

Exploration des liens entre la motivation à l'égard d'activités d'orientation et d'information scolaires et professionnelles et l'indécision de carrière d'étudiants du collégial

Johannie Boulet
Université Laval

Frédéric Guay
Université Laval

Richard Bradet
Université Laval

Résumé

Des recherches ont montré que plus les étudiants réalisent des activités liées à leur développement vocationnel par plaisir, moins ils seraient indécis au moment de prendre une décision de carrière. Ainsi, intervenir pour favoriser la motivation des étudiants du collégial envers ces activités pourrait constituer une manière de remédier à leur indécision de carrière. Le but de cette recherche est donc de vérifier si la motivation à réaliser des activités favorisant le développement vocationnel amène une diminution du niveau d'indécision d'étudiants du collège. Dans cette recherche longitudinale réalisée auprès de plus de 830 étudiants, les résultats indiquent que c'est plutôt le niveau d'indécision qui déterminerait la motivation des étudiants et non l'inverse. Ainsi, les résultats laissent envisager que tabler sur des stratégies d'intervention à l'égard de l'indécision des étudiants, plutôt que d'investir sur des stratégies motivationnelles, contribuerait plus à contrer celle-ci. Toutefois, d'autres études sont nécessaires pour mieux comprendre ce phénomène chez les étudiants du collège.

Mots-clés : motivation, autonomie, indécision vocationnelle, indécision de carrière, jeunes adultes, orientation, information scolaire et professionnelle, besoins psychologiques

Abstract

Research has shown that the more students carry out activities related to their vocational development for pleasure, the less they will be undecided. Thus, intervening to encourage the motivation of college students towards these activities could constitute a way to remedy their career indecision. The aim of this research is therefore to verify whether the motivation to carry out activities promoting vocational development leads to a decrease in the level of indecision of college students. In this longitudinal research conducted with more than 830 students, the results indicate that it is rather the level of indecision that determines the motivation of the students and not vice versa. Thus, the results suggest relying on intervention strategies with regards to student indecision rather than investing in motivational strategies to counter it. Yet, further studies are necessary to better understand this phenomenon among college students.

Keywords: motivation, autonomy, career indecision, vocational indecision, young adults, educational and vocational activities, psychological needs

Problématique

Une enquête réalisée en 2015 par Statistiques Canada révèle que pour la majorité des jeunes adultes, le processus visant à préciser un choix de carrière s'échelonne sur une longue période. Seulement 9,6 % des jeunes âgés de 15 ans conserveront le même choix de carrière jusqu'à l'âge de 25 ans. À 25 ans, même si aussi peu que 13 % des jeunes se montrent toujours indécis, il demeure que près de 40 % d'entre eux ont modifié leur choix initial (Statistique Canada, 2015). Ainsi, la majorité des étudiants est indécise à un moment ou à un autre lorsque vient le temps de faire un choix professionnel. Bien que cette indécision soit normale au cours de l'adolescence (Forner, 2007), celle-ci peut engendrer des conséquences négatives si elle perdure (Guay et al., 2006). En effet, les jeunes qui vivent de l'indécision seraient plus enclins à procrastiner lors de la recherche d'un emploi ou à occuper des emplois sous-qualifiés et peu stables (Feldman, 2003). Ainsi, l'indécision de carrière comporte des coûts pour les jeunes (ex. : perte de temps et d'argent, entrave au bien-être psychologique) (Creed et al., 2005). Par ailleurs, cette indécision peut aussi entraîner des frais à la société lorsque les étudiants indécis changent de programme d'études ou qu'ils abandonnent tout simplement leur formation. Étant donné les conséquences négatives possibles de l'indécision sur le développement vocationnel des jeunes, quels sont les facteurs qui peuvent les aider à effectuer un choix de carrière plus définitif ?

Quelques recherches ont montré que plus les étudiants du collégial réalisent des activités de développement vocationnel (ex. : connaître le monde du travail, faire des activités pour mieux se connaître) par plaisir ou par choix personnel, moins ils seraient indécis (Guay, Sénécal et al., 2003). Par exemple, dans une recherche portant sur le choix de carrière d'étudiants du collégial au Québec, Guay (2005) a pu mettre en lumière que des raisons autodéterminées (plaisir et choix personnel) pour réaliser des activités d'orientation et d'information scolaires et professionnelles (ISEP) (ex. : activités liées à la connaissance de soi et du monde du travail) étaient associées à un niveau moins élevé d'indécision de carrière, alors que des raisons contrôlées, comme des pressions internes ou externes, étaient liées positivement à l'indécision. Aussi, les étudiants qui demeureraient indécis tout au long de leurs études collégiales ont des raisons moins autodéterminées pour réaliser des activités liées à leur développement vocationnel, alors que ceux qui réussissent à résoudre leur problème d'indécision au fil

des ans (c.-à-d., partir d'un statut d'indécis à un statut de décidé) auraient des raisons plus autodéterminées (Guay et al., 2006). Les activités d'orientation et d'ISEP seraient donc associées, lorsque les individus ont des raisons autodéterminées pour les faire, à une réduction du niveau d'indécision de carrière.

Dans leur processus d'orientation, les jeunes peuvent solliciter l'engagement de leurs proches, ce qui apparaît comme une stratégie porteuse lorsque cet engagement est dépourvu de contrôle (Dietrich et Kracke, 2009). Ce contrôle peut prendre des formes directes, comme la verbalisation d'attentes parentales précises par rapport au choix d'une profession (Dietrich et Kracke, 2009). Il peut également se manifester d'une manière plus subtile, par des idées préconçues ou des préjugés envers certains emplois (Gadassi et Gati, 2009). Ces comportements « contrôlants » *a priori* bienveillants sont souvent mis en place en réponse à des inquiétudes à l'égard de l'avenir professionnel du jeune (Guay, Sénécal et al., 2003). Or, en recourant à ces stratégies, les adultes envoient aux jeunes le message qu'ils n'ont pas confiance en eux pour effectuer un tel choix. Au contraire, un environnement soutenant l'autonomie des jeunes favoriserait leur sentiment d'efficacité à prendre une décision relative à leur carrière (Dietrich et al., 2011 ; Katz et al., 2018 ; Zhang et al., 2019).

L'autonomie et le contrôle sont deux facteurs clés que l'on retrouve dans la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017). Cette théorie permet d'étudier ce qui favorise ou entrave la motivation des individus dans divers contextes, notamment à l'égard des activités d'orientation et d'ISEP. Selon cette théorie largement utilisée dans le domaine de l'éducation, les individus seraient capables d'agir et de prendre des décisions éclairées. Les contextes de socialisation (parents, école, amis, etc.) dans lesquels évoluent les adolescents devraient donc soutenir cette tendance naturelle et ainsi favoriser l'actualisation de leur choix de carrière. Par conséquent, la théorie suggère que les proches des jeunes en situation d'indécision de carrière de même que le personnel scolaire utilisent des pratiques soutenant l'autonomie des jeunes, tout en mettant à leur disposition les ressources d'orientation nécessaires pour réaliser ce choix (Guay, Sénécal et al., 2003). Cette attitude d'ouverture pourrait avoir des effets positifs tant pour les jeunes que pour ceux qui tentent de leur venir en aide. Dans la section qui suit, nous exposons plus en détail les fondements de la théorie de l'autodétermination.

La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) propose que les individus aient une tendance innée à croître et à s'actualiser. En d'autres mots, ils seraient naturellement disposés à s'engager dans des activités permettant de développer leur plein potentiel et pouvant contribuer à leur bien-être, notamment dans le domaine du travail. Toutefois, cet engagement ne se réaliserait pas de façon systématique. L'être humain doit satisfaire certains besoins psychologiques pour pouvoir s'actualiser.

