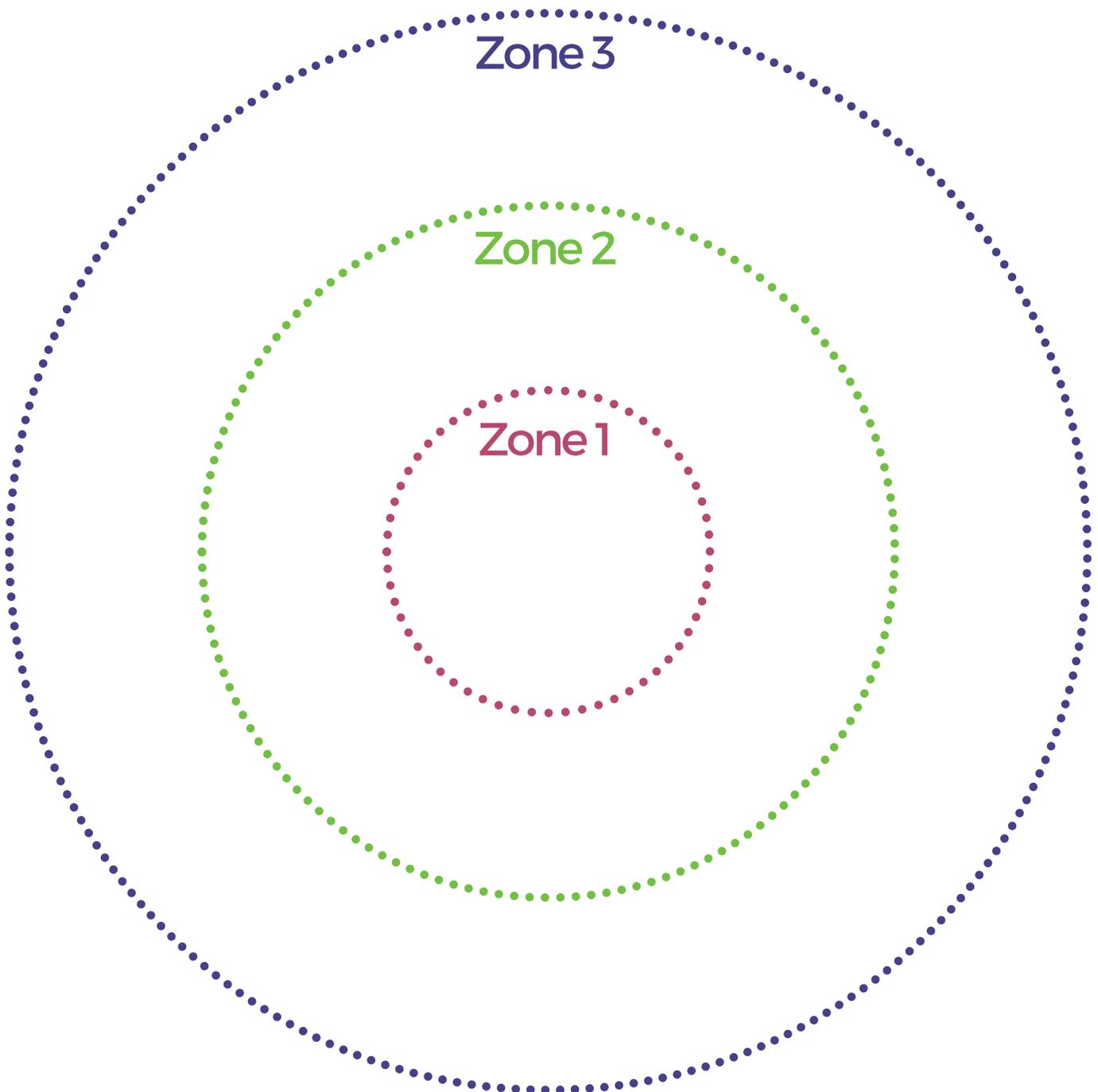
Réponse : Faux. C'est le contraire. 22,4% des garçons, comparativement à 11,8% des filles, considèrent que pour se trouver un emploi, il suffit de faire preuve d'effort et de débrouillardise.



6 À la source

Par rapport à ton projet de formation ou de travail, quelle(s) démarche(s) fais-tu?

- Quel type d'information recherches-tu?
- À qui en parles-tu?
- Où cherches-tu les informations?
- Remplis la figure suivante en inscrivant les sources auprès desquelles tu puises de l'information : des sources dont tu te sers le plus souvent (Zone 1) aux sources dont tu te sers le moins souvent (Zone 3).



7 Il était une fois un intérêt nommé Préférence

Version intérêt non soutenu

Il était une fois un intérêt, Préférence.

