Dimensions traversant le processus décisionnel conduisant à la poursuite d'études en formation professionnelle au Québec et en Ontario : entre expériences passées et espoirs

Louis Cournoyer, Sylvie Fortier et Frédéric Deschenaux

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/5265>

DOI : 10.4000/osp.5265

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2016

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Louis Cournoyer, Sylvie Fortier et Frédéric Deschenaux, « Dimensions traversant le processus décisionnel conduisant à la poursuite d'études en formation professionnelle au Québec et en Ontario : entre expériences passées et espoirs », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 45/4 | 2016, mis en ligne le 01 décembre 2018, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5265> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5265>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2021.

© Tous droits réservés

Dimensions traversant le processus décisionnel conduisant à la poursuite d'études en formation professionnelle au Québec et en Ontario : entre expériences passées et espoirs

Louis Cournoyer, Sylvie Fortier et Frédéric Deschenaux

Introduction

- 1 Dans un contexte de mondialisation des marchés et d'accélération continue des innovations technologiques, la formation professionnelle (FP) demeure un outil de développement social et économique important (Billett, 2014 ; Bosch & Charest, 2008 ; Grubb, 2006). En plus de favoriser l'insertion professionnelle, plusieurs auteur.e.s (Fournier, Lachance, & Bujold, 2009 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2010) s'entendent pour dire qu'elle participe à la prévention de l'exclusion sociale et de la pauvreté chez les jeunes. Les modèles de formation professionnelle varient considérablement d'un pays ou d'un territoire national à un autre. Certains combinent pleinement l'alternance de la formation scolaire et professionnelle entre l'école et les entreprises (Allemagne, Autriche, Suisse, Danemark, Norvège) et d'autres (Canada, États-Unis, Angleterre, France) optent plus souvent pour des modèles séquentiels de temps d'apprentissage à l'école, puis en milieu de travail (Bosch & Charest, 2008 ; Brockmann, Clarke, & Winch, 2008). Au Canada, plus particulièrement dans ses deux provinces les plus peuplées, soit l'Ontario et le Québec, il est possible pour tout individu d'obtenir un diplôme d'études professionnelles (DÉP) dans une vaste gamme de secteurs d'emploi à la suite d'un apprentissage de 600 à 1 800 heures, et ce, dès la neuvième, la dixième ou la onzième année de scolarité (MELS,

2010 ; Molgat, Deschenaux, & LeBlanc, 2011). Au cours des dernières années, on note un nombre d'inscriptions annuelles d'environ 150 000 personnes dans un programme d'études en formation professionnelle, tant au Québec qu'en Ontario (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015 ; Refling & Dion, 2015).

Des élèves aux profils et parcours hétérogènes

- 2 Il demeure difficile d'établir un profil-type d'aspirant.e aux études en formation professionnelle en Ontario et au Québec. Les trois quarts des élèves inscrit.e.s en FP ont plus de 20 ans et près de la moitié ont plus de 25 ans (MELS, 2010). Cela contraste avec la formation collégiale technique où 85 % des étudiant.e.s sont âgé.e.s de moins de 25 ans. En FP, le tiers des élèves ont plus de 30 ans et ce sont d'ailleurs ces dernier.ère.s qui sont les plus enclin.e.s à poursuivre des programmes d'une durée plus longue, soit de 1 350 heures ou plus (MELS, 2007). Seulement 9 % de la population étudiante des moins de 25 ans au Québec et 2 % de celle de l'Ontario s'engagent en formation professionnelle (MELS, 2007). La majorité des jeunes terminant les études secondaires présentent des aspirations professionnelles liées à la poursuite d'études universitaires (Conseil supérieur de l'Éducation, 2012 ; Cournoyer & Lachance, 2014 ; Krahn & Taylor, 2005). Au Québec, les femmes représentent 46 % de la population d'élèves en FP (MELS, 2010) et 20 % en Ontario (Colleges Ontario, 2011).
- 3 Les nouveaux.elles venu.e.s en FP présentent une gamme étendue de parcours de vie marqués de sorties et de retours aux études, d'alternances entre des expériences de scolarisation et d'emploi (Grubb, 2006 ; Lehmann, Taylor, & Wright, 2014). Certain.e.s terminent ou quittent des études secondaires, d'autres sont bénéficiaires d'aide sociale, travailleur.e.s accidenté.e.s contraint.e.s à se réorienter professionnellement, mères de famille monoparentale ou encore nouveaux.elles arrivant.e.s, etc. (Deschenaux & Roussel, 2010). Les parcours scolaires d'élèves en FP s'accompagnent souvent de difficultés sur le plan de la motivation, du comportement et du rendement aux études (Lehmann et al., 2014 ; Vonthron, Lagabriele, & Pouchard, 2007). Leurs expériences concordent avec une conception théorique contemporaine de la jeunesse fondée sur l'enchevêtrement et de délinéarisation des parcours et des transitions, ainsi que d'allongement de sa durée (Galland, 2011 ; Molgat, 2007).