Les besoins psychologiques fondamentaux. Ainsi, la théorie de l'autodétermination propose trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale (Ryan et Deci, 2017). D'abord, le besoin d'autonomie est assouvi lors de prises de décision autonomes relatives aux objectifs fixés. Ce besoin est donc satisfait lorsque les individus ont la profonde conviction qu'ils sont à l'origine de leurs actions. Ryan (1993) mentionne certaines nuances permettant de mieux assimiler le rôle du besoin d'autonomie sur le développement des individus. D'abord, le besoin d'autonomie se manifeste très tôt dans le développement d'un individu et il doit être satisfait tout au long de sa vie. D'ailleurs, celui-ci n'est pas lié au détachement émotionnel d'un individu ni à une attitude d'indépendance ; il s'agit du sentiment d'être à la source de ses décisions, lequel se manifeste dans les relations qu'il entretient avec autrui (Guay, Marsh et al. 2008).

Le besoin de compétence renvoie quant à lui au désir d'un individu d'atteindre un certain degré de maîtrise envers les tâches qu'il effectue et, conséquemment, de se sentir capable d'atteindre des buts qui sont importants à ses yeux. Le besoin de compétence des jeunes à l'égard de leur choix de carrière a surtout été mesuré par l'entremise du concept d'efficacité personnelle (ou *career decision-making self-efficacy*) (Betz et al., 1996). Des recherches ont montré que l'efficacité personnelle lors de la prise de décision était associée à l'optimisme envers une éventuelle carrière (Garcia et al., 2015) et à une indécision de carrière moindre (Guay, Sénécal et al., 2003).

Le besoin d'appartenance sociale fait référence au sentiment d'être accepté par les autres et d'entretenir des relations interpersonnelles satisfaisantes (Deci et Ryan, 2000). L'adolescent verra son besoin d'appartenance sociale satisfait si ses parents et ses enseignants développent une relation significative de qualité avec lui. De nombreuses recherches se sont intéressées au lien entre la qualité des relations parents-enfants et le

niveau d'indécision de carrière des adolescents (ex. : Soresi et al., 2014 ; Vignoli, 2009). Dans l'ensemble, ces travaux indiquent qu'une relation de qualité, où il y a présence de soutien pour l'enfant, favorise une meilleure prise de décision.

La motivation. La motivation se caractérise par l'engagement d'un individu dans une tâche spécifique (Ryan et Deci, 2000a, 2017 ; Schunk et al., 2008) et la qualité de cette motivation par les raisons qui le poussent à agir (Deci et Ryan, 2008). Selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017), il existerait deux types de motivations : 1) la motivation intrinsèque et 2) la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque est déclenchée lorsque les trois besoins psychologiques sont comblés. Celle-ci réfère à la volonté de relever des défis et de s'engager dans une activité pour la satisfaction et le plaisir éprouvés en la pratiquant. En deuxième lieu, la motivation extrinsèque s'exprime par la réalisation d'une activité dans le but d'obtenir un bénéfice externe qui n'est pas inhérent à l'activité en question.

Les individus qui éprouvent une motivation intrinsèque envers une activité ressentent des émotions positives qui sont associées au développement optimal de l'humain (Ryan et Deci, 2017). D'ailleurs, cette motivation générerait une énergie suscitant une meilleure performance et une concentration plus soutenue chez l'individu (Ryan et Deci, 2017). Cependant, le fait de ne pas éprouver de motivation intrinsèque ne signifie pas que les trois besoins psychologiques sont nécessairement brimés. Les mécanismes suscitant l'engagement dans des activités qui génèrent une motivation extrinsèque peuvent être mieux appréhendés grâce au continuum d'autodétermination.

Le continuum d'autodétermination. Quatre types de motivation extrinsèque sont déclinés sur le continuum d'autodétermination qui constitue, en quelque sorte, une gradation de ces motivations par rapport au niveau d'autonomie inhérent au comportement de l'individu : 1) la régulation externe, 2) la régulation introjectée, 3) la régulation identifiée et 4) la régulation intégrée. Afin de mieux comprendre pourquoi ces formes de motivation varient selon leur degré d'autodétermination, il importe de définir la notion d'internalisation. L'internalisation est le processus par lequel les individus valorisent et intègrent progressivement une activité ou un comportement qui ne génère initialement pas de plaisir, donc qui ne mobilise pas une motivation intrinsèque (Ryan et Deci, 2000a, 2000b). Toutes les activités auxquelles se prêtent les adolescents ne sont

pas nécessairement agréables (ex. : étudier), mais sont réalisées pour différentes raisons, en fonction de leur niveau d'internalisation. Ce dernier peut d'ailleurs générer des conséquences différentes sur la qualité de l'engagement du jeune dans une activité et sur les bénéfices psychologiques qu'il en retirera.

Les types de régulation. Premièrement, les individus ayant une motivation dont la régulation est externe pour une activité la font pour obtenir une récompense ou pour éviter une conséquence négative. La motivation par régulation introjectée réfère quant à elle aux comportements mobilisés par le désir de plaire, ou pour éviter des émotions négatives telles que la honte ou la culpabilité. Étant donné que la raison de l'engagement de l'individu réfère à des émotions négatives et non à des pressions extérieures, la régulation introjectée est dite plus internalisée que la régulation externe. Toutefois, ces types de motivation extrinsèque sont de nature contrôlée (ou non autodéterminée) ; le niveau d'internalisation de l'activité est donc faible. Ensuite, la motivation par régulation identifiée se manifeste lorsque l'engagement dans une activité se fait de manière volontaire ; l'individu considère que cette dernière est importante ou nécessaire à son développement. En quatrième lieu, la motivation par régulation intégrée est ressentie lorsqu'un individu pratique des activités qui s'intègrent à son soi, et donc à ses valeurs et à ses identités. Ce type de motivation réfère à un plus grand niveau d'internalisation que la motivation identifiée, car il est ancré dans le soi de l'individu. La régulation intégrée a cependant été peu étudiée auprès des enfants et des adolescents, puisqu'elle requiert une capacité de réflexion qui se développe vers l'âge adulte, au moment où les identités (ex. : étudiant, ami, partenaire amoureux, sportif) se consolident. Avant cette transition, il peut être difficile de distinguer ce qui fait partie intégrante du soi de ce qui est d'une importance relative pour soi.

Bien qu'elles soient extrinsèques, les motivations par régulations identifiée et intégrée sont qualifiées d'autodéterminées. Elles reflètent un niveau d'internalisation plus élevé, se rapprochant ainsi davantage de la motivation intrinsèque. À l'instar de cette dernière, ces deux types de motivation peuvent être associés à des conséquences positives (Ryan et Deci, 2017).

La théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) avance que la motivation autodéterminée (intrinsèque, intégrée ou identifiée) est associée aux effets les plus positifs sur l'individu, alors que la motivation contrôlée (introjectée ou externe) serait liée à

moins de bienfaits et potentiellement à des conséquences négatives pour l'individu. En effet, ceux qui ont une motivation autodéterminée ressentent davantage d'autonomie, se sentent plus compétents et liés à leurs pairs, ce qui produit les effets les plus bénéfiques (Ryan et Deci, 2017 ; Guay, Ratelle & Chanal, 2008).