Préférence avait à peine 3 ans quand il prit conscience qu'il existait pour la première fois. Quand il était tout petit, un dénommé Perceptions-des-autres avait l'air de beaucoup l'apprécier. Il semblait prêt à mettre en œuvre tout ce dont il avait besoin pour l'aider à se développer. On lui donnait même des cadeaux! Il se sentait reconnu, valorisé et complètement accepté. Il se sentait plein de vie. Pour lui, tout était possible, et rien ne pouvait l'arrêter. Il habitait alors dans le Monde du Plaisir.

Certes, il y avait quelques embûches. Par exemple, lorsqu'il commença l'école primaire, les autres intérêts rirent un peu de lui, mais sans plus. Cela lui avait simplement permis de comprendre que les autres étaient différents sans que cela ne l'affecte réellement. Mais peu importe ce qui lui arrivait à l'école; à la maison, Perceptions-des-autres lui laissait prendre toute la place qu'il désirait sans l'en empêcher. Et même si personne n'avait de chose en commun avec lui, on l'encourageait à en apprendre sur lui et à se développer.

Un beau jour, alors qu'il avait 13 ans, il fit son entrée dans le Monde des Possibles et alors, tout bascula. Perception-des-Autres commença à lui dire :

- « Tu es vraiment étrange, je n'ai pas le goût d'être vu avec toi. »
- « Je ne veux vraiment pas être associé à quelqu'un qui aime ça! »
- « Voyons, tu ne feras jamais rien de bon dans' vie avec ça! »
- « Tu ne seras jamais capable ».

► [Soutenir une légère pause ici]

Alors qu'on l'avait tant encouragé et tant reconnu quand il était petit, Préférence était à présent étrange, immature et inutile ?! Le Monde du Plaisir n'était-il qu'illusions? Il se sentait trahi. Ainsi brimé et méprisé, grandir lui était devenu difficile, voire... impossible.

À partir de ce moment, chaque fois que quelque chose retenait son attention, rapidement, il le mettait lui-même de côté par peur d'être jugé et rejeté une fois de plus. Il espérait ainsi regagner le respect et l'amour de Perception-des-autres. Mais à force de se répéter ce qu'il entendait, il finit par le penser lui-même :

« C'est vrai, je ne serai jamais capable. Je vais sûrement échouer... » ; « Je n'ai peut-être pas assez de talent? » ;
« Les autres sont peut-être meilleurs que moi ».

Préférence était de plus en plus maigre et de plus en plus fatigué. Il n'avait plus l'énergie nécessaire pour continuer à se développer.

Il essaya alors de se faire taire, de se changer et de se remplacer par autre chose pour plaire, avant tout, à Perception-des-Autres. Il était tout déformé et il ne se reconnaissait plus. Quoi qu'il fasse, il ne trouvait pas sa place dans le Monde des Possibles ou du moins, il ne savait pas où ni comment le faire. Il ne savait même plus qui il était et à chaque question qu'on lui posait sur lui, il répondait, sur un ton faussement désengagé : « je ne sais pas », et ce, même si une toute petite voix lui soufflait qu'au fond... il savait encore.

► [Marquer une pause ici]

Quelques années passèrent...

► **[Reprendre avec plus d'énergie]** Préférence devait avoir environ 16 ans lorsque, un beau jour, arriva un « petit nouveau » nommé Perception-de-Soi.

Perception-de-Soi était bien maigre et, vu de loin, ne semblait pas très important, mais, dans tous les cas, il semblait décidé. En effet, Perception-de-soi semblait peu affecté par ce que Perception-des-Autres pensait de lui. Certes, Perception-de-soi l'entendait et le considérait, mais il choisissait tout de même de tracer sa propre voie dans ce Monde des Possibles.

Un jour, Perception-de-Soi aperçut Préférence seul et replié sur lui-même. Au début, il le salua timidement, pour ne pas l'effrayer.

Préférence eut l'air soulagé et apeuré tout à la fois. Préférence avait comme une impression de déjà-vu. Peut-être l'avait-il déjà rencontré à une autre époque? Mais rapidement, Préférence se méfia plutôt que de faire confiance à son intuition :

- « C'est qui, lui? Qu'est-ce qu'il me veut? Qu'est-ce qu'il va me dire encore? »

À ce moment de sa vie, le simple fait d'être aperçu par quelqu'un d'autre générait chez Préférence un mélange de stress, de honte et de culpabilité.

C'est donc avec bienveillance et compassion que Perception-de-Soi apprivoisa notre frêle et affaibli Préférence. Peu à peu, bien que méfiant, Préférence recommença à parler de lui. Au fond, il avait vraiment peur que Perception-de-Soi, s'il venait à le connaître vraiment, le laisse tomber pour se rallier à l'opinion de Perception-des-Autres sur sa valeur.

Toutefois, Perception-de-Soi était déterminé à rester autonome et à accepter Préférence tel qu'il était, tel qu'il avait été et tel qu'il voulait être. Pour ce faire, il lui présenta un groupe d'amis. Préférence avait déjà aperçu ce groupe de loin, mais il ne s'y était jamais vraiment intéressé. Un petit pas à la fois, il apprit à faire confiance à Perception-de-Soi et accepta de donner une chance à son groupe d'amis, la « gang des Aptitudes ».