Pourquoi étudier en formation professionnelle ?

- 4 Au cours des dernières années, plusieurs recherches (MELS, 2007 ; Molgat et al., 2011 ; Rousseau et al., 2010 ; Savoie-Zajc, Dolbec, Desjardins, & Zniber, 2007) ont tenté d'identifier les raisons ou les motivations des jeunes à entreprendre des études en FP. Les résultats convergent vers des conclusions similaires : décider d'entreprendre et poursuivre des études en FP permettrait de compléter une formation et de s'insérer rapidement en emploi, d'acquérir des connaissances et des compétences concrètes et appliquées, de stabiliser sa vie professionnelle, ainsi que d'améliorer ses conditions financières pour ainsi pouvoir considérer d'autres projets (famille, immobilier, loisirs, etc.) et de pouvoir s'identifier socialement à un métier.
- 5 Décider de son avenir professionnel est une action indissociable des contextes institutionnels, sociaux, culturels, économiques, politiques et autres qui façonnent

l'identité (Hodkinson & Sparkes, 1997). Bien qu'elles s'exercent par la mobilisation de ressources personnelles et sociales en fonction d'un but, les décisions relatives à la carrière sont plus ou moins contingentes des contextes localisés en aval et en amont de l'histoire de chaque individu (Galliot & Graham, 2015). Pressées par la nécessité d'action et l'ambiguïté de la vie sociale, les décisions de carrière peuvent tout autant s'avérer fondées sur des informations partielles, éparses et émotives que sur des démarches structurées, rationnelles et systémiques (Hodkinson & Sparkes, 1997). Les études menées au cours des dernières décennies sur la question de prise de décision de carrière (Lent, Brown, & Hackett, 1994 ; Patton & McMahon, 2006 ; Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon, 2002 ; Saka & Gati, 2007) se sont intéressées à valider l'idée que celle-ci s'opère par une démarche d'optimisation de l'adéquation entre les caractéristiques individuelles d'une personne (e.g. intérêts, valeurs, aptitudes) et celles de son environnement (e.g. programmes d'études, professions, conditions d'emploi). Dans le cadre d'un programme de recherche couvrant près de trente ans, les travaux de Gati et de ses collaborateur.trice.s ont permis de recenser et de circonscrire les difficultés (Gati, Krausz, & Osipow, 1996) et critères (Gati, Landman, Davidovitch, Asulin-Peretz, & Gadassi, 2010) intervenant le plus dans les processus décisionnels de carrière d'adolescent.e.s et de jeunes adultes. Les principales difficultés de prise de décision de carrière portent, entre autres, sur la préparation à la décision (motivation, indécision, croyances dysfonctionnelles), l'information (sur soi, les professions, le processus, la cueillette d'information), les représentations (conflits internes ou externes, information non fiable) et les influences du milieu. De plus en plus de chercheur.e.s intègrent l'idée de non-linéarité des parcours professionnels (Patton & McMahon, 2006 ; Peterson, Krumboltz, & Garmon, 2005 ; Savickas et al., 2009 ; Bessin, Bidart, & Grossetti, 2010) et de l'influence des contextes sociorelationnels sur ces derniers (Peavy, 1997 ; Vondracek & Reitzle, 1998).

