

## Étude des propriétés psychométriques de l'échelle affective du questionnaire de maturité vocationnelle

**Audrey Dupuis**

c.o., étudiante au doctorat en éducation  
Université de Sherbrooke

**Éric Yergeau**

Professeur à la Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

**Marcelle Gingras**

Professeure à la Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

### Résumé

*Les conseillers d'orientation en milieu scolaire, comme les élèves du secondaire, ont plusieurs défis à relever en ce qui a trait à l'orientation professionnelle. L'un des moyens identifiés pour les relever est l'utilisation de la psychométrie, plus précisément l'évaluation de la maturité vocationnelle. Un nouvel instrument, le Questionnaire de maturité vocationnelle (QMV) a été créé par cette équipe de recherche et ses propriétés psychométriques doivent maintenant être établies. Cet article s'intéresse à la validité de convergence et à la fidélité (cohérence interne et test/retest) de l'échelle affective de l'instrument. Les résultats obtenus appuient l'utilisation du QMV avec des indices variant entre modéré et élevé.*

### Mots clés

Maturité vocationnelle/Adolescence/Psychométrie/Validité/Fidélité

### Notices biographiques

Audrey Dupuis est diplômée de la maîtrise en orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, où elle poursuit des études doctorales en éducation. À la fois conseillère d'orientation, auxiliaire de recherche et chargée de cours, elle utilise chacune de ces expériences pour approfondir sa compréhension du champ de l'orientation professionnelle. Ses intérêts de recherche portent principalement sur les difficultés vécues par les adolescents et les populations en situation de précarité en ce qui a trait au choix de carrière.

Éric Yergeau est professeur titulaire au département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Ses thèmes de recherche principaux incluent la psychométrie, les pratiques professionnelles en orientation et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes non diplômés.

Marcelle Gingras est professeure associée au département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Ses thèmes de recherche principaux incluent le développement de carrière au cours de la vie, l'approche orientante et l'exploration professionnelle.

### **L'orientation en milieu scolaire**

Le conseiller d'orientation (c.o.) en milieu scolaire « accompagne le jeune dans sa découverte de lui-même, dans l'exploration concrète et active du monde de la formation et du travail, dans le soutien au développement de son autonomie, dans sa prise de décision, dans la confirmation de son projet professionnel et dans sa réalisation » (OCCOQ, 2013, p.18). Actuellement, les c.o. en milieu scolaire rapportent plusieurs défis liés à leur pratique. Ils trouvent difficile de maintenir leur pratique du counseling<sup>1</sup> et de jouer leur rôle au sein de l'approche orientante<sup>2</sup>. Ils soulignent l'augmentation des tâches administratives à accomplir et l'existence de problèmes d'accès aux services d'orientation dans plusieurs milieux (Matte, 2012).

Parallèlement, les élèves rencontrent aussi des défis. Entre 17,7 % et 27,3 % des élèves considèrent manquer d'information à propos d'eux-mêmes, et entre 25,4 % et 29,9 % considèrent manquer d'information à propos des formations et professions (Cournoyer et Lachance, 2014). En outre, le fait de devoir prendre une décision par rapport à leur avenir peut être anxiogène (Boivin, 2004). Cela peut conduire certains élèves à éviter de faire un choix. D'autres pourraient effectuer rapidement un choix qui devra être réexaminé plus tard, puisqu'il pourrait ne pas être optimal (Boivin, 2004). Le fait de prendre des décisions impulsives concernant la carrière est une façon d'éviter l'inconfort lié à l'incertitude (Gati, Amir et Landman, 2010) qui peut aussi contribuer à la démotivation et au décrochage (Lannegrand-Willems, 2008).

Les défis des c.o. et des élèves sont liés, en ce sens que les c.o. semblent manquer de temps pour répondre à l'ensemble des élèves, alors que les besoins des élèves sont toujours aussi présents. Ils pourraient bénéficier de l'aide d'un c.o. pour améliorer leurs connaissances sur eux-mêmes et sur les formations et professions. La passation d'instruments psychométriques est une des modalités d'intervention privilégiée en orientation (OCCOQ, 2013). Elle comporte trois objectifs : la connaissance et la compréhension de soi, la communication et l'expression de soi, et la connaissance du client par le c.o. (Guédon, Savard, LeCorff et Yergeau, 2001). Il est possible d'atteindre ces objectifs grâce à des rencontres, mais l'utilisation de la psychométrie peut permettre d'obtenir de l'information complémentaire, tout en économisant du temps (OCCOQ, 2010).