La motivation et l'indécision

Certaines recherches établissent des liens entre les types de motivation proposés par la théorie de l'autodétermination et le développement vocationnel (p. ex., Blustein, 1988 ; Jung, 2013 ; Shin et Kelly, 2013), mais sans mesurer directement l'indécision de carrière. Par ailleurs, ces écrits scientifiques ne traitent pas spécifiquement de la motivation à réaliser des activités d'orientation. Une motivation à réaliser ces activités de meilleure qualité permettrait certainement aux individus d'y être plus engagés, et possiblement de diminuer leur indécision de carrière. En d'autres mots, cette motivation permettrait aux étudiants de s'investir davantage dans la quête de leurs intérêts et du monde du travail, ce qui contribuerait à résoudre leur problème d'indécision (Guay, Sénécal et al., 2003 ; Guay, 2005, Guay et al., 2006).

Toutefois, les travaux antérieurs qui ont étudié le lien entre la motivation et l'indécision reposent sur des devis corrélationnels transversaux qui rendent impossible l'analyse du sens de la relation entre l'indécision et les types de motivation. En effet, il se peut fort bien que l'on puisse observer la relation inverse : l'état d'indécision immobiliserait les étudiants, qui verraient progressivement leur motivation autodéterminée diminuer au fil des activités d'orientation. Cette hypothèse, bien qu'intéressante, a fait l'objet de peu de recherches. Tester plus rigoureusement le sens de la relation entre l'indécision et les types de motivation permettrait de mieux comprendre les relations entre l'engagement dans des activités de développement vocationnel, la motivation des étudiants et l'indécision de carrière de ces derniers. De plus, le fait d'étudier ces relations permettrait de mettre à l'épreuve un des postulats de la théorie de l'autodétermination (c.-à-d., vérifier si la motivation permet de susciter l'engagement dans des tâches permettant de résoudre le problème d'indécision) avec plus de rigueur, tout en jetant un éclairage nouveau sur les pistes d'intervention à privilégier. D'ailleurs, si c'est l'indécision qui produit la motivation et non l'inverse, nous pourrions alors tabler sur des stratégies d'intervention ciblant d'autres leviers que la motivation. Dans le cadre

de cette recherche, nous testons donc cette hypothèse dans un devis longitudinal qui s'échelonne sur deux ans.

Les objectifs spécifiques de la recherche

Comme mentionné précédemment, les objectifs de cette recherche sont de vérifier si les types de motivation proposés par la théorie de l'autodétermination constituent a) des déterminants de l'indécision de carrière chez des élèves du collégial, b) des conséquences de cette indécision, c'est-à-dire que l'indécision freinerait le déploiement de types de motivation autodéterminée (intrinsèque ou identifiée) envers des activités d'ISEP et d'orientation, tout en favorisant le développement des formes plus contrôlées (introjectée ou externe), ou c) des concepts liés de manière réciproque à l'indécision de carrière. Selon cette dernière perspective, les types de motivation favoriseraient ou diminueraient l'indécision, et cette dernière favoriserait ou diminuerait les types de motivation. Ces relations seront évaluées à la fois pour les garçons et les filles, puisqu'une recherche réalisée sur le sujet a montré l'existence de différences entre les genres sur le plan de la motivation envers les activités liées au développement de carrière (Guay, Sénécal et al., 2003).

Méthodologie

Les participants et la procédure

Les données de cette recherche proviennent d'une étude longitudinale d'envergure réalisée au Québec au début des années 2000. Celle-ci a mené à une série de publications portant sur l'indécision de carrière (Guay, Sénécal et al., 2003 ; Guay, 2005 ; Guay et al., 2006). Bien que les données aient été recueillies il y a plusieurs années, celles-ci apparaissent utiles pour répondre aux objectifs de recherche, qui visent à trouver des réponses à un problème théorique (c.-à-d., la motivation envers des activités d'orientation et d'ISEP diminue-t-elle l'indécision ou l'indécision freine-t-elle la motivation ?). Ainsi, 834 étudiants de niveau collégial ont participé à l'enquête, dont 71 % sont de genre féminin. Le devis de l'étude comprend trois temps de mesure où les participants

ont rempli un questionnaire à un an d'intervalle entre chaque prise de mesure. Les données ont été recueillies à l'automne des années scolaires 2001, 2002 et 2003. Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons retenu que les années 2001 ($n = 834$) et 2002 ($n = 380$) pour tester nos hypothèses, de sorte à maximiser le nombre de sujets inclus dans les analyses et à simplifier les modèles par équations structurelles qui seront mis à l'épreuve. En 2003, 325 participants ont retourné leur questionnaire rempli au laboratoire. Cependant, il est important de préciser que seulement 243 des 325 participants de 2003 faisaient partie des 380 participants de 2002, d'où notre choix de ne pas utiliser les données de 2003.

Les instruments de mesure

Dans cette recherche, nous avons utilisé la version française du *Career Decision-Making Autonomy Scale* (CDMAS) (Guay, 2005). Cette échelle comporte 32 énoncés qui mesurent 4 types de régulation proposés par la théorie de l'autodétermination à l'égard d'activités d'orientation et d'ISEP, soit la motivation intrinsèque et les 3 types de motivation extrinsèque suivants : identifiée, introjectée et externe. Comme c'est le cas dans d'autres instruments de mesure (Ryan et Connell, 1989 ; Vallerand et al., 1989), la motivation intégrée n'est pas mesurée dans le CDMAS. L'échelle comprend donc huit activités d'orientation et d'ISEP non exhaustives ayant été déterminées par un groupe de professeurs experts dans le domaine de l'orientation. Les activités sont présentées de sorte que l'étudiant puisse situer son niveau de motivation à l'égard de chaque activité pour chaque type de motivation, soit la motivation intrinsèque (« Je fais ou ferais cette activité par plaisir »), la motivation extrinsèque par régulation identifiée (« Je fais ou ferais cette activité parce que je la juge importante »), la motivation extrinsèque par régulation introjectée (« Je fais ou ferais cette activité parce que je me sentrais coupable et anxieux(se) si je ne la faisais pas ») et la motivation par régulation externe (« Je fais ou ferais cette activité parce qu'une personne m'y oblige ou encore parce que je risque d'obtenir quelque chose en retour [récompense, approbation des autres, etc.] »). Nous avons utilisé les mêmes énoncés mesurant les types de motivation pour chaque activité d'orientation et d'ISEP. Les participants ont rempli chacun des énoncés grâce à une échelle ordinale en sept points (allant de 1 = *ne correspond pas du tout* à 7 = *correspond exactement*) (Annexe 1). Les qualités métrologiques de cette échelle ont été éprouvées

(Guay, 2005). Plus précisément, la validité de convergence et de divergence a été soutenue avec ces mêmes données, de même que la cohérence interne des sous-échelles ($> .90$) et la fidélité test-retest. Leach et Patall (2016), qui ont utilisé le CDMAS, ont obtenu des résultats qui attestent de sa validité de concept.

Étant donné la complexité des modèles d'équations structurelles à évaluer, nous avons retranché trois activités que nous jugions moins pertinentes, notamment parce qu'elles n'impliquaient qu'une partie des étudiants sondés. Ces activités sont les suivantes : « Travailler fort afin d'atteindre le but de carrière que tu t'es fixé » ; « Identifier les employeurs, les entreprises et les institutions en lien avec tes possibilités de carrière » ; « Déterminer les étapes que tu dois suivre afin de compléter ton programme d'études ». En effet, les étudiants qui se questionnent sur leur avenir professionnel ne réalisent pas nécessairement ces activités. Les indices de cohérence interne de cette version écourtée de l'échelle sont de .89 au T1 et .91 au T2 pour la motivation intrinsèque ; de .87 au T1 et .89 au T2 pour la régulation identifiée ; de .89 au T1 et .91 au T2 pour la régulation introjectée ; et de .90 au T1 et .91 au T2 pour la régulation externe.