- 6 Plusieurs constats émergent de cette problématique. D'abord, prendre une décision de carrière repose sur une pluralité de facteurs opérés par l'articulation dynamique de dimensions tant cognitives, comportementales et émotives que contextuelles et relationnelles. Ensuite, les caractéristiques, les parcours et les contextes de vie des jeunes qui décident de poursuivre des études en formation professionnelle varient grandement d'un individu à l'autre, et ce, plus qu'à tout autre ordre d'enseignement. Également, bien que certaines études récentes se soient intéressées à reconnaître les différents facteurs (distincts les uns des autres) pouvant être à l'origine d'une décision d'études en FP, aucune ne semble s'être attardée à dégager un portrait intégrant ces facteurs afin de relever ceux qui traversent et participent à une majorité de processus décisionnels. En tenant compte de la valeur des compétences que la FP permettrait de développer pour la société, de la faible proportion de jeunes qui s'inscrivent en FP malgré les avantages qu'elle conférerait à certains en regard de leurs aspirations personnelles et professionnelles, il apparaît intéressant d'identifier quelles dimensions traversent et façonnent les processus conduisant à la décision de poursuivre des études en formation professionnelle.

Cadre d'analyse

- 7 Toute décision, qu'elle soit réfléchie, articulée, sinon impulsive ou vague, repose inmanquablement sur une part d'historicité et de projection de soi, de même qu'elle renvoie à une quête d'affranchissement de contraintes et d'entraves contextuelles

(Berthoz, 2013). Dans le cadre de cette étude, le processus conduisant à la décision d'un.e jeune à poursuivre des études en formation professionnelle est analysé sous deux perspectives interdépendantes, l'une d'ordre biographique – entre parcours de vie et projet professionnel (Bertaux, 2005 ; Boutinet, 2005 ; Niewiadomski & Delory-Momberger, 2013 ; Shanahan, 2000), l'autre d'ordre d'agentivité humaine – entre forces de contextes et stratégies d'ajustement (Elder, 1998 ; Lahire, 2001).

Entre parcours de vie et projet professionnel

- 8 Les parcours de vie sont façonnés par la singularité des temps et lieux historiques traversés, les conjonctures émergentes, les vies individuelles interreliées, ainsi que par l'agentivité, c'est-à-dire les actions posées en regard d'un univers singulier de possibles (Elder, 1998). Les événements, les transitions, les rencontres vécues, de même que le moment et les lieux où ils se vivent, configurent l'univers de possibilités et de limites propres à chacun.e (Charbonneau, 2005 ; De Coninck & Godard, 1991 ; Shanahan, 2000). Ce qui marque le parcours de tout être humain, c'est sa capacité à se projeter dans l'avenir à partir des acquis du passé, c'est-à-dire à donner un sens (cognitif, sensitif, directif) et une représentation future à son existence (Bart & Fournet, 2010 ; Boutinet, 2005). Les décisions de carrière sont prises au regard de représentations de soi (intérêts, valeurs, aptitudes, traits de personnalité) et du monde (programmes d'études, professions, marché du travail), de buts, d'obstacles et d'échéances, de recherches d'information, de rencontres (Beaucher & Mazalon, 2003), de rapports aux autres, institutions et autres cadres sociaux (Blesson, 2001 ; Boutinet, 2005 ; Doray, Bélanger, & Mason, 2005), ainsi que d'autres projets parallèles (Lhotellier, 2003 ; Valach, Young, & Michel, 2003).

Entre forces de contextes et stratégies d'ajustement

- 9 Les forces de contextes, pour plusieurs inaccessibles à la conscience (Bourdieu, 1994 ; Hodkinson & Sparkes, 1997 ; Lahire, 2001), se composent de normes, de valeurs, de repères, d'idéologies, de prescriptions, d'injonctions, de structures, etc. ; qui déterminent les conditions pouvant faciliter ou entraver l'action individuelle (Cacouault & Cœuvrard, 2001 ; Dumora, Aisenson, Aisenson, Cohen-Scali, & Pouyaud, 2008). Ces forces s'exercent au travers de réseaux sociaux (Bourdon, Charbonneau, Cournoyer, & Lapostolle, 2011 ; Bidart, Lavenue, & Pélissier, 2005 ; Degenne & Lebeaux, 2004), de systèmes relationnels, institutionnels, sociaux, etc. (Bronfenbrenner, 1977, 1986 ; Deschenaux & Laflamme, 2009 ; Bourdieu, 1980) ou encore de groupes d'appartenance (Coslin, 2013 ; Grote & Hall, 2013). Les relations de soutien (information, conseil, encouragement, rétroaction, etc.) sont également des forces de contextes qui peuvent faciliter ou entraver les décisions de carrière (Burt, 2000 ; Cournoyer, 2012 ; Giordano, 2003 ; Granovetter, 1973). Les stratégies d'ajustement sont des actions que met en œuvre l'individu en opposition ou encore en appui aux forces de contextes présentes dans une situation bien précise, notamment celle de décision scolaire ou professionnelle. Ces stratégies se déclinent de diverses manières : des démarches d'information, de recherches de soutien, de manœuvre de négociation, de mobilisation de comportements et d'attitudes ou encore d'adaptation aux situations (Dupuy, 1998 ; Lent, Brown, & Hackett, 2000 ; Savickas, 1999). Paradoxalement, les stratégies propres à chaque individu sont le produit d'intériorisation et de catégorisation d'expériences passées sous forme de croyances, de comportements,