D'abord, Préférence se fit ami avec une aptitude, puis avec une autre, et puis encore une autre, et ainsi de suite... Perception-de-Soi lui fit alors remarquer qu'en équipe, avec des aptitudes, il semblait plus fort et plus confiant. Et en effet, il sentait qu'il retrouvait vie, engagement et détermination. Progressivement, Perception-de-Soi l'amena à regarder en direction de nouveaux environnements auxquels il était auparavant fermé ou qu'il percevait négativement ou inutiles. Perception-de-Soi lui fit aussi remarquer que Perception-des-Autres commençait à la voir d'un œil plus positif, voire admiratif, et qu'en demeurant lui-même, Préférence s'entourait enfin de gens qui l'appréciaient sincèrement.

► **[Marquer une pause ici]**

De plus en plus conscient de sa propre valeur, Préférence avait très envie de recommencer à prendre des risques et à essayer de nouvelles choses. Bref, à s'exposer au monde. Par effet boule de neige, plus il s'exposait, plus il s'appréciait et plus il s'appréciait, plus Perception-des-Autres l'encourageait et l'appréciait.

Les pensées de Préférence à son propre sujet se clarifiaient de plus en plus. Ainsi, il comprit que « je ne suis pas capable » était en fait « Perception-des-Autres pense que je ne serai pas capable ». Il apprit à départager les faits des émotions et des opinions. Il apprit à trier le bon grain du mauvais grain.

Préférence trouva aussi que le fait de s'associer avec des aptitudes le rendait plus visible, plus tangible, plus concret...

Rapidement, on recommença à lui suggérer des possibilités pour l'avenir qui étaient adaptées à sa vision de lui-même. « Des quoi? Des possi... C'était donc ça le Monde des Possibles! » Pour s'y développer en étant à l'aise, il était nécessaire de donner une grande place à Perception-de-Soi qui, lui mieux que personne, savait départager ce qui était utile à son développement de ce qui ne l'était pas.

Préférence prit alors conscience que Perception-de-Soi et Perception-des-Autres n'étaient, en réalité, qu'une seule et même personne! Il se prénomma en fait Estime-de-Soi!

▶ **[Marquer une pause ici]**

C'était donc lui! Préférence avait le souvenir d'en avoir déjà entendu parler. On l'avait dépeint comme le libérateur, l'émancipateur! Enfin, il avait conscience que quelqu'un était là pour lui et qu'il était en son pouvoir de choisir qu'Estime-de-Soi reste là et lui redonne sa juste place. Après toutes ces années, Estime-de-Soi prit enfin la place qui lui revenait. C'est ainsi que le règne des « je ne sais pas » prit fin pour faire place à l'ère du :

« Ce que je sais et ce que je suis a de la valeur, et je me choisis. »

8 Il était une fois un intérêt nommé Préférence

Version intérêt soutenu

C'est l'histoire d'un intérêt beau, grand et fort intérêt nommé Préférence...

Alors qu'il était tout petit et qu'il commençait à peine à vivre, Préférence était déjà aimé à l'infini et on le considérait comme un intérêt à part entière, même s'il dépendait encore beaucoup des autres pour vivre.

Ainsi, dès son plus jeune âge, Préférence se sentit apprécié et important. Il avait le droit d'exister. On croyait déjà en lui et en ses capacités. Il grandit en se développant, en prenant de l'expansion. Sa famille l'encourageait à être curieux et s'intéressait à ses réussites tout en l'aidant à surmonter les difficultés. Ainsi, soutenu, il avait l'impression de pouvoir aller à l'autre bout du monde, car il se sentait digne d'attention!

Il arriva la même chose à l'école primaire.

Rendu à l'adolescence, Préférence dut commencer à réfléchir à ce qu'il ferait de la vie. Préférence paraissait très ambitieux pour son jeune âge; il avait l'impression qu'il pourrait traverser les difficultés et avait confiance en lui. Malheureusement, certains n'étaient pas d'accord avec lui et le trouvaient même « ridicule » ou jugeaient ses ambitions « impossibles ». C'était entre autres le cas de Perception-des-autres.

Mais ce que pensait Perception-des-autres, n'avait aucune importance aux yeux de Préférence, car la poursuite de son rêve lui permettait de s'épanouir et cela constituait sa raison d'être. Ainsi investi dans son objectif, Préférence commença à se faire ami avec Compétences. Ensemble, ils éprouvaient un immense plaisir!

Bien sûr, de temps à autre, Perception-des-autres l'ébranlait un peu en le remettant en question. Heureusement, Préférence avait l'amour et l'appui de ses propres perceptions, qui avaient été nourries par l'exemple de Perception-des-autres à son endroit. Avec cet amour et cette écoute, il se sentait prêt à mettre les efforts nécessaires, car il savait ce qu'il voulait pour lui-même. Préférence voulait, quand il serait grand et adulte, devenir un Projet professionnel.