Pour évaluer l'indécision de carrière, nous avons utilisé le *Career Decision Scale* (Osipow, 1987). Cette échelle comporte 18 énoncés. Les 2 premiers énoncés mesurent le niveau de décision, alors que les 16 autres évaluent le niveau d'indécision du répondant. Cette échelle a montré des indices de validité et de fidélité acceptables (Osipow, 1987). Pour les besoins de cette recherche, nous avons uniquement utilisé les items d'indécision, bien que nous ayons dû en retrancher trois, soit ceux qui comportaient des sections à remplir au regard d'un choix potentiel de carrière (ex. : « Si j'en avais l'occasion et si j'en avais les compétences, je sais que je serais _____, mais ce choix ne m'est vraiment pas accessible. Cependant, je n'ai pas encore envisagé d'autres alternatives »). Puisque plusieurs étudiants n'avaient pas encore identifié un tel choix, il est difficile de conclure à la validité des réponses fournies à ces énoncés. Les participants ont rempli chacun de ces énoncés grâce à une échelle ordinale en quatre points (allant de 1 = *pas du tout pertinent* à 4 = *très pertinent*). Les indices de fidélité de la version abrégée de cette échelle sont de .90 au T1 et .92 au T2.

Les analyses statistiques

Pour tester les hypothèses de cette recherche, nous employons des analyses par équations structurelles réalisées à partir du logiciel Mplus version 7.4. Les indices d'ajustement retenus pour apprécier l'adéquation des modèles aux matrices de variances et de covariances sont le khi carré, le CFI, le NNFI, le RMSEA, le BIC et le AIC. Les valeurs du khi carré doivent normalement être non significatives, mais à cause de la sensibilité du khi carré à la taille des échantillons, il arrive souvent que ce soit impossible, et ce, même si le modèle semble bien représenter les données. Il est donc important de porter un jugement sur le modèle en prenant en compte tous les autres indices d'ajustement. Les valeurs du CFI et du NNFI varient entre 0 et 1, où des valeurs supérieures à .90 sont considérées comme acceptables (Schumacker et Lomax, 1996). Le RMSEA doit quant à lui présenter des valeurs inférieures à .05. Il est important de préciser que le NNFI et le RMSEA tiennent compte du degré de parcimonie d'un modèle, alors que le CFI a tendance à augmenter en fonction du nombre de paramètres statistiques estimés. Le BIC et l'AIC servent simplement à guider le choix d'un modèle et ne comportent pas de valeurs seuils. La plus petite valeur représente normalement le meilleur modèle. Dans cette recherche, les chercheurs ont utilisé les critères suivants pour guider leur choix d'un modèle : a) une différence de CFI et de NNFI de .01 entre deux modèles (un avec plus de paramètres estimés par rapport à un modèle plus parcimonieux) ; b) une diminution de .015 pour le RMSEA, et c) des valeurs plus faibles pour le BIC et l'AIC.

Nous avons constaté une forte attrition des participants au T2 avec plus de 50% de données manquantes. Afin de pallier ce problème, qui pourrait éventuellement biaiser certains paramètres statistiques, nous avons utilisé la procédure FIML qui corrige les paramètres statistiques à la lumière des informations manquantes dans la base de données. Cette procédure est préférable à celles effectuées *a posteriori*, comme le remplacement des données manquantes par la moyenne (Davey et al., 2001 ; Peugh et Enders, 2004).

Puisque nous avons émis l'hypothèse de relations bidirectionnelles entre les types de motivation et l'indécision de carrière, nous avons utilisé les lignes directrices suivantes proposées par certains chercheurs (p. ex., Marsh et Yeung, 1997). Premièrement, les variables latentes doivent être mesurées deux fois sur une période donnée. Dans ce cas-ci, nous utilisons un espace d'un an entre chaque point de mesure, comme c'est le cas

dans certaines études (Guay, Marsh et Boivin, 2003). Deuxièmement, nous mesurons les variables latentes à partir d'indicateurs multiples, notamment les items des échelles. Troisièmement, nous avons calculé les corrélations entre les variances résiduelles des items/indicateurs pour les mêmes items et pour chacune des huit activités du CDMAS. Par exemple, cela veut dire que pour le concept de motivation intrinsèque, toutes les variances résiduelles des items sont corrélées entre elles pour un même temps de mesure, et entre le T1 et le T2.

Afin de tester nos hypothèses, nous avons mis à l'épreuve différents modèles. Dans le premier, nous évaluons simplement la structure factorielle des instruments par le biais d'une analyse factorielle confirmatoire (AFC). Toujours dans le contexte d'une AFC, nous évaluons également si les étudiants ont la même compréhension des énoncés au fil des temps de mesure en établissant des contraintes d'invariance entre les saturations d'un même énoncé mesuré à deux moments différents. Enfin, dans le cadre d'une analyse par équations structurelles, nous testons trois modèles successifs dans lesquels nous évaluons a) si les types de motivations prédisent l'indécision, b) si l'indécision prédit les types de motivation, et c) s'il existe des relations bidirectionnelles entre ces variables.

Afin de vérifier si les résultats sont les mêmes selon le genre, nous avons établi des contraintes d'égalité entre ces deux populations, et ce, sur différents paramètres, en commençant par des modèles moins restrictifs et en augmentant progressivement à chaque modèle testé le nombre de paramètres contraints à égalité. Ainsi, dans le tout premier modèle, seules les saturations et les ordonnées à l'origine (*intercepts*) sont contraintes à égalité, alors que dans ceux qui suivent, différentes contraintes d'égalité sont établies sur différents paramètres statistiques.

Résultats

Le Tableau 1 présente les statistiques descriptives des items. Les niveaux d'indécision de la population sont modérés si l'on tient compte du fait que la moyenne de chacun des énoncés se situe autour de 2, alors que la valeur maximale sur l'échelle ordinale est de 4. De plus, les étudiants manifestent un plus haut niveau de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque par régulation identifiée envers les activités d'orientation et d'ISEP répertoriées. Ensuite viennent les régulations introjectée et externe. De plus, les

indices d'aplatissement et d'asymétrie témoignent de la distribution normale des données. Enfin, les coefficients de saturation découlant de l'AFC sont tous supérieurs à .40, indiquant que les items sont bien associés à leur variable latente respective.

Tableau 1. Statistiques descriptives

Facteurs latents et variables	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	Skewness/ Kurtosis	Minimum/ Maximum	Coefficient de saturation standardisé	Variance résiduelle
T1-Indécision (CDMS)							
Cdms4	827	2.24	1.04	.33 / 1.07	1 / 4	.58	.67
Cdms5	826	1.45	.80	1.73 / 2.06	1 / 4	.64	.59
Cdms7	826	1.51	.81	1.49 / 1.35	1 / 4	.71	.50
Cdms8	829	1.78	1.00	.99 / .27	1 / 4	.83	.32
Cdms9	828	1.71	.96	1.14 / .12	1 / 4	.58	.66
Cdms10	825	1.88	1.02	.80 / .63	1 / 4	.77	.40
Cdms11	829	1.99	1.05	.68 / .82	1 / 4	.72	.48
Cdms13	828	1.52	.78	1.47 / 1.53	1 / 4	.64	.59
Cdms14	828	1.85	.96	.79 / .50	1 / 4	.76	.42
Cdms15	827	1.90	.96	.75 / .51	1 / 4	.64	.60
Cdms17	828	2.33	1.10	.19 / 1.29	1 / 4	.66	.56
T1-Motivation intrinsèque							
Ccm1	824	4.71	1.66	.44 / .60	1 / 7	.83	.32
Ccm2	825	4.43	1.73	.27 / .84	1 / 7	.86	.26
Ccm3	822	4.04	1.82	.03 / 1.03	1 / 7	.79	.38
Ccm7	817	4.73	1.72	.38 / .77	1 / 7	.82	.32
Ccm8	815	5.16	1.67	.70 / .31	1 / 7	.84	.29
T1-Motivation introjectée							
Ccintro1	824	2.55	1.44	.91 / .20	1 / 7	.88	.22
Ccintro2	819	2.56	1.50	.90 / .10	1 / 7	.81	.34
Ccintro3	824	2.89	1.68	.63 / .58	1 / 7	.76	.43
Ccintro7	817	2.56	1.63	.98 / .20	1 / 7	.88	.23
Ccintro8	815	2.92	1.87	.69 / .68	1 / 7	.80	.35
T1-Motivation identifiée							
Cciden1	822	5.59	1.31	.95 / .44	1 / 7	.84	.29
Cciden2	821	5.61	1.33	1.01 / .72	1 / 7	.84	.29
Cciden3	821	5.51	1.45	.89 / .16	1 / 7	.81	.35
Cciden7	817	5.60	1.39	.97 / .51	1 / 7	.83	.31
Cciden8	816	6.11	1.19	1.47 / 1.88	1 / 7	.71	.50