d'attitudes, de valeurs, d'intérêts, d'habiletés, etc. (Lahire, 2001 ; Lent et al., 1994 ; Savickas, 1999). En somme, la manière de recueillir et de traiter des informations sur soi et sur le monde, de gérer les conflits, l'incertitude et le stress, d'agir ou de procrastiner, de consulter les autres, est grandement influencée par la manière singulière d'assimiler et d'intégrer des apprentissages au travers de forces de contextes tout aussi uniques (Gati & Amir, 2010 ; Germeijs & De Boeck, 2003 ; Hodkinson & Sparkes, 1997 ; Krumboltz, 2011 ; Lent et al., 1994).

- 10 Dans le cadre de cette étude, l'action décisionnelle d'entreprendre des études en formation professionnelle est conceptualisée en tant que produit d'une double tension ¹ s'opérant sous l'angle biographique (entre parcours et projet) et ensuite sous l'angle d'agentivité humaine (entre forces de contextes et stratégies d'ajustement). Bien que les conceptions et les études présentées contribuent à mieux conceptualiser l'objet d'action décisionnelle menant à la poursuite d'études en formation professionnelle, ce champ précis (la FP) demeure peu exploré, faisant en sorte que toutes les contributions constituent une avancée sur le plan théorique et empirique. À cet effet, la méthodologie mobilisée dans cette recherche et les résultats qui en découlent y contribuent assurément.

Méthode

- 11 Les données analysées sont issues d'un projet de recherche ayant pour objectif de répertorier et présenter les types de parcours de jeunes inscrit.e.s en FP au secondaire, au Québec et en Ontario (Canada), ainsi que la manière dont ils se construisent, en plus d'identifier et décrire les diverses formes de soutien, la perception qu'en ont les jeunes inscrit.e.s en FP et la façon avec laquelle ils.elles les intègrent à leurs parcours. Les données ont été recueillies au cours de l'hiver 2012, faisant en sorte que les enquêté.e.s étaient inscrit.e.s à leur programme depuis au moins trois mois. Les entretiens biographiques semi-dirigés portaient sur les dimensions des parcours scolaire, professionnel, relationnel / matrimonial et résidentiel, les perceptions et l'intégration des soutiens identifiés dans le cadre de ces parcours, les représentations du contexte géographique et socio-économique, ainsi que les perspectives d'avenir des jeunes rencontré.e.s. Les entretiens de recherche, d'une durée moyenne d'une heure trente, ont été menés avec des jeunes adultes inscrit.e.s à un programme d'études professionnelles au secondaire, dans cinq centres de formation, au Québec ($n = 80$) et en Ontario ($n = 13$). En tout, 93 participant.e.s constituent l'échantillon de recherche non-probabiliste à choix raisonné orienté sur un objectif (Pirès, 1997), soit en fonction des sites, du genre et de l'âge. Puisque l'objectif de la recherche ne touchait pas la réussite scolaire ou même la persévérance, les résultats scolaires ne constituaient pas un critère de sélection. Les principales caractéristiques des participant.e.s sont présentées dans le tableau 1.