Les mois et les années passèrent, et contre vents et marées, Préférence poursuivit sa route. C'est ainsi que Perception-des-autres se mit à voir Préférence différemment, car il voyait à quel point Préférence avait l'air heureux. Au final, il avait toujours su que les efforts qu'il était prêt à mettre pour faire quelque chose qui lui donnait un sens.



9 Le monde, les autres et moi

En quelques mots-clés, courts textes, dessins ou images.

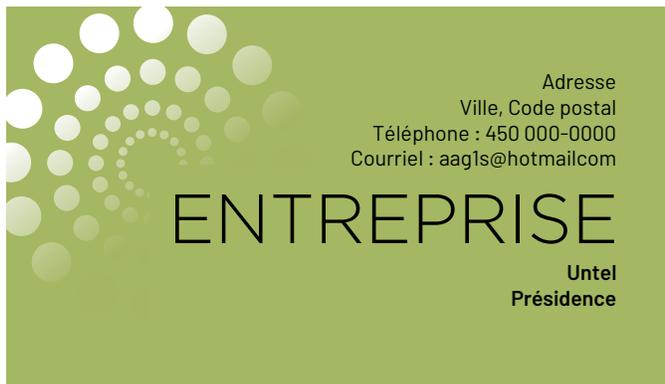
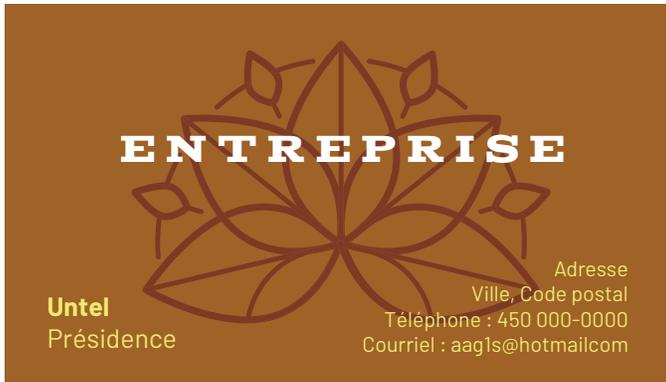
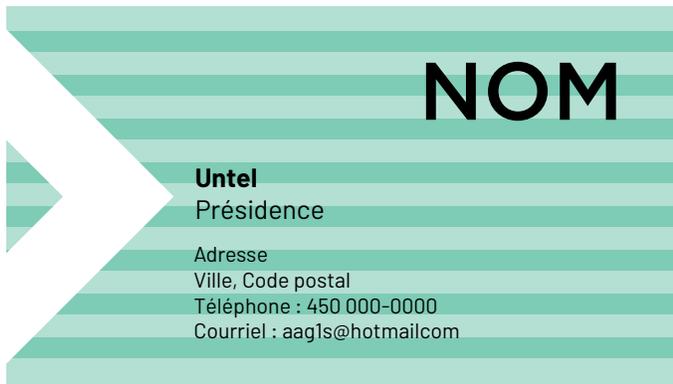
Ce que je pense/sens
que les autres aimeraient
que je sois ou que je
devienne

Ce que j'aimerais
être ou devenir

10 Cartes de visite

Indications : Imprimer et découper les cartes de visite; il est possible de les plastifier ou de les imprimer sur du carton rigide pour une utilisation ultérieure et une plus grande durabilité.







11 Exemple de feuille d'activité en soutien à l'exploration sur Internet

Quel est le risque lié à mon objectif d'orientation?

Si je veux

Mon risque est

J'identifie 3 métiers, professions ou programmes d'études qui m'intéressent présentement :

1.

2.

3.

Je note les croyances (2) que j'ai sur chacun de ces métiers, de ces professions ou de ces programmes d'études :

Par exemple :

- J'aimerais être skieur professionnel...mais le ski est plus un loisir qu'un travail.
- J'aimerais travailler en construction... mais je ne serai jamais capable.
- J'aimerais étudier en communications, ...mais je ne sais pas quels sont les emplois que je vais pouvoir occuper ensuite.

1.

2.

3.

Exploration sur Repères :

1. Je me rends sur un site présenté à la fin de ce document.
2. J'entre mes mots-clés et j'explore!
3. Je questionne la personne conseillère si j'ai des questions

Faire la recherche pour chacune des trois options sélectionnées dans la première partie du travail.

Exploration de mes options

Mon 1^{er} choix est :

Je vais chercher les informations pour chaque option que j'avais notée. Par exemple, quels sont les préalables pour travailler dans un hôpital? Quels types d'emploi y retrouve-t-on? Quelles sont les exigences pour y accéder?

Quels sont les préalables (les études/le diplôme nécessaires) ?