Facteurs latents et variables	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	Skewness/ Kurtosis	Minimum/ Maximum	Coefficient de saturation standardisé	Variance résiduelle
T1-Régulation externe							
Ccreg1	824	2.19	1.39	1.29 / 1.22	1 / 7	.88	.23
Ccreg2	823	2.12	1.35	1.37 / 1.55	1 / 7	.87	.24
Ccreg3	822	2.13	1.40	1.33 / 1.21	1 / 7	.84	.30
Ccreg7	814	1.90	1.33	1.64 / 2.14	1 / 7	.88	.22
Ccreg8	816	1.91	1.39	1.79 / 2.77	1 / 7	.84	.29
T2-Indécision (CDMS)							
Bcms4	378	2.25	1.05	.34 / 1.09	1 / 4	.61	.63
Bcdms5	378	1.38	.73	2.02 / 3.59	1 / 4	.66	.56
Bcdms7	378	1.49	.81	1.51 / 1.24	1 / 4	.76	.42
Bcdms8	378	1.75	.97	1.02 / .18	1 / 4	.83	.31
Bcdms9	378	1.64	.95	1.29 / .44	1 / 4	.64	.59
Bcdms10	376	1.84	1.02	.90 / .48	1 / 4	.83	.31
Bcdms11	378	1.93	1.07	.71 / .90	1 / 4	.79	.38
Bcdms13	378	1.46	.73	1.55 / 1.68	1 / 4	.69	.52
Bcdms14	377	1.74	.96	1.05 / .05	1 / 4	.82	.33
Bcdms15	377	1.84	.92	.82 / .32	1 / 4	.69	.52
Bcdms17	378	2.29	1.12	.26 / 1.30	1 / 4	.69	.53
T2-Motivation intrinsèque							
Bccmi1	377	4.49	1.68	.35 / .73	1 / 7	.92	.15
Bccmi2	377	4.41	1.69	.31 / .77	1 / 7	.89	.21
Bccmi3	377	3.99	1.77	.09 / .98	1 / 7	.74	.45
Bccmi7	375	4.72	1.73	.36 / .86	1 / 7	.84	.30
Bccmi8	374	5.24	1.65	.74 / .31	1 / 7	.89	.21
T2-Motivation introjectée							
Bccintro1	377	2.60	1.56	.91 / .00	1 / 7	.86	.26
Bccintro2	376	2.60	1.62	.94 / .07	1 / 7	.82	.33
Bccintro3	377	2.91	1.75	.62 / .59	1 / 7	.74	.45
Bccintro7	375	2.63	1.71	.94 / .02	1 / 7	.92	.16
Bccintro8	374	3.02	1.93	.61 / .85	1 / 7	.80	.36
T2-Motivation identifiée							
Bcciden1	376	5.63	1.32	1.11 / 1.03	1 / 7	.91	.18
Bcciden2	376	5.65	1.33	1.08 / .91	1 / 7	.87	.24
Bcciden3	376	5.62	1.42	1.11 / .71	1 / 7	.70	.51
Bcciden7	374	5.72	1.38	1.10 / .75	1 / 7	.76	.42
Bcciden8	374	6.19	1.17	1.63 / 2.40	1 / 7	.79	.38

Facteurs latents et variables	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	Skewness/ Kurtosis	Minimum/ Maximum	Coefficient de saturation standardisé	Variance résiduelle
T2-Régulation externe							
Bccreg1	377	2.09	1.36	1.30 / .91	1 / 7	.72	.48
Bccreg2	376	1.94	1.30	1.56 / 2.00	1 / 7	.80	.36
Bccreg3	377	2.06	1.38	1.38 / 1.22	1 / 7	.82	.33
Bccreg7	375	1.84	1.39	1.99 / 3.62	1 / 7	.90	.19
Bccreg8	373	1.79	1.33	2.06 / 4.03	1 / 7	.92	.15

Le Tableau 2 présente les indices d'ajustement de tous les modèles testés. On constate que l'AFC (1er modèle) s'ajuste bien aux données. Le Tableau 3 présente quant à lui les corrélations transversales et longitudinales découlant de ce premier modèle. L'indécision de carrière est liée négativement aux régulations intrinsèque et identifiée, mais positivement aux régulations externe et introjectée. Ces relations sont observées au T1 et au T2. Notons que les variables latentes de la motivation sont relativement indépendantes puisqu'aucune corrélation entre elles n'est supérieure à .52. Ces résultats sont à la fois observés pour le T1 et le T2. Les corrélations longitudinales montrent que toutes les variables sont relativement stables dans le temps, ce qui veut dire qu'un étudiant qui se déclare indécis ou motivé d'une certaine manière à l'automne d'une année scolaire aura tendance à être tout aussi indécis ou motivé l'année suivante. Les corrélations longitudinales observées entre l'indécision et les types de motivation corroborent la structure des relations observées avec les corrélations transversales. Les corrélations longitudinales confirment aussi la validité convergente et divergente des données utilisées pour mettre à l'épreuve les outils de mesure puisqu'une variable donnée au T1 corréle toujours davantage avec la même variable au T2 (validité convergente) qu'avec les autres variables qui mesurent des concepts différents, bien qu'elles soient théoriquement liées (validité discriminante). Enfin, les résultats du deuxième modèle indiquent que les étudiants ont la même compréhension des énoncés d'un moment de mesure à l'autre, ce qui signifie que l'on peut interpréter avec un degré de confiance plus élevé les relations entre le temps 1 et le temps 2. En effet, les changements observés ne peuvent pas être attribués à une compréhension variable des énoncés de la part des participants au temps 1 et au temps 2.

Tableau 2. Indices d'ajustement pour les modèles estimés

Modèle	<i>n</i>	χ^2	<i>dl</i>	CFI	NNFI	RMSEA [CI]	BIC	AIC
1-CFA	394	2 579.77	1 621	.953	.945	.027 [.025-.029]	101 998	100 136
2-CFA- coeff. saturation t. inv.	368	2 604.14	1 647	.953	.946	.026 [.024-.028]	101 853	100 114
3-SEM Horizontal	348	2 659.99	1 667	.951	.945	.027 [.025-.029]	101 778	100 133
4-SEM Mot.->Indéc.	352	2 655.99	1 663	.951	.944	.027 [.025-.029]	101 801	100 683
5-SEM Réciproque	356	2 637.21	1 659	.952	.945	.027 [.025-.028]	101 808	100 125
Modèles d'invariance du sexe								
6-SEM Réciproque sans contraintes	634	5 513.30	3 396	.906	.895	.039 [.037-.041]	102 162	99 173
7-Satur.+ intercepts	624	5 564.54	3 406	.904	.893	.039 [.037-.041]	102 143	99 202
8-Satur.+ intercepts + u	562	5 645.65	3 468	.903	.894	.039 [.037-.041]	101 863	99 214
9-Satur.+ intercepts + u + corr. u	399	5 920.29	3 631	.898	.894	.039 [.037-.041]	101 219	99 338
10-Satur.+ intercepts + u + corr. u + var/cov	359	6 248.32	3 671	.885	.882	.041 [.040-.043]	101 317	99 625
11-Satur.+ intercepts + u + corr. u + var/cov+ paths	346	6 255.64	3 684	.886	.883	.041 [.039-.043]	101 240	99 609
12-Satur.+ intercepts + u + corr. u + paths	386	5 926.61	3 644	.898	.895	.039 [.037-.041]	101 140	99 320
13-CFA Satur.+ intercepts + u + corr. + moy. libre*	433	5 830.23	3 597	.901	.896	.039 [.037-.041]	101 355	99 314
14-CFA Satur.+ intercepts + u + corr. + moy. fixée à 0	423	5 877.03	3 607	.899	.894	.039 [.037-.041]	101 336	99 342

Dans l'ensemble, ces corrélations laissent entrevoir l'existence d'une relation bidirectionnelle entre les types de motivation et l'indécision de carrière. Toutefois, ils ne tiennent pas compte de toutes les interrelations entre les variables, notamment des liens de stabilité et des relations modérées entre les types de motivation. Pour cette raison, nous avons testé les trois modèles d'équations structurelles (modèles 3 à 5) décrits précédemment. La comparaison de ces modèles révèle que le cinquième modèle présenté au Tableau 2 offre le meilleur ajustement. Dans celui-ci, les relations estimées sont réciproques. Toutefois, les coefficients *bêta* montrent que l'indécision prédirait tous les types de motivation.

Tableau 3. Corrélations entre les facteurs latents pour l'échantillon de base complet avec l'analyse factorielle confirmatoire (Modèle 1)

Facteurs latents	1	2	3	4	5
Corrélations transversales (Temps 1 en dessous -Temps 2 au-dessus de la diagonale)					
1-Indécision	—	-.33	-.25	.33	.24
2-Mot. intrinsèque	-.17	—	.52	-.16	-.20
3-Mot. identifiée	-.17	.48	—	-.09	-.34
4-Mot. introjectée	.26	-.11	-.08	—	.52
5-Régulation externe	.27	-.21	-.37	.46	—
Corrélations longitudinales (Temps 1 versus Temps 2)					
	1-T2	2-T2	3-T2	4-T2	5-T2
1-Indécision T1	.56	-.25	-.19	.21	.23
2-Mot. intrinsèque T1	-.14	.44	.32	-.11	-.12
3-Mot. identifiée T1	-.08	.31	.50	.01 ^{ns}	-.22
4-Mot. introjectée	.21	-.11	-.06	.36	.13
5-Régulation externe T1	.16	-.18	-.31	.18	.37

^{ns} = non significatif. Toutes les autres corrélations sont significatives avec $p < .05$; T1 = Temps 1, T2 = Temps 2. Les coefficients en gras indiquent l'effet de la stabilité longitudinale. Les corrélations entre les termes d'erreur des items parallèles et entre les mêmes items à travers le temps sont prises en considération dans l'estimation des paramètres statistiques.

Avant de présenter ces résultats de manière détaillée, il faut tout d'abord tester l'invariance du modèle en fonction du genre. Dans l'ensemble, tous les paramètres sont invariants (voir les modèles 6 à 11), sauf les variances/covariances, et ce, si l'on compare les différents indices d'ajustement. Par conséquent, nous avons précisé le modèle 12 dans lequel ces contraintes ont été relâchées. Le Tableau 4 présente les coefficients de régression qui corroborent ceux observés dans le cadre du modèle 5.

Tableau 4. Coefficients de régression, erreurs standards et valeurs p pour le modèle 12

Paramètres	<i>b</i>	<i>ES</i>	<i>p</i>
Stabilité			
T1-Indécision → T2-Indécision	.57/.54	.06/.05	.000/.000
T1-Intrinsèque → T2- Intrinsèque	.40/.36	.07/.06	.000/.000
T1-Identifiée → T2-Identifiée	.39/.46	.07/.07	.000/.000
T1-Introjectée → T2-Introjectée	.37/.37	.07/.06	.000/.000
T1-Rég. externe → T2-Rég. externe	.30/.30	.07/.07	.000/.000

Paramètres	<i>b</i>	<i>ES</i>	<i>p</i>
Motivation → Indécision			
T1-Intrinsèque → T2-Indécision	-.04/-.03	.05/.04	.465/.465
T1-Identifiée → T2-Indécision	.06/.04	.07/.04	.372/.367
T1-Introjectée → T2-Indécision	.09/.08	.06/.05	.156/.158
T1-Rég. externe → T2-Indécision	-.03/-.02	.07/.05	.714/.714
Indécision → Motivation			
T1-Indécision → T2-Intrinsèque	-.18/-.20	.05/.05	.000/.000
T1-Indécision → T2-Identifiée	-.09/-.13	.04/.06	.031/.028
T1-Indécision → T2-Introjectée	.10/.10	.05/.05	.040/.04
T1-Indécision → T2- Rég.externe	.10/.14	.04/.05	.013/.008

Note : Le premier paramètre estimé et la valeur *p* sont pour les hommes, alors que ceux après la barre oblique sont pour les femmes (h/f); *ES* = Erreur standard.

Les coefficients de régression unissant l'indécision au T1 aux types de motivation au T2 sont tous significatifs, bien que faibles ($p < .20$). Aucun des types de motivation au T1 ne prédit l'indécision au T2. Enfin, nous avons testé les modèles 13 et 14 afin de vérifier s'il existe des différences de moyennes entre les filles et les garçons, et les résultats des indices d'adéquation ne montrent aucune différence observable (le modèle où les moyennes sont libres entre les filles et les garçons ne s'ajuste pas mieux aux données que le modèle où ces moyennes sont contraintes à égalité entre les genres). Ces résultats ont des répercussions importantes pour la théorie et la pratique, lesquelles sont abordées dans la discussion.

Discussion et conclusion

L'objectif de cette recherche était d'évaluer plus finement la nature des liens qui existent entre la motivation des étudiants du collégial envers des activités d'orientation et d'ISEP, et l'indécision de carrière chez ces mêmes étudiants. Plus précisément, nous voulions évaluer dans une étude longitudinale s'échelonnant sur une période d'un an a) si les types de motivation prédisent l'indécision, b) si l'indécision prédit les types de motivation, ou c) si les relations entre ces deux variables sont réciproques. Contrairement à notre hypothèse de départ et à certains travaux de recherche menés dans le cadre d'études transversales, ce serait l'indécision qui prédirait les formes de motivation et non l'inverse. Ces résultats seraient les mêmes pour les garçons et les filles. Plus

précisément, l'indécision au temps 1 prédit négativement la motivation intrinsèque et la régulation identifiée au temps 2, alors que l'indécision au temps 1 prédit positivement les régulations introjectée et externe. De tels résultats ont des répercussions non seulement sur le plan théorique, mais aussi sur celui de la pratique.