Dans le contexte où les c.o. sont moins disponibles pour rencontrer les élèves, la passation d'un instrument psychométrique pour qu'ils se connaissent et s'expriment davantage serait un premier

---

<sup>1</sup> Le counseling est vu comme une approche d'intervention offerte par un individu pour améliorer le développement de la carrière d'un individu ou pour lui permettre de prendre de meilleures décisions concernant sa carrière (Whiston et Rose, 2013)

<sup>2</sup> L'approche orientante est « une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services, des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel » (MELS, 2002, p.18).

pas dans ce processus. Un concept pouvant être utile à ce sujet est la maturité vocationnelle (MV). Jordaán et Heyde (1979) soulignent que la MV permet d'évaluer le degré de préparation à effectuer un choix, à identifier les forces et faiblesses du développement, et à déterminer les buts à poursuivre en counseling. Matte (2010) mentionne que les besoins des élèves varient d'une demande d'information à une démarche d'orientation. Connaître le besoin de l'élève pourrait permettre au c.o. de mieux se préparer en vue d'une rencontre.

Plusieurs outils mesurent la MV, généralement en anglais. Alors que certains ont été traduits en français, la volonté de construire un instrument adapté au Québec s'est manifestée en raison de l'unicité de son système scolaire. Une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke s'est alors penchée sur la création d'un nouvel outil (Gingras, 2015), le Questionnaire de maturité vocationnelle (QMV). Ce travail implique la vérification des propriétés psychométriques, essentielle pour cautionner l'utilisation du QMV par les c.o. en milieu scolaire. L'objectif général de la recherche vise donc à vérifier les propriétés psychométriques de l'échelle affective du QMV une première étape vers la validation de l'instrument.

### **La maturité vocationnelle**

Le concept de MV, élaboré par Donald E. Super, évalue « le degré de préparation d'un individu à faire face aux tâches développementales auxquelles il est confronté compte tenu de son développement biologique et social et des attentes de la société par rapport à ce stade de développement » (Super, 1990, p.213). Au fil des études, plusieurs facteurs ont été mis en relation avec la MV, dont l'âge, le sexe, le statut socioéconomique, le programme scolaire et l'expérience de travail (Patton et Lokan, 2001). La MV comprend cinq composantes, regroupées en deux dimensions (Super, 1983).

La dimension affective reflète la quantité d'efforts qu'un individu est prêt à investir dans sa réflexion vocationnelle et l'exploration du monde du travail. Elle comprend deux composantes ; l'aptitude à planifier et l'exploration. L'aptitude à planifier signifie que l'individu est autonome et en mesure de prendre ses responsabilités. L'exploration suppose que l'individu s'interroge à son sujet et à propos de sa situation (Bujold et Gingras, 2000).

La dimension cognitive fait référence à l'information que l'individu détient sur le monde du travail et l'utilisation de ces connaissances. Elle comprend deux composantes, l'information et la prise de décision. L'information porte sur le monde du travail ou les professions préférées par l'individu. La prise de décision concerne la connaissance des principes de prise de décision, la capacité de les appliquer ainsi que les styles de prise de décision (Bujold et Gingras, 2000).

La dernière composante, orientation vers la réalité, n'appartient à aucune des deux dimensions. Cette composante évalue le réalisme quant aux choix effectués, la cohérence entre les préférences, ainsi que ses intérêts, valeurs et objectifs (Bujold et Gingras, 2000).

## **La mesure de la maturité vocationnelle**

Plusieurs questionnaires mesurent la MV ou les concepts qui y sont liés, comme la construction de la carrière. Trois de ces instruments sont décrits, soit le *Career Development Inventory*, le *Career Maturity Inventory Revised* et le *Student Career Construction Inventory*.