Dans quels établissements de formation ce programme est-il accessible ?

Dans la description de ce domaine/métier/emploi, quelles sont les caractéristiques qui me correspondent ou dans lesquelles je me reconnais ?

Quelles sont les autres informations que je trouve intéressantes ou nécessaires à mon cheminement ?

Est-ce qu'il y a des informations qui me surprennent ? Si oui, lesquelles ?

Mon 2^e choix est

Quels sont les préalables (les études/le diplôme nécessaires) ?

Dans quels établissements de formation ce programme est-il accessible ?

Dans la description de ce domaine/métier/emploi, quelles sont les caractéristiques qui me correspondent ou dans lesquelles je me reconnais ?

Quelles sont les autres informations que je trouve intéressantes ou nécessaires à mon cheminement ?

Est-ce qu'il y a des informations qui me surprennent ? Si oui, lesquelles ?

Mon 3^e choix c'est :

Quels sont les préalables (les études/le diplôme nécessaires) ?

Dans quels établissements de formation ce programme est-il accessible ?

Dans la description de ce domaine/métier/emploi, quelles sont les caractéristiques qui me correspondent ou dans lesquelles je me reconnais ?

Quelles sont les autres informations que je trouve intéressantes ou nécessaires à mon cheminement ?

Est-ce qu'il y a des informations qui me surprennent ? Si oui, lesquelles ?

Quels sont mes constats, quelles sont mes réflexions à la suite de cette recherche ?

12 Autres sites d'exploration professionnelle

Feuille à personnaliser pour chaque membre dans un petit groupe

Academos

<http://www.academos.qc.ca>

Permet d'entrer en contact avec des personnes professionnelles de différents domaines.

Aide financière aux études

<http://www.afe.gouv.qc.ca>

Permet d'en savoir plus sur le programme de prêts et bourses au Québec

Emploi Québec

<http://emploiquebec.net/francais/index.htm>

Information sur la formation et le marché du travail (IFT) ; apprentissage et qualification.

IMT en ligne

<http://emploiquebec.net/francais/imt/index.htm>

Renseigne sur les perspectives professionnelles.

Inforoute

<http://www.inforoutefpt.org>

Renseigne sur la formation professionnelle et technique. Permet des visites virtuelles de centres de formation professionnelle et d'entreprises. Fournit des liens vers les sites d'associations professionnelles d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle et technique. Donne accès à divers concours. Permet d'en savoir plus sur la formation à distance

Mon choix de carrière

<http://www.monemploi.com>

Aide à planifier sa formation, son intégration au marché du travail et sa carrière.

Programme des normes interprovinciales « Sceau rouge »

www.sceau-rouge.ca

Donne des informations précises et fiables sur les normes nationales et la reconnaissance professionnelle dans les métiers. Permet d'en savoir plus sur la mobilité des travailleuses et des travailleurs qualifiés à travers le Canada.

Tout pour réussir

www.toutpoureussir.com

Permet d'effectuer une recherche par secteur et par région de travail ou d'études, ou encore par mots-clés.

Qualification Québec

www.qualificationsquebec.com/reconnaissance-compétences

Permet d'effectuer une recherche par profession, offre une vue d'ensemble sur le système scolaire québécois, la réglementation des professions et des métiers et rend disponible des informations sur la reconnaissance des acquis et des compétences.

13 L'histoire de mes victoires

Pour moi, une force, c'est :

Ma force en un mot
(mots-clés)

Dans quel contexte
cette force s'est-elle
manifestée?

Dans quel autre
contexte cette force
se manifeste-t-elle?

À quelle valeur est-ce
que je peux associer
cette force?

À quelle autre force
est-ce que je peux
associer cette première
force? (connaissances
compétences, habiletés...)

Qui reconnaît cette
force chez moi?
(environnement, contextes,
relations...)

1.

2.

3.



14 Les besoins

Inscrivez une courte définition et des exemples pour chacune des catégories de besoin présentées dans ce tableau.