La théorie

La théorie de l'autodétermination propose que le contexte dans lequel une personne évolue influence la manière dont sa motivation se déploie pour entreprendre toutes sortes d'activités, y compris celles reliées à son choix de carrière (Guay, Sénécal et al., 2003). La motivation déclenchée lors de la réalisation d'une activité est associée à une pléiade de conséquences positives, selon la qualité de cette motivation : des motivations autodéterminées engendreront des conséquences plus positives, alors que les motivations contrôlées mèneront à des conséquences plus négatives. Or, les résultats obtenus réfutent cette dernière hypothèse. En effet, ils confirment la relation inverse voulant que l'indécision prédise les types de motivation. Cette prédiction se fait néanmoins, de manière logique, en fonction du continuum proposé par la théorie : l'indécision prédit négativement la motivation intrinsèque et identifiée, alors qu'elle prédit positivement les régulations externe et introjectée. Autrement dit, une personne indécise lors de sa première année de cégep verra son plaisir diminuer envers les activités d'orientation et d'ISEP. De la même manière, l'individu indécis accordera une moins grande importance à ces activités. En revanche, une personne indécise lors de sa première année de cégep verra son sentiment de culpabilité et son désir d'obtenir une récompense augmenter lors de la réalisation de ces activités. Par conséquent, l'état d'indécision immobiliserait les étudiants, qui perdraient alors leur plaisir à effectuer des activités d'orientation et d'ISEP, leur accordant du même coup moins d'importance. Ces résultats semblent donc invalider les postulats de la théorie de l'autodétermination, mais aussi ceux obtenus dans une série d'articles (Guay, 2005 ; Guay, Sénécal et al., 2003) soutenant que la motivation permettrait de réduire l'indécision. Toutefois, il est important de mentionner que dans ces derniers articles, l'indécision et la motivation étaient mesurées de manière concomitante. Il était donc impossible de dégager avec précision le sens de la direction entre ces deux concepts, opération qui s'est avérée possible dans le cadre de cet article. En effet, les

résultats obtenus dans la présente recherche permettent de compléter ceux obtenus antérieurement.

Une certaine prudence est de mise dans l'interprétation de ces résultats, lesquels n'invalident pas nécessairement la théorie. Certains éléments peuvent effectivement apporter des pistes d'explication à ces résultats inattendus. Il est possible que cette difficulté à prendre une décision émerge plus tôt dans le développement vocationnel des jeunes. En effet, cette difficulté pourrait déjà s'être consolidée chez certains d'entre eux lors de prises de décisions précoces. Puisque le jeune est appelé à réaliser des activités d'orientation et d'ISEP dès le secondaire, il est possible d'envisager que la motivation agisse de manière précoce dans le processus de développement vocationnel, avant même l'apparition des premières formes d'indécision. À cette étape du développement, la motivation pourrait contrecarrer ou favoriser l'indécision, et cette dernière, une fois bien ancrée, serait la plus susceptible de prédire les types de motivation envers les activités d'orientation et d'ISEP.

Une autre interprétation de ces résultats pourrait être que les types de motivation proposés par la théorie seraient plus aptes à prédire une certaine forme d'indécision, soit l'indécision développementale, au contraire de l'indécision chronique (Dysinger, 1950). L'indécision développementale fait référence à un état psychologique normal qui survient lorsque le jeune est appelé à faire un choix, mais qui se résorbe au fil du temps grâce à différentes tâches de nature vocationnelle. L'indécision chronique réfère quant à elle davantage à une disposition personnelle où le niveau d'indécision demeure relativement élevé à travers le temps, pouvant même croître dans le temps à cause de mécanismes de renforcement comme l'évitement. Ainsi, l'indécision chronique serait tributaire de certains traits de personnalité comme le nervosisme (Öztemel, 2014).

Le fait que l'indécision prédise la motivation peut aussi s'expliquer par la notion de besoins psychologiques présentée dans l'introduction. En effet, les gens indécis en viendraient à éviter d'entreprendre des activités liées à leur choix, et ce, afin de diminuer l'anxiété que peut causer un inévitable choix de carrière (Betz, 2004). Un tel évitement ne permettrait pas aux étudiants de nourrir leur besoin de compétence. En effet, l'évitement empêcherait les étudiants d'entreprendre des activités d'orientation de carrière qui pourraient améliorer leur niveau de compétence à résoudre leur problème d'indécision. De plus, en évitant de discuter de leur choix de carrière avec leurs proches, ces derniers ne seraient pas en mesure de satisfaire leur besoin d'appartenance puisqu'ils isolent leur

problème d'indécision des agents sociaux susceptibles de les aider. Enfin, le fait d'éviter d'entreprendre de telles activités ne permettrait pas de combler leur besoin d'autonomie, car, bien évidemment, ils n'entreprennent aucune activité susceptible de diminuer leur niveau d'indécision. Le fait que l'évitement causé par l'indécision brime la satisfaction des besoins psychologiques de base favoriserait des motivations plus introjectées ou externes envers les activités d'orientation et d'ISEP. Ces types de motivation plus contrôlés augmenteraient le niveau d'anxiété des jeunes qui, par la suite, les rendrait encore plus indécis (Vignoli, 2015). Ce modèle « en boucle » n'est pas incompatible avec la théorie de l'autodétermination et mériterait d'être testé dans le cadre de recherches futures.

Les implications pratiques

Sur le plan pratique, nos résultats indiquent que le fait d'intervenir sur la motivation des jeunes du collégial pourrait s'avérer peu productif pour traiter leur état d'indécision. Quelles seraient alors les autres avenues d'intervention s'offrant au personnel scolaire ? Puisque l'anxiété a été maintes fois associée à l'indécision chez une population de jeunes adultes (Vignoli, 2015), les interventions visant à la diminuer pourraient constituer, dans un premier temps, un moyen prometteur d'activer leur potentiel motivationnel. Il faudrait donc mettre sur pied des interventions visant à réduire ce niveau d'anxiété lié au choix. Il pourrait s'agir 1) d'offrir des services de qualité sur la gestion de cognitions anxieuses lors de la prise de décision de carrière ; 2) d'utiliser des modèles de choix de carrière qui se sont avérés utiles, notamment celui proposé par Levin et Gati (2014) qui consiste à élaguer des options en fonction de critères spécifiques ; 3) de favoriser les perceptions de compétence à l'égard du choix de carrière en éliminant des barrières ou en recadrant des perceptions erronées (Brown et Lent, 2013) ; 4) de créer un contexte orientant, propice à l'émergence des intérêts et des valeurs des étudiants (McInerney et al., 2013) ; 5) de favoriser l'expérimentation des différentes activités afin de permettre aux étudiants de découvrir leurs intérêts de carrière.

Les limites de l'étude

Même si les analyses effectuées et le devis de recherche employé sont rigoureux, il demeure que cette recherche comporte certaines limites que l'on doit prendre en

considération dans l'interprétation des résultats. Premièrement, bien qu'utiles pour répondre à nos hypothèses théoriques, nous avons utilisé des données recueillies il y a près de 20 ans. Des analyses auprès d'échantillons plus récents pourraient permettre de corroborer ces résultats. Deuxièmement, les mesures utilisées sont autorapportées par le participant ; aucune mesure objective n'a été utilisée. Bien qu'un tel type de mesure apparaisse difficile, voire impossible à mettre en place pour évaluer la motivation, un indicateur plus objectif, mais moins précis de l'indécision, aurait pu être utilisé, soit l'analyse des changements de programme entrepris par les étudiants du collégial. Troisièmement, les données ont été recueillies auprès d'une population ayant des caractéristiques sociodémographiques relativement homogènes. Il nous apparaît important d'étendre l'objet d'étude à des populations plus variées, notamment des jeunes en situation de handicap, des minorités visibles, des immigrants, etc. Quatrièmement, d'autres variables modératrices pourraient être étudiées, dont le statut socioéconomique et certaines caractéristiques mentionnées ci-dessus. Finalement, d'autres variables devraient être intégrées afin de mieux comprendre les liens entre l'indécision et les types de motivation, notamment celles évaluant les besoins psychologiques, l'évitement et l'anxiété.