TABLEAU 1. *Caractéristiques des participant.e.s*

Caractéristiques		n
Genre	Homme	40
	Femme	53

	Femme	53
Âge	18-19 ans	20
	20-24 ans	38
	25-29 ans	20
	30-34 ans	15
Dernier diplôme obtenu	Aucun	17
	Secondaire	45
	Études professionnelles	18
	Collégial	10
	Universitaire	2
	Non identifié	1

TABLE 1. *Participants Characteristics*

- 12 Les entretiens de recherche, préalablement retranscrits, ont d'abord été codifiés par des assistant.e.s de recherche, permettant la division du corpus de données en rubriques issues du guide d'entretien. Afin de répondre à l'objectif de cet article, un ensemble de rubriques relatives au processus décisionnel des jeunes adultes rencontré.e.s a été sélectionné pour l'analyse (choix du programme de FP, rapport à l'école, aspirations et projets scolaires, aspirations et projets professionnels, rapport au travail). Ce corpus de données a été analysé au moyen d'une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012), dans une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2004), conduite à l'aide du logiciel QSR Nvivo 10. Plus précisément, ces données ont été regroupées selon un ensemble de thèmes identifiés par deux chercheurs, individuellement d'abord, et dans une mise en commun ensuite. Dans un deuxième temps, c'est au moyen d'une grille d'analyse ouverte élaborée à partir des thèmes identifiés, mais permettant aussi l'émergence de nouveaux thèmes ou la mise à l'épreuve du cadre prédéfini, que les données ont été abordées. Différentes logiques de parcours ont ainsi été identifiées, ainsi qu'un ensemble de dimensions alimentant et structurant les processus décisionnels des jeunes rencontré.e.s. Le présent article traite spécifiquement de ce deuxième élément.

Résultats

- 13 L'analyse des témoignages de participant.e.s a permis d'identifier huit dimensions traversant le processus de prise de décision. Celles-ci sont présentées dans le tableau 2.

TABEAU 2. Dimensions décisionnelles identifiées

Dimensions	n	Dimensions	n
Maintenir des conditions rassurantes	45	Exprimer ce que je suis, ce que je veux	40
Rechercher et traiter l'information	44	Changer sa vie !	32
Miser sur ce que je vau, ce que je peux	43	Poursuivre un filon historique	27
Intégrer le soutien des proches	43	Se découvrir au contact de la pratique	21

TAB 2. Identified decisional dimensions

- 14 Certaines des dimensions abordées sont plus formelles (e.g. recherche d'information) alors que d'autres sont plus conceptuelles et identitaires. Ces dimensions s'inscrivent à la fois dans une perspective de double tension entre, d'une part, parcours de vie et projet professionnel, et d'autre part, entre forces de contextes et stratégies d'ajustement. La présence des dimensions au sein de l'expérience décisionnelle des participant.e.s, ainsi que certaines tensions entre elles sont rapportées au travers des résultats, mais plus explicitement lors de la discussion. Pour chaque dimension est indiqué le nombre de participant.e.s, en ordre de fréquence, qui sont associés à son contenu de sens. À noter que plusieurs extraits de participant.e.s contiennent des expressions culturellement localisées (e.g. québécoismes). À cet égard, les auteur.e.s proposent à côté de ces termes, entre parenthèses et en italique, une précision du terme selon le français international.

Maintenir des conditions rassurantes

- 15 Les conditions dans lesquelles vont se réaliser leurs études, ainsi que celles anticipées de l'avenir une fois qualifié.e.s sont fondamentales au projet professionnel des participant.e.s ($n = 45$). Tout en cherchant à identifier un programme de formation qui pourra suffisamment les intéresser et les mobiliser, nombre de participant.e.s cherchent à rassurer et stabiliser leurs conditions de vie : affectives, sociales, résidentielles, financières, etc. Le programme d'études choisi doit être offert à proximité (là où se retrouvent les ami.e.s, les proches ; sans engager trop d'argent et de temps dans le transport, l'éloignement), être d'une durée suffisamment courte pour minimiser la crainte d'échouer, ainsi qu'annoncer des perspectives d'emplois correspondantes à ses aspirations de vie : « Proche de chez nous, pas obligé d'aller plus loin... Moi, je suis un gars quand même très ennuyeux (*qui s'ennuie facilement*), fait que j'ai bien de la misère à aller étudier en dehors » (PQ12M18) ; « Proche de où que je reste là. [...] je ne peux pas me permettre de déménager. » (RQ20F33) ; « Je veux travailler bientôt, je veux de l'argent [...]. Je ne veux pas trop aller à l'école longtemps, je n'aime pas vraiment ça, ça m'intéresse pas vraiment l'école là. » (CO12F20).
- 16 Pour les participant.e.s, prendre une décision de carrière c'est tout autant chercher à faire ce que l'on aime qu'à s'entourer de conditions facilitantes et rassurantes au présent, encourageantes pour l'avenir : « Je vais avoir 30 ans dans quelques jours, fait

que (*donc*) c'était un DEP. Il n'y a pas d'autres options [...] Puis, je suis allée vraiment avec mes goûts mais surtout en fonction de la durée du DEP. » (JQ4F29) ; « Ma motivation c'est vraiment que je veux avoir un métier qui me plaît pis qui serait payant en même temps. J'ai d'autres buts après ça, mais pour l'instant mon but c'est de finir mon cours pis d'être capable d'être autonome pis d'être capable de travailler. Ne pas dépendre de mes parents. » (RQ7H24). En somme, le projet professionnel guidant la décision d'étudier en formation professionnelle n'est pas tant une rupture qu'une extension d'un parcours de vie composé de multiples projets parallèles (résidentiels, familiaux, financiers, etc.). C'est dans ce souci de maintien et de continuité que s'opèrent les stratégies individuelles mises en avant au regard des réalités contextuelles propres à chacun.e.

Rechercher et traiter l'information

- 17 L'information que l'on recueille et que l'on traite, sur soi et les options de formation disponibles, influence la manière de prendre une décision de carrière. De recherches et d'accumulations d'information, celle-ci est ensuite traitée en fonction de schèmes d'interprétation propres à l'individu ($n = 44$). C'est par Internet que sont initiées les démarches d'exploration et d'évaluation : « J'ai googlé " procédés infographiques ". [...] Ils expliquent très en détail comment que le cours fonctionne, combien d'heures que tu dois investir, la durée, le prix... » (JQ16H21). Certains filtres servent alors à évaluer et discriminer les informations recueillies : « Je n'irais pas faire une formation [avec] un taux de 50 % d'embauche » (RQ3F35). Au-delà des premiers pas d'informations en ligne s'ensuit alors, et pour une majorité, des démarches orientées vers la rencontre de personnes-ressources : « J'ai commencé à regarder, je suis venu faire une journée " élève d'un jour " » (RQ19H29) ; « J'ai rencontré des gens qui travaillaient là-dedans [...] Ils m'ont fait me rendre compte de mes atouts, puis dans quoi je serais bien [...] pis ça m'a fait me rendre compte puis confirmer que l'infographie était vraiment pour moi. » (GQ14F31) ; « Il fallait que je me vende à Emploi-Québec pour me faire payer ma formation. » (JQ3F34). La décision de poursuivre des études en formation professionnelle repose sur certaines stratégies plus ou moins systématiques d'information, menées seule ou avec l'aide d'un conseiller.ère d'orientation, en ligne ou en personne, de manière autonome ou en fonction de contingences d'organismes subventionnaires.

Miser sur ce que je vauX, ce que je peux...

- 18 Le parcours scolaire de plusieurs participant.e.s est teinté d'expériences et de rapports négatifs à l'endroit de leurs capacités académiques. Par conséquent, nombre de décisions de poursuivre des études en formation professionnelle sont basées sur l'idée qu'il sera plus facile de réussir : « [...] Puis, pour moi, j'avais déjà des atouts (*avantages*). C'était facile pour moi d'aller là-dedans. » (GQ12H33) ; « [...] Pour moi, c'est plus simple d'aller chercher un DEP. » (GQ14F31). Pour d'autres, la formation professionnelle est une première étape, une occasion de confronter et d'ajuster ses capacités, d'évaluer son potentiel, puis de poursuivre aux études supérieures si le test s'avère concluant : « Donc, j'ai décidé pour juste la coche en dessous, [...] pour entrer dans le domaine et voir si ça m'intéressait ou pas [...]. » (GQ19H24) ; « [...] pas fini mon secondaire cinq². [...] Je vais aller en formation professionnelle, je vais aller me chercher ce qu'il me faut,

je vais faire un peu [...] d'ouvrage, ramasser de l'argent, et je vais rentrer [à l'université] en tant qu'adulte, puis je vais avoir eu de l'expérience en même temps. » (GQ8H25). Lorsque le choix d'études se base ainsi sur ses limites (académiques) plutôt que ses forces ou ses intérêts, il n'est pas rare de voir poindre une part de regrets et de dépit en filigrane : « [...] aller à l'université [...], moi, j'aurais bien trippé (*adoré*), là, j'aurais capoté (*été fou de joie*), là. Ah ! Moi, je ne suis pas fait, je sais que ce n'est pas fait pour moi, l'école. Je suis fait pour travailler, moi. Ce n'est pas fait pour moi, l'école. » (GQ3H19) ; « [...] J'aurais beaucoup mieux aimé aller au collège. [...] Tu sais, que juste avoir un petit certificat ici, j'aimerais quelque chose de mieux. » (CO7F32). Cette dimension illustre la tension, la confrontation exercée entre un projet professionnel de « ce que je peux » (capacités intellectuelles, techniques, physiques, mais aussi financières, contextuelles, etc.) et celui, en arrière-plan, de « ce que je veux ». La capacité de se faire (plus) confiance, de porter une estime de soi suffisamment forte pour se mettre à la recherche de stratégies et de conditions favorables de réussite s'avère très difficile lorsque le poids de l'expérience de vie presse l'individu vers le doute et la crainte du risque.

Intégrer le soutien des proches

- 19 Une part notable d'encouragements, de conseils, d'aides directes et autres formes de soutien de la part de personnes plus ou moins proches participent au processus de prise de décision d'étudier en formation professionnelle ($n = 43$). Les enquêté.e.s décrivent les mères comme les actrices les plus influentes : « Elle m'a poussé le cul pour aller faire ce cours [...] Ça ne me tentait pas là. C'est elle qui m'a dit : "tu vas aller le faire !" » (GQ3H19) ; « On essayait de savoir s'il y avait du monde qu'on connaît qui allait à cette formation-là, pis finalement c'est ma mère qui l'a trouvé. » (GQ2F18). Plus à distance, le rôle des pères (beaux-pères) semble davantage porteur de conseils et de modèle d'inspiration : « Il aimerait mieux que je fasse de quoi que j'aime dans la vie [...] Tout comme lui qui était passionné de son travail. » (RQ2F21). Quant aux ami.e.s, ils.elles seraient des *alters* avec qui l'on discute, que l'on observe et qui font réfléchir : « J'en connais une couple (*plusieurs*) qui avait déjà fait des cours ici, à [ville], et ils ont bien aimé ça, puis ils disaient qu'il y avait de bons profs, fait que c'est sûr que ça vient influencer. » (PQ12H18). Une part importante de participant.e.s est en ménage. Le projet professionnel se superpose à celui de couple et de famille : « si tu veux un autre enfant un jour, tu ne peux pas faire ça là, c'est... ». (JQ4F29).
- 20 Ce soutien à la fois fonctionnel et affectif est très important dans le discours des enquêté.e.s : « Ma blonde s'est dirigée en décoration intérieure [...]. Moi, je me suis dirigé en cuisine. [...] Je ne pense pas... Je ne pense pas que je l'aurais fait tout seul. » (JQ12H19). Enfin, d'autres acteur.rice.s tel.le.s que les membres de la famille élargie, le personnel professionnel ou les enseignant.e.s peuvent soutenir le processus décisionnel lorsqu'elle.ils sont jugé.e.s porteur.euse.s de crédibilité, d'expérience et de ressources suffisantes et pertinentes : « J'ai de la famille là-dedans, il y a deux de mes oncles qui sont menuisiers, pis je les ai vus travailler quand j'étais plus jeune » (PQ16H19) ; « Ils (*les enseignant.e.s*) me voyaient dessiner, pis ils disaient ça ce serait peut-être quelque chose que j'aimerais faire. » (GA1H21). Décider n'est pas une action indépendante des relations et des systèmes de l'acteur.rice. De la même manière, soutenir le processus décisionnel d'autrui, sous ses formes plus affectives ou instrumentales, s'opère par une panoplie de types de soutiens : encourager, discuter, conseiller, informer, aider

directement, soutenir financièrement et matériellement, confronter, etc. (Cournoyer, 2012).

Exprimer ce que je suis, ce que je veux...

- 21 La volonté de trouver et de s'accrocher à un projet où pourront être mobilisés et valorisés leurs intérêts anime la motivation de plusieurs jeunes à entreprendre des études en formation professionnelle ($n = 40$). C'est une quête de confirmation et d'émancipation identitaire : « C'est ça qui est le *fun* avec ce domaine-là [...]. Un domaine qui touche à peu près tout ce à quoi je me rattache. » (PQ4H22). Plusieurs jeunes voient dans la formation professionnelle non seulement une offre de métiers, mais une façon d'apprendre qui colle mieux à leur personnalité : « Ouais, ça bouge. Moi, je ne suis pas le genre de fille qui aime ça [être] assise à ne rien faire. Il faut que je bouge. » (JQ2F21) ; « [...] Ça me prenait un métier artistique, quelque chose au moins que je pourrais m'exprimer un peu [...]. » (GQ6H19) ; « une option qui allait m'intéresser, qui est autant publique [...]. [Qui sera autant] pratique, manuel, créatif. » (RQ5F25). Dans certains cas, l'intérêt pour les études en formation professionnelle relève davantage du désintérêt pour les modalités d'apprentissage offertes dans les programmes d'études supérieures que pour les métiers offerts comme tels : « Le cégep... Je n'aimais vraiment pas ça. Les cours de base, moi, ça ne me disait rien. » (PQ8F20). Poursuivre des études en formation professionnelle constitue pour plusieurs une stratégie d'ajustement portant la décision de carrière vers une profession qui les intéresse dans un contexte d'apprentissage qui colle tout autant à qui ils.elles sont.

Changer sa vie !

- 22 Tout en voulant maintenir des conditions rassurantes, les participant.e.s souhaitent également transformer certains aspects de leur vie. Pour certain.e.s participant.e.s ($n = 32$), une sorte d'injonction salvatrice les a conduit.e.s à s'inscrire en FP, guidé.e.s par la nécessité d'opérer un changement dans leur vie. Stagnant dans des emplois sans avenir ou avec des conditions de vie insatisfaisantes, parfois déprimantes, ils.elles expriment la volonté de gagner un certain contrôle sur leur vie. Pour ce faire, ils.elles veulent s'engager dans un projet qui non seulement va leur procurer un métier, mais bien une nouvelle existence, une meilleure relation avec elles.eux-mêmes : « *I want something bigger, brighter, I want my future. I know I have more intelligence than what I'm putting out, and I want to use it to my advantage now* ³. » (CO5F24). Au travers du discours de ces participant.e.s revient sans cesse l'expression combinée d'un passé de regrets, un présent d'insatisfactions, ainsi que d'un avenir libérateur : « Pas vraiment confiante vis-à-vis de mes compétences [...]. J'ai vraiment été jusqu'au bout puis ça a été un soulagement. Puis là, c'est ça, je suis retournée aux études » (RQ3F35). Cette dimension d'injonction salvatrice témoigne d'un réveil, d'un son de cloche retentissant, d'une mobilisation totale (cognitive, affective, comportementale, sensitive) de la personne : « Ce n'est pas ça que je veux, puis je ne me vois pas à 30 ans faire ça [...] Des avantages sociaux, les assurances, ton enfant veut quelque chose, un avancement professionnel ou quoi que ce soit... » (RQ12F22).

Poursuivre un filon historique

- 23 « Depuis toujours, depuis que j'étais petit.e, j'ai toujours su, toujours voulu... » tels sont les types d'énoncés qui reviennent dans le discours de plusieurs jeunes rencontré.e.s ($n = 27$) lorsqu'il est question d'expliquer pourquoi ils.elles ont décidé de poursuivre des études en formation professionnelle dans la discipline choisie. Au sein de la sphère familiale ou plus largement dans des lieux rattachés à l'enfance, ils.elles sont placé.e.s dans des situations particulières d'expérimentation et d'évaluation de leurs intérêts et de leurs ressources : « Bien, même au primaire, je te dirais que je savais » (PQ4H22⁴) ; « j'ai toujours voulu faire des graphiques, mais, quand j'étais plus jeune, c'était des graphiques de jeux vidéo » (GQ6H19). Que ce soit le contexte d'obligation prescrit par le système éducatif à faire un choix de programmes (ou de sortie vers le marché du travail) à la fin des études secondaires ou encore celui d'en avoir assez d'exercer des emplois insatisfaisants et de vouloir retourner à l'école pour se doter de meilleures compétences, le filon historique émerge pour plusieurs comme une évidence, tout simplement : « À un moment donné, ça m'a sauté aux yeux. Je me suis dit : OK, pourquoi tu ne vas pas là-dedans ? [...] » (JQ15H21).

Se découvrir au contact de la pratique

- 24 Des événements, des rencontres ou des