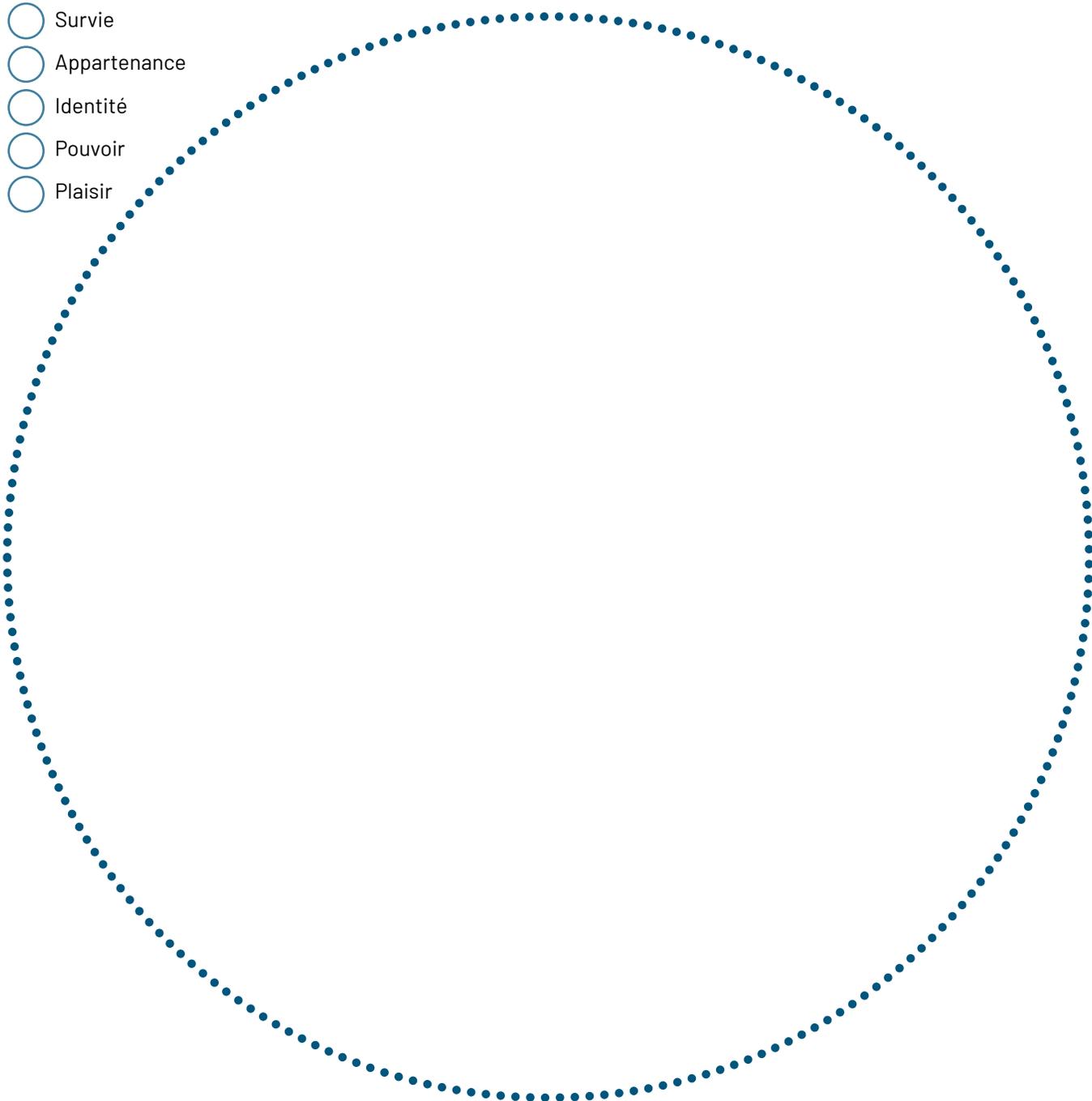
Besoin de survie	Besoin d'appartenance
Besoin de sécurité	Besoin de plaisir
Besoin de pouvoir	Besoin d'identité

Sécurité | survie | appartenance | identité | pouvoir | plaisir

Option explorée

Légende de couleur

- Sécurité
- Survie
- Appartenance
- Identité
- Pouvoir
- Plaisir



16 Jeu de cartes de valeurs

Découper chacune des valeurs et coller sur des cartons de façon à en faire des jeux de cartes
(un jeu par équipe de 3-4 membres).

Altruisme

Ambition

Amour

Apparence

Avancement

Activité physique

Communication

Compétence

Confort

Collaboration

Considération

Contact avec
les gens

Dévouement

Discipline

Famille

Harmonie

Influence

Justice

Liberté

Loisir

Paix

Perfectionnisme

Plaisir

Planification

Goût du risque

Prestige

Recherche

Respect

Richesse

Santé émotionnelle

Satisfaction

Sécurité

Simplicité

Solitude

Stabilité

Tolérance

Amitié

Persévérance

Autonomie

Plein air

Confiance

Réalisation

Compétition

Responsabilité

Connaissance

Santé physique

Créativité

Sincérité

Éthique

Spiritualité

Honnêteté

Variété

Logique

Ordre

17 Liste de valeurs à cocher

1. Je coche toutes les valeurs qui sont importantes pour moi.
2. J'en retiens 3 à 5 qui se démarquent principalement pour moi.