Finalement, cette étude souligne que les types de motivation constitueraient davantage le produit de l'indécision que des déterminants de ceux-ci. Ces résultats remettent en cause certains principes théoriques tout en proposant de nouvelles avenues de recherche et d'intervention. Nous espérons que cette étude stimulera la production de nouvelles connaissances sur ce sujet, qui permettront de mettre en lumière de nouvelles interventions auprès des cégépiens et cégépiennes indécis.

Annexe 1. L'échelle d'autonomie décisionnelle de choix de carrière (The Career Decision-Making Autonomy Scale [CDMAS])

Voici une liste d'activités que certaines personnes peuvent faire vis-à-vis d'un éventuel choix de carrière. Indiquez sur une échelle de 1 à 7 dans quelle mesure vous faites ou vous feriez les activités suivantes pour chacune des raisons mentionnées ci-dessous.

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond beaucoup	Correspond exactement
1	2	3	4	5	6	7

	Régulation externe	Régulation introjectée	Régulation identifiée	Motivation intrinsèque
	Je fais ou ferais cette activité parce qu'une personne m'y oblige ou encore parce que je risque d'obtenir quelque chose en retour (récompense, approbation des autres, etc.).	Je fais ou ferais cette activité parce que je me sentirais coupable et anxieux (se) si je ne la faisais pas.	Je fais ou ferais cette activité parce que je la juge importante.	Je fais ou ferais cette activité par plaisir.
Trouver de l'information sur les professions (description de la profession, perspectives d'emploi, parler à un professionnel de ce domaine) :	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
Trouver de l'information sur les programmes d'études (consulter les annuaires des collèges, des universités pour avoir la description des programmes offerts, etc.) :	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
Identifier des alternatives à ton programme d'études ou à ta carrière si tu n'es pas capable d'obtenir ton premier choix :	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

	Régulation externe	Régulation introjectée	Régulation identifiée	Motivation intrinsèque
	Je fais ou ferais cette activité parce qu'une personne m'y oblige ou encore parce que je risque d'obtenir quelque chose en retour (récompense, approbation des autres, etc.).	Je fais ou ferais cette activité parce que je me sentirais coupable et anxieux (se) si je ne la faisais pas.	Je fais ou ferais cette activité parce que je la juge importante.	Je fais ou ferais cette activité par plaisir.
Travailler fort afin d'atteindre le but de carrière que tu t'es fixé :	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
Identifier les employeurs, les entreprises et les institutions en lien avec tes possibilités de carrière :	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
Déterminer les étapes que tu dois suivre afin de compléter ton programme d'études :	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
Décider de ce que tu valorises le plus dans une profession :	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
Déterminer un emploi qui correspond à tes intérêts et à ta personnalité :	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

Références

- Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52(4), 340–353. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00950.x>
- Betz, N. E., Klein, K. L. et Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47–57. <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>
- Blustein, D. L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32(3), 345–357. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90025-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90025-5)
- Brown, S. D. et Lent, R. W. (dir.). (2013). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2e éd.). Wiley.
- Creed, P., Prideaux, L.-A. et Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 397–412. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.008>
- Davey, A., Shanahan, M. J. et Schafer, J. L. (2001). Correcting for selective nonresponse in the National Longitudinal Survey of Youth using multiple imputation. *Journal of Human Resources*, 36(3), 500–519.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Dietrich, J. et Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.005>
- Dietrich, J., Kracke, B. et Nurmi, J.-E. (2011). Parents' role in adolescents' decision on a college major: A weekly diary study. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 134–144. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.003>

- Dysinger, W. S. (1950). Maturation and vocational guidance. *Occupations*, 29, 198–201.
- Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13(3), 499–531. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(03\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(03)00048-2)
- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le travail humain*, 70(3), 213–234. <https://doi.org/10.3917/th.703.0213>
- Gadassi, R. et Gati, I. (2009). The effect of gender stereotypes on explicit and implicit career preferences. *The Counseling Psychologist*, 37(6), 902–922. <https://doi.org/10.1177/0011000009334093>
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S. et Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004>
- Guay, F. (2005). Motivations underlying career decision-making activities: The career decision-making autonomy scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment*, 13(1), 77–97. <https://doi.org/10.1177/1069072704270297>
- Guay, F., Marsh, H. W. et Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>
- Guay, F., Marsh, H. W., Senécal, C. et Dowson M. (2008). Representations of relatedness with parents and friends and autonomous academic motivation during the late adolescence–early adulthood period: Reciprocal or unidirectional effects? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 621–637. <https://doi.org/10.1348/000709908X280971>
- Guay, F., Ratelle, C. F. et Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233–240. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0012758>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S. et Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and

- social support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 235–251. <https://doi.org/10.1177/1069072705283975>
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L. et Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165–177. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165>
- Jung, J. Y. (2013). The cognitive processes associated with occupational/career indecision: A model for gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(4), 433–460. <https://doi.org/10.1177/0162353213506067>
- Katz, I., Cohen, R., Green-Cohen, M. et Morsiano-davidpur, S. (2018). Parental support for adolescents' autonomy while making a first career decision. *Learning and Individual Differences*, 65, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.006>
- Leach, J. K. et Patall, E. A. (2016). Need-supportive advising for undecided students. *NACADA Journal*, 36(2), 20–33. <https://doi.org/10.12930/NACADA-15-035>
- Levin, N. et Gati, I. (2014). Facilitating the transition from school to work with a career decision-making approach: Process-related assessments and the PIC model. *Career Planning and Adult Development Journal*, 30(4), 127.
- Marsh, H. W. et Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41–54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.41>
- McInerney, D. M., Marsh, H. W., Craven, R. G. et Guay, F. (dir.). (2013). *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development*. Information Age Publishing.
- Osipow, S. H. (1987). *Manual for the career decision scale*. Psychological Assessment Resources.
- Öztemel, K. (2014). Career indecisiveness of Turkish high school students: Associations with personality characteristics. *Journal of Career Assessment*, 22(4), 666–681. <https://doi.org/10.1177/1069072713515630>

- Peugh, J. L. et Enders, C. K. (2004). Missing data in educational research: A review of reporting practices and suggestions for improvement. *Review of Educational Research*, 74(4), 525–556. <https://doi.org/10.3102/00346543074004525>
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. Dans J. Jacobs (dir.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 40. Developmental perspectives on motivation* (p. 1–56). University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. et Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation development and wellness*. Guilford Publishing.
- Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation model*. Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. et Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3e éd.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Shin, Y.-J. et Kelly, K. R. (2013). Cross-cultural comparison of the effects of optimism, intrinsic motivation, and family relations on vocational identity. *The Career Development Quarterly*, 61(2), 141–160. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00043.x>
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L. et Ginevra, M. C. (2014). Parental influences on youth's career construction. Dans G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong et A. G. Watts (dir.), *Handbook of career development. International and Cultural Psychology* (p. 149–172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7_9

- Statistique Canada. (2015). *Feuillelet d'information : Indicateurs de l'éducation au Canada. Tendances liées au choix de carrière des jeunes Canadiens et les études postsecondaires qui lui sont associées* (no 81-599-X au catalogue). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-599-x/81-599-x2015010-fra.htm>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vignoli, E. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 91–99. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.007>
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: The specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182–191. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.005>
- Zhang, Y. C., Zhou, N., Cao, H., Liang, Y., Yu, S., Li, J., Deng, L., Sun, R., Wu, Q., Li, P., Xiong, Q., Nie, R et Fang, X. (2019). Career-specific parenting practices and career decision-making self-efficacy among Chinese adolescents: The interactive effects of parenting practices and the mediating role of autonomy. *Frontiers in Psychology*, 10, 363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00363>