Le *Career Development Inventory* (CDI ; Super *et al.*, 1988) contient 120 items. Sa cohérence interne varie entre 0,55 et 0,91 selon les échelles. La fidélité test/retest varie entre 0,75 et 0,90 pour les échelles affectives (Savickas et Hartung, 1996). Pour appuyer la validité, ces auteurs rapportent que les scores obtenus sont en mesure de prédire la persévérance en ce qui a trait au choix vocationnel. La validité de construit a été appuyée par des analyses factorielles. Il existe une version québécoise, l'Inventaire de développement professionnel (IDP; Dupont, 1972, cité dans Bujold et Gingras, 2000). Ses coefficients de fidélité varient entre 0,81 et 0,89 selon les échelles (Dupont, 1992). Pour la validité de convergence, les coefficients de corrélation se situent entre 0,55 et 0,65 (Dupont, 1992).

Le *Career Maturity Inventory Revised* (CMI-R ; Crites et Savickas, 1996) contient 50 items divisés en deux échelles. Busacca et Taber (2002) ont vérifié les propriétés psychométriques du CMI-R. La cohérence interne de l'instrument est de 0,61, alors que celle de l'échelle attitudinale est de 0,54. Pour la validité, les auteurs rapportent une corrélation positive entre les résultats obtenus au CMI-R et ceux obtenus à un questionnaire mesurant la prise de décision vocationnelle.

Le *Student Career Construction Inventory* (SCCI ; Savickas et Porfeli, 2011) se base sur le concept de construction de la carrière. Cette adaptation de la théorie de Super s'intéresse à la construction du rôle de travailleur dans un contexte développemental (Rocha et Guimaraes, 2012). Le SCCI a été utilisé dans peu d'études, mais une étude portugaise fait état de ses propriétés psychométriques (Rocha et Guimaraes, 2012). Selon ces auteures, la consistance interne de l'instrument est satisfaisante, sauf dans le cas d'une sous-échelle. Elles ont aussi mené une analyse factorielle confirmatoire sur l'instrument. Les analyses confirment la présence de cinq facteurs dans chacune des échelles (Rocha et Guimaraes, 2012). Une traduction francophone maison a été réalisée par la professeure Marcelle Gingras, sous le nom d'Inventaire relatif à la construction de la carrière (IRCC ; Gingras, 2015).

## **Objectifs de recherche**

Les instruments présentés ont des points positifs et des limites, mais aucun d'entre eux ne semble convenir à l'évaluation de la MV chez les élèves du secondaire au Québec. C'est pour répondre à ce besoin que l'équipe de chercheurs a créé le QMV (Gingras, 2015), basé sur la théorie de Super et construit en tenant compte des caractéristiques du système scolaire québécois (Gingras, 2015). L'objectif du projet de recherche est d'étudier les propriétés psychométriques de l'échelle affective du QMV. Des objectifs de recherche ont été élaborés :

- O1 : Vérifier la cohérence interne<sup>3</sup> des échelles affectives du QMV ;  
O2 : Vérifier la fidélité test/retest<sup>4</sup> des échelles affectives du QMV ;  
O3 : Vérifier la validité de convergence<sup>5</sup> du QMV avec les échelles de l'IRCC ;

## **Méthode**

### *Participants et procédures*

Les participants de l'étude sont 1164 adolescents québécois âgés de 14 à 18 ans (m = 15,3 ans, ÉT = 1,2), provenant de 14 écoles secondaires de milieux variés. L'échantillon comporte 615 filles (52,8 %) et 549 garçons (47,2 %). 968 participants (83,2 %) sont inscrits dans un régime d'études régulier, alors que 196 participants (16,8 %) sont inscrits dans un régime particulier<sup>6</sup>. En ce qui a trait au niveau scolaire des participants, 511 (43,9 %) sont en 3<sup>e</sup> secondaire, 303 (26,0 %) sont en 4<sup>e</sup> secondaire et 350 (30,1 %) sont en 5<sup>e</sup> secondaire. Les participants ont répondu au questionnaire lors de deux temps de mesure, un premier à l'automne 2014 et un second au printemps 2015 (intervalle d'environ 8 mois). Quelques élèves se sont retirés de l'étude entre les passations et n'ont pas été inclus dans les analyses.

Plusieurs c.o. ont été sollicités pour participer à la passation du QMV et ont ensuite recruté des élèves dans leurs milieux. Durant la passation, le c.o. supervise l'administration des questionnaires informatisés, qui se déroule dans un local informatique. Le c.o. y emmène les élèves, lit les consignes et les dirige vers l'adresse Internet appropriée.

### *Instruments de mesure*

Un questionnaire maison recueille des informations sociodémographiques, dont l'âge, le niveau scolaire, le régime d'étude et la présence d'un choix vocationnel (oui/non).

Le QMV comprend 125 items. Les échelles et sous-échelles du QMV correspondent aux dimensions de la MV telles qu'élaborées par Super. L'échelle affective (53 items) mesure la quantité d'efforts qu'un individu est prêt à investir dans sa réflexion vocationnelle et dans l'exploration du monde du travail. Le format de réponse des items de l'échelle affective est une échelle de type Likert en quatre points qui va de « Pas du tout » à « Beaucoup ». Le résultat obtenu est la moyenne des réponses, soit un score variant entre « 1 » et « 4 ». L'échelle affective comprend deux sous-échelles : Planification (23 items) et Exploration (30 items). Des exemples d'items de la sous-échelle Planification sont « Mes résultats scolaires influencent mes projets d'orientation » et « Je sais ce que je dois faire pour avoir le travail que je désire ». Des exemples d'items de la sous-échelle Exploration sont « Je fais des démarches pour m'informer sur le monde du travail » et « Je me renseigne sur les tâches à accomplir dans le travail qui m'intéresse ». La seconde échelle, cognitive, n'est pas utilisée dans cette étude puisque l'avancement des travaux n'était pas suffisant.

---

<sup>3</sup> Vérification de l'homogénéité des items de l'instrument.

<sup>4</sup> Administration du même instrument, aux mêmes personnes à deux occasions, dans un certain laps de temps.

<sup>5</sup> Démonstration du lien entre le test à valider et un autre test dont la validité est établie ou présumée pour le construit.

<sup>6</sup> Ce régime d'étude comprend des élèves en difficulté et des jeunes effectuant un retour à l'école.

Le second questionnaire est l'IRCC, version francophone du SCCI (Savickas et Porfeli, 2011). Seule l'échelle de développement vocationnel a été utilisée dans cette étude, puisqu'elle présente le plus de similitudes avec la MV. Elle mesure le degré de préparation et les ressources d'un adolescent face aux tâches de son stade de développement. Elle compte 25 items divisés en cinq sous-échelles : Cristallisation du concept de soi (5 items), Exploration (8 items), Prise de décision (6 items), Acquisition des aptitudes (2 items) et Transition de l'école au travail (4 items). Le format de réponse est une échelle de type Likert en cinq points, qui va de « Je n'ai pas encore beaucoup pensé à cela » à « J'ai déjà fait cela ». Le résultat obtenu est la moyenne des réponses, soit un score variant entre « 1 » et « 5 » (Rocha et Guimaraes, 2012). Des exemples d'items de la sous-échelle Prise de décision sont « Me fixer des objectifs professionnels » et « Planifier comment accéder à l'occupation que j'ai choisie ». Des exemples d'items de la sous-échelle Exploration sont « Apprendre à propos de différents emplois » et « Lire sur des professions ».

### *Plan d'analyse*

Pour répondre à l'O1, la cohérence interne des trois échelles affectives du QMV sera calculée. Pour répondre à l'O2, la fidélité test/retest sera vérifiée, avec le calcul de la corrélation entre la mesure au temps 1 et au temps 2. Pour répondre à l'O3, les trois échelles affectives du QMV seront mises en relation avec trois des échelles de l'IRCC. La première corrélation supposée se situe entre le score à l'échelle affective globale du QMV et le score à l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC. La seconde corrélation supposée se situe entre le score à la sous-échelle planification du QMV et le score à la sous-échelle prise de décision de l'IRCC. La troisième corrélation supposée se situe entre le score à la sous-échelle exploration du QMV et le score à la sous-échelle exploration de l'IRCC. Les scores obtenus aux échelles et aux sous-échelles pertinentes des deux instruments de mesure seront croisés dans une matrice corrélationnelle pour évaluer leur degré de covariance. Les hypothèses relatives à la validité ont été conçues selon les similitudes conceptuelles entre les différentes échelles. L'analyse statistique utilisée pour répondre aux objectifs est la corrélation de Pearson. Les résultats sont présentés selon le niveau scolaire et le régime d'étude des participants.

## **Résultats**

### *Fidélité*

Le premier objectif vise à vérifier la cohérence interne des échelles affectives du QMV. L'échelle affective du QMV présente un alpha de Cronbach de 0,94. La sous-échelle exploration montre un alpha de Cronbach de 0,91 et la sous-échelle planification un alpha de Cronbach de 0,89. L'échelle affective du QMV et ses sous-échelles semblent conserver un coefficient alpha stable, indépendamment du niveau de scolarité et du régime d'études.

Le deuxième objectif vise à vérifier la fidélité test/retest des échelles affectives du QMV. La fidélité test/retest de l'échelle affective est de 0,60. Celle de la sous-échelle planification est de 0,55 et celle de la sous-échelle exploration est de 0,59. Les résultats semblent demeurer similaires selon le niveau scolaire et le régime d'étude (Tableau 1).

**Tableau 1 : Indices de fidélité test/retest obtenus aux échelles affectives du QMV en fonction du niveau scolaire et du régime d'étude (n = 1164)**

	Total Affectif T1		Planification T1		Exploration T1	
	Régulier	Autre	Régulier	Autre	Régulier	Autre
<b>Total Affectif T2</b>						
Secondaire 3	0,56	0,73	0,53	0,68	0,52	0,66
Secondaire 4	0,53	0,53	0,53	0,46	0,47	0,51
Secondaire 5	0,69	0,55	0,67	0,48	0,63	0,53
<b>Total</b>	<b>0,60</b>		<b>0,56</b>		<b>0,56</b>	
<b>Planification T2</b>						
Secondaire 3	0,49	0,65	0,51	0,67	0,41	0,53
Secondaire 4	0,47	0,47	0,52	0,46	0,37	0,42
Secondaire 5	0,62	0,42	0,67	0,42	0,51	0,39
<b>Total</b>	<b>0,52</b>		<b>0,54</b>		<b>0,44</b>	
<b>Exploration T2</b>						
Secondaire 3	0,56	0,74	0,48	0,63	0,55	0,72
Secondaire 4	0,51	0,50	0,45	0,40	0,49	0,50
Secondaire 5	0,68	0,58	0,60	0,48	0,66	0,58
<b>Total</b>	<b>0,59</b>		<b>0,50</b>		<b>0,58</b>	

### *Validité*

Les résultats ont montré des corrélations significatives de force moyenne entre le QMV et l'IRCC. Le score à l'échelle affective globale du QMV corrèle positivement avec le score à l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC ( $r = 0,67$  ;  $p = 0,01$ ). Le score à la sous-échelle exploration du QMV corrèle de façon positive avec le score à la sous-échelle exploration de l'IRCC ( $r = 0,63$  ;  $p = 0,01$ ). Le score à la sous-échelle planification du QMV corrèle de façon positive avec le score à la sous-échelle prise de décision de l'IRCC ( $r = 0,56$  ;  $p = 0,01$ ). Les résultats semblent demeurer similaires selon le niveau de scolarité et le régime d'étude (Tableau 2).

**Tableau 2 : Indices de validité convergente entre les échelles affectives du QMV et les échelles de l'IRCC en fonction du niveau scolaire et du régime d'études (n = 1164)**

	QMV Affectif		Planification		Exploration	
	Régulier	Autre	Régulier	Autre	Régulier	Autre
<b>Échelles IRCC</b>						
<b>Total Affectif</b>						
Secondaire 3	0,67	0,60	0,66	0,50	0,59	0,58
Secondaire 4	0,65	0,55	0,61	0,54	0,59	0,45
Secondaire 5	0,68	0,79	0,66	0,76	0,62	0,72
<b>Total</b>	<b>0,67</b>		<b>0,65</b>		<b>0,61</b>	
<b>Prise de décision</b>						
Secondaire 3	0,54	0,60	0,58	0,55	0,44	0,55
Secondaire 4	0,53	0,48	0,58	0,50	0,43	0,38
Secondaire 5	0,59	0,61	0,65	0,64	0,48	0,52
<b>Total</b>	<b>0,56</b>		<b>0,60</b>		<b>0,46</b>	
<b>Exploration</b>						
Secondaire 3	0,63	0,52	0,55	0,36	0,61	0,56
Secondaire 4	0,64	0,65	0,57	0,57	0,63	0,54
Secondaire 5	0,65	0,70	0,56	0,66	0,64	0,65
<b>Total</b>	<b>0,65</b>		<b>0,56</b>		<b>0,63</b>	

## Discussion

### *Fidélité*

Le premier objectif vise à vérifier la cohérence interne des échelles affectives du QMV. Les résultats obtenus indiquent que l'échelle affective globale du QMV et ses deux sous-échelles ont une excellente cohérence interne. Selon Kaplan et Saccuzzo (2008, cité dans Hogan, 2012), un test visant la prise de décision concernant l'avenir devrait présenter une la fidélité supérieure à 0,95. L'échelle affective du QMV s'en approche (0,94), tout comme la sous-échelle exploration (0,91) et la sous-échelle planification (0,89). Lorsqu'on s'intéresse à la cohérence interne d'autres tests mesurant la MV, les résultats du QMV se comparent favorablement au CDI et au CMI-R. Certains facteurs ont pu influencer ces résultats. Plus un instrument comporte d'items, plus sa cohérence interne aura tendance à être élevée (Hogan, 2012). L'échelle affective du QMV compte 53 items, ce qui peut en partie expliquer sa cohérence interne élevée. Toutefois, les sous-échelles comptent moins d'items (23 et 30), cette explication a donc moins de poids.



Le deuxième objectif vise à vérifier la fidélité test/retest des échelles affectives du QMV. Les résultats obtenus pour l'échelle affective globale du QMV et pour ses sous-échelles indiquent une fidélité test/retest modérée (entre 0,54 et 0,60), selon les limites établies par Portney et Watkins (2009, cité dans Fortin, 2010). Lorsqu'on s'intéresse à la fidélité test/retest d'autres instruments mesurant la MV, les résultats obtenus pour le QMV sont relativement similaires à ceux du CDI et du CMI-R. Plusieurs facteurs peuvent influencer les résultats obtenus. Fortin (2010) souligne que ce type de fidélité est utilisé lorsque l'instrument mesure un élément relativement stable. Or, la MV, particulièrement chez les adolescents, n'est pas stable au cours d'une année scolaire, compte tenu des activités d'orientation effectuées. Un autre élément pouvant influencer les résultats obtenus est le laps de temps entre les deux passations. Selon Hogan (2012), si l'intervalle « est trop long, le trait mesuré risque d'avoir vraiment changé entre les deux tests » (p.86). Dans le cas présent, plusieurs mois (environ 8) séparent les deux passations. Il est probable que le niveau de MV ait évolué de façon variable selon les élèves au cours de ce laps de temps, influençant négativement le coefficient.

### *Validité*

Les résultats obtenus confirment les trois corrélations supposées entre le QMV et l'IRCC. Nunally et Bernstein (1994, cité dans Fortin, 2010), ont établi des limites par rapport au degré de validité. Un degré de validité supérieur à 0,60 serait satisfaisant, appuyant ainsi la validité de l'échelle affective du QMV et de ses sous-échelles. Selon Hogan (2012), en cas d'hésitation entre deux instruments, il est préférable d'utiliser celui qui présente la meilleure validité. Ainsi, l>IDP (Dupont, 1972, cité dans Bujold et Gingras, 2000) montre une validité de convergence inférieure à celle obtenue pour l'échelle affective du QMV et ses sous-échelles (0,60 à 0,67).

Le degré de validité de convergence obtenu est satisfaisant, mais pas très élevé. Cela peut s'expliquer par les concepts mis en relation. Le QMV et l'IRCC mesurent respectivement la MV et le développement vocationnel. Les deux concepts partagent des similitudes, mais aussi quelques différences (Savickas, 2005). Les deux accordent de l'importance à l'exploration et la planification et sont influencés par la théorie de Super. Toutefois, la MV considère que le développement est un processus interne, tandis que le développement vocationnel tient compte de l'environnement. Les différences entre les deux concepts expliquent en partie les valeurs observées.

Concernant la première corrélation supposée, les résultats montrent un lien positif de force moyenne entre l'échelle affective globale du QMV et l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC. L'échelle affective du QMV mesure la quantité d'efforts qu'un individu est prêt à investir dans sa réflexion vocationnelle et dans l'exploration du monde du travail (Bujold et Gingras, 2000), alors que l'échelle de développement vocationnel de l'IRCC mesure les comportements que les élèves mettent en place pour construire et mettre en place un plan de carrière (Rocha et Guimaraes, 2012). Les deux échelles sont donc similaires, mais présentent aussi des différences.

Pour la deuxième corrélation supposée, les résultats montrent un lien positif de force moyenne entre les sous-échelles exploration du QMV et de l'IRCC. La sous-échelle exploration du QMV

mesure les interrogations de l'adolescent par rapport à lui-même et à sa situation (Bujold et Gingras, 2000). La sous-échelle exploration de l'IRCC mesure l'expérimentation et l'acquisition d'information par rapport à différentes professions (Savickas et Porfeli, 2011). Les sous-échelles exploration des deux questionnaires s'intéressent donc à l'exploration selon deux points de vue.

Pour la troisième relation supposée, les résultats montrent un lien positif de force moyenne entre la sous-échelle planification du QMV et la sous-échelle prise de décision de l'IRCC. La sous-échelle planification du QMV mesure le degré d'autonomie et capacité de réflexion par rapport à son choix de carrière de l'adolescent (Bujold et Gingras, 2000). De son côté, la sous-échelle prise de décision de l'IRCC mesure l'acquisition des informations préalables à une prise de décision réfléchie (Savickas et Porfeli, 2011). Les deux sous-échelles présentent donc certaines différences.

### *Retombées sur le plan de la pratique*

La fidélité de l'instrument a été établie comme variant entre modérée et élevée et la validité de convergence comme modérée, il est donc possible de penser qu'il pourrait être utilisé par les c.o., une fois que les propriétés psychométriques de la section cognitive auront été vérifiées.

Comme mentionné, les c.o. en milieu scolaire semblent éprouver des difficultés à remplir leur rôle auprès de l'ensemble des élèves (Matte, 2012). Considérant cette difficulté dans l'offre de service, il est possible que la psychométrie puisse apporter une contribution. De fait, la psychométrie vise trois objectifs, soit la connaissance et la compréhension de soi, la communication et l'expression de soi et la connaissance du client par le c.o. (Guédon et al., 2011).

La connaissance et la compréhension de soi pourraient être d'une aide précieuse pour les élèves. Le QMV serait une occasion d'améliorer leur connaissance de soi ou de leur faire réaliser le peu de connaissances qu'ils ont à propos d'eux-mêmes. Des données supplémentaires révèlent des constats effectués par les élèves dans la foulée de la passation du QMV (Gingras, Yergeau et Dupuis, 2015). Interrogés en ce qui a trait à ce qu'ils retiennent de la passation du QMV, 16 % des élèves indiquent réaliser avoir besoin de préciser leur choix d'orientation.

La communication et l'expression de soi peuvent également s'appliquer à l'utilisation du QMV. Le fait d'avoir des données auxquelles réagir peut amener le client à s'exprimer davantage, entre autres au sujet de ses préoccupations et de sa perception de lui-même (Guédon *et al.*, 2011). Le fait de constater son niveau de MV peut donner un point de départ à l'élève pour exprimer ses questionnements par rapport à son choix de carrière.

La connaissance du client par le c.o. a aussi son utilité. La connaissance du niveau de MV de l'élève peut aider le c.o. au cours du processus d'orientation, lui permettant de se faire une idée des besoins de l'élève et donc de mieux se préparer en vue d'une rencontre. De plus, le QMV pourrait permettre au c.o. de vérifier l'évolution de l'élève au fil des rencontres. Cela serait une occasion de constater les progrès accomplis ou l'absence de progrès.

## Conclusion

Les résultats de l'étude montrent que la fidélité de l'instrument varie entre modérée et élevée et la validité de convergence est modérée. Cela suggère que le QMV pourrait éventuellement être utilisé par les c.o. dans les écoles de la province. Il demeure que cette étude présente certaines limites sur lesquelles il faudra se pencher. Comme l'étude a été réalisée dans plusieurs écoles du Québec, l'équipe de recherche n'a pas été en mesure de mener l'ensemble des passations. C'est le c.o. des écoles qui a eu pour tâche de superviser l'administration. Or, malgré une feuille de consignes, il n'est pas certain que les questionnaires ont tous été passés de la même façon. Une autre limite concerne le fait que les propriétés psychométriques de l'échelle cognitive n'ont pas pu être évaluées.

Cette étude représente un avancement significatif en vue de l'utilisation du QMV dans les écoles, mais il reste du travail à effectuer. Il serait nécessaire d'étudier les propriétés psychométriques de l'échelle cognitive. Ensuite, il pourrait être pertinent de s'intéresser aux autres types de fidélité et de validité, afin d'apporter plus de poids à la qualité de l'instrument. Il serait aussi nécessaire d'élaborer des outils d'interprétation, afin de mieux comprendre les scores obtenus. Une autre piste d'amélioration serait la création d'une version plus courte du QMV.

## Références

- Boivin, M.-D. (2004). Les jeunes adultes québécois décrocheurs. Le non-recours à l'école : mode d'adaptation ou troubles de l'adaptation ? *Enfances & Psy*, 24, 131-138.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). : *recherches*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Busacca, L.A. et Taber, B.J. (2002). The Career Maturity Inventory—Revised: A preliminary psychometric investigation. *Journal of Career Assessment*, 10(4), 441–455.
- Cournoyer, L. et Lachance, L. (2014). *Le processus de prise de décision lié à la carrière chez les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire de la Commission scolaire de Laval*. Rapport de recherche : UQAM.
- Crites, J.O. et Savickas, M.L. (1996). Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 131–138.
- Dupont, P. (1992). Concurrent and predictive validity of Career Development Inventory. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 15(3), 163–173.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gati, I., Amir, T. et Landman, S. (2010). Career counsellors' perceptions of the severity of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counseling*, 38 (4), 510–526.
- Gingras, M. (2015). Entrevue menée par Audrey Dupuis, le 14 octobre 2015 à l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gingras, M., Yergeau, É. et Dupuis, A. (2015). *Coup d'œil sur la maturité vocationnelle d'élèves du secondaire*. Communication présentée au 47<sup>e</sup> congrès annuel de l'AQISEP, Shawinigan, QC, 17 juin.

- Guédon, M.-C., Savard, R., Le Corff, Y. et Yergeau, É. (2011). *Tests à l'appui : Pour une intervention intégrée de la psychométrie en counseling de carrière*. Québec : Septembre éditeur.
- Hogan, T.P. (2012). *Introduction à la psychométrie* (Trad. par R. Stephenson et N. Parent) (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation
- Jordaan, J.P. et Heyde, M.B. (1979). *Vocational maturity during the high school years*. New York: Teachers College Press.
- Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 527-544.
- Matte, L. (2010). *L'orientation : répondre ou non aux besoins des élèves*. [Document d'information aux membres]. Montréal : Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec.
- Matte, L. (2012). Une stratégie scolaire pour la profession, *L'Orientation*, 1(2), 7-8.
- OCCOQ (2010). *Guide d'évaluation en orientation*. Montréal : Services d'Édition Guy Connolly.
- MELS (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- OCCOQ (2013). *Guide de pratique — Orientation en formation générale des jeunes*. Récupéré de : <[http://orientation.qc.ca/files/Guide\\_OCCOQ\\_OFGJ\\_250214.pdf](http://orientation.qc.ca/files/Guide_OCCOQ_OFGJ_250214.pdf)>.
- Patton, W. et Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal for Educational and Vocational guidance*, 1, 31-48.
- Rocha, M. et Guimaraes, M. I. (2012). Adaptation and psychometric properties of the student career construction inventory for a Portuguese sample: Formative and reflective constructs. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 111(3), 845-869.
- Savickas, M L. (2005). The theory and practice of career construction. Dans R.W. Lent et S.D. Brown (dir.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (p. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M.L. et Hartung, P.J. (1996). The Career Development Inventory in review: Psychometric and research findings. *Journal of Career Assessment*, 4(2), 171-188.
- Savickas, M.L. et Porfeli, E.J. (2011). *Student Career Construction Inventory*. Récupéré de : [http://www.vocopher.com/ms/scci/SCCI\\_Master.pdf](http://www.vocopher.com/ms/scci/SCCI_Master.pdf)
- Super, D.E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel & Guidance Journal*, 61(9), 555-562.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2<sup>e</sup> éd., p.197-261). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D.E., Thompson, A.S., Lindeman, R.H., Jordaan, J.P. et Myers, R.A. (1988). *Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Whiston, S. C., Rose, C. S. (2013). Career counseling with emerging adults. *Dans* W. B. Walsh M. L. Savickas (dir.), *Handbook of vocational psychology* (4<sup>e</sup> éd., p. 249-272). New York, NY: Routledge.