Altruisme	<input type="radio"/>	Famille	<input type="radio"/>	Satisfaction	<input type="radio"/>
Ambition	<input type="radio"/>	Goût du risque	<input type="radio"/>	Sécurité	<input type="radio"/>
Amitié	<input type="radio"/>	Harmonie	<input type="radio"/>	Sincérité	<input type="radio"/>
Amour	<input type="radio"/>	Honnêteté	<input type="radio"/>	Simplicité	<input type="radio"/>
Apparence	<input type="radio"/>	Influence	<input type="radio"/>	Solitude	<input type="radio"/>
Autonomie	<input type="radio"/>	Justice	<input type="radio"/>	Spiritualité	<input type="radio"/>
Avancement	<input type="radio"/>	Logique	<input type="radio"/>	Stabilité	<input type="radio"/>
Aventure	<input type="radio"/>	Liberté	<input type="radio"/>	Tolérance	<input type="radio"/>
Activité physique	<input type="radio"/>	Loisir	<input type="radio"/>	Variété	<input type="radio"/>
Confiance	<input type="radio"/>	Ordre	<input type="radio"/>	Autres?	<input type="radio"/>
Communication	<input type="radio"/>	Paix	<input type="radio"/>		
Compétence	<input type="radio"/>	Perfectionnisme	<input type="radio"/>		
Compétition	<input type="radio"/>	Persévérance	<input type="radio"/>		
Confort	<input type="radio"/>	Plaisir	<input type="radio"/>		
Collaboration	<input type="radio"/>	Planification	<input type="radio"/>		
Connaissance	<input type="radio"/>	Prestige	<input type="radio"/>		
Considération	<input type="radio"/>	Réalisation	<input type="radio"/>		
Contact avec les gens	<input type="radio"/>	Recherche	<input type="radio"/>		
Créativité	<input type="radio"/>	Respect	<input type="radio"/>		
Dévouement	<input type="radio"/>	Responsabilité	<input type="radio"/>		
Discipline	<input type="radio"/>	Richesse	<input type="radio"/>		
Éthique	<input type="radio"/>	Santé	<input type="radio"/>		
		santé émotionnelle			
		Santé physique	<input type="radio"/>		



18 Mes valeurs et mes choix

Mes 3 à 5 valeurs principales en ordre d'importance..

1.
2.
3.
4.
5.

Je nomme mes principales options de choix professionnel ou scolaire, pour le moment :

-
-
-

J'identifie dans les tableaux qui suivent en quoi chacun des choix est en accord avec mes valeurs.
Je refais l'exercice pour la distribution de mes besoins.

Choix 1	Mes valeurs	Mes besoins

Choix 2	Mes valeurs	Mes besoins

Choix 3	Mes valeurs	Mes besoins

Comment mes choix répondent-ils à mes valeurs et à mes besoins ?

Y a-t-il un ou des choix professionnel/scolaire a priori en conflit avec certaines de mes valeurs ? Si oui, comment ?

Ce que je retiens de cette activité :

19 Mes objectifs - mon plan d'action

Sphère de vie	Je veux, j'aimerais, je souhaite, je serai, je me sentirai, j'arriverai à...	Objectif(s)
En formation,		
En emploi,		
En stage,		
Dans ma vie professionnelle en général (conditions de travail, salaires, avantages, etc.),		
(Au besoin) Dans ma vie personnelle, afin de soutenir mon projet éducatif ou professionnel,		
Dans ma vie amoureuse,		
Dans ma vie familiale,		
Autres :		

20 Mon plan d'action

Je cible l'objectif le plus important pour moi et je le décompose en petites actions.

En date du

mon objectif principal est

Actions	Pourquoi?	Avec qui?	Comment?	Quoi d'autre? (solutions alternatives)
Ce que je peux faire pour y arriver	Je vais chercher quelles informations? Quel est le but de cette action?	Qui peut me soutenir? Qui contacter? Qui rencontrer?	J'ai besoin... <ul style="list-style-type: none">• D'argent?• De transport?• D'une moyenne scolaire précise?	Si cela ne fonctionne pas? Comment puis-je atteindre mon but autrement?
1				
2				

Actions	Pourquoi?	Avec qui?	Comment?	Quoi d'autre? (solutions alternatives)
Ce que je peux faire pour y arriver	Je vais chercher quelles informations? Quel est le but de cette action?	Qui peut me soutenir? Qui contacter? Qui rencontrer?	J'ai besoin... • D'argent? • De transport? • D'une moyenne scolaire précise?	Si cela ne fonctionne pas? Comment puis-je atteindre mon but autrement?
3				
4				



21 Moi avant, toi maintenant

Je remplis les cases qui suivent à l'aide de mots-clés, de textes, de dessins ou d'images.

Moi au début du groupe
(avant)

Moi à la fin du groupe
(après)

22 Animation de la communauté virtuelle

Rendez-vous à l'adresse suivante :

<http://s-orienter.forumactif.com>

23 Exemple d'affiche promotionnelle

Quoi choisir?
Pour qui choisir?
Pourquoi choisir?
Choisir...
S'ORIENTER...
Quand choisir?

Au terme de cinq rencontres de groupe, tu pourrais être en mesure d'y répondre! Tu as un choix d'orientation à faire prochainement et tu ne sais pas où te diriger? Tu ne sais pas à qui t'adresser? Viens nous voir, on pourrait t'aider!

Vraiment? Mais comment?

5 rencontres de groupe d'une durée de 3h chacune animées par une conseillère d'orientation
Les thèmes abordés au cours des rencontres touchent :
le choix d'orientation, les relations, la perception du travail et de l'emploi.

Pour t'inscrire...

CÉR A Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage

Références bibliographiques

- Aguiar, F. H. R., & Conceição, M. I. G. (2015). Career guidance and health promotion with adolescents : keys for intervention programs. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15, 221-236. doi:10.1007/s10775-015-9311-9
- Amundson, N. E., Borgen, W. A., Westwood, M. J., & Pollard, D. E. (2008). *Les groupes de recherche d'emploi: la filière du counseling*. Sherbrooke: Éditions GGC.
- Anderson, D. (2007). Multicultural Group Work: A Force for Developing and Healing. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(3), 224-244.
- Brown, D. B., & Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 740-766). New-York: John Wiley and Sons.
- Chronister, K. M., & Davidson, M. M. (2010). Promoting distributive justice for intimate partner violence survivors with group intervention. *The Journal for Specialists in Group Work*, 35(2), 115-123.
- Corey, G. (2015). *Theory and practice of group counseling* (9^e ed.). Boston: Cengage Learning.
- Dalley-Trim, L., Alloway, N., & Walker, K. (2008). Secondary school students' perceptions of, and the factors influencing their decision making in relation to VET in schools. *The Australian Educational Researcher*, 32(2), 55-69.
- Dionne, P. (2015). *Le groupe d'insertion sociale et professionnelle : apprentissages et développement au cœur de l'activité collective des personnes en situation de chômage de longue durée*. (doctorat), Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Dionne, P., & Dupuis, A. (2019). Cultural-Historical Activity Theory: Group career counselling for social justice of racialized women. In N. Arthur, R. Neault, & M. McMahon (Eds.), *Career Theory and Models at Work: Ideas for Practice*. Ottawa: CERIC.
- Dionne, P., Simard, A., & Bourdon, S. (à paraître). S'Orienter : un programme pour transformer les représentations sexospécifiques d'élèves sur les métiers et les professions. *L'Orientation scolaire et professionnelle*.
- Dionne, P., Simard, A., & Saussez, F. (2019). *Développement du pouvoir d'agir et conscience critique : l'influence d'un dispositif d'orientation en groupe*. Communication présentée au symposium « Aider les personnes à transformer/ comprendre les situations cadrées par de nouveaux dispositifs de contrôle des conduites des professionnels et des bénéficiaires : problèmes, enjeux et défis » dans le cadre des XVI^e rencontres du réseau Recherche en éducation et en formation (REF). Toulouse, 9-10 juillet.
- Glasser, W. (2000). *Counseling with choice theory: The new reality therapy*. New York: HarperCollins.
- Landry, S. (2007). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints*. Québec: PUQ.
- Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment: de quel pouvoir s'agit-il? Changer les mondes (le petit, le grand) au quotidien. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(1), 137-149.

- Le Bossé, Y. (2011). *Un point de vue interactionniste et stratégique: psychosociologie des sciences de l'éducation*. Québec: ARDIS.
- Le Bossé, Y. (2016). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 2 : Aspects pratiques*. Québec: ARDIS.
- Leclerc, C. (2015). *Intervenir en groupe : savoirs et pouvoir d'agir*. Québec: Crieval.
- Lecomte, C., & Savard, R. (2004). *Entretien de conseil et bilan de compétences*. Communication présentée au colloque "Bilan de compétences et mutations: l'accompagnement de la personne". Caen, France, date.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.
- Limoges, J. (2014). *Le potentiel groupal: optimiser la communication dans les petits, moyens et grands groupes*. Québec: Septembre éditeur.
- McWhirter, E. H. (1998). An Empowerment model of counsellor education. *Revue canadienne de counseling*, 32(1), 12-26.
- McWhirter, E. H., & McWhirter, B. T. (2016). Critical consciousness and vocational development among latina/o high school youth: initial development and testing of a measure. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 543-558.
- Michaud, G., Dionne, P., & Beaulieu, G. (2006). *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Québec : Septembre éditeur.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Contenus en orientation scolaire et professionnelle (cosp). Deuxième cycle du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Savolainen, R., & Kari, J. (2004). Placing the Internet in information source horizons. A study of information seeking by Internet users. *Library & Information Science Research*, 26(4), 415-433.
- Supeno, E., Dionne, P., Viviers, S., & Rivard, L. (sous presse). L'advocacie sociale et professionnelle dans les professions en santé mentale et relations humaines : Une recension des écrits (1^{re} partie). *Orientation*, 10(1).
- Yalom, I., & Leszcz, M. (2005). *The Theory and practice of group psychotherapy* (5^e éd.). New-York: Basic Books (1^{re} éd. 1984).



S'orienter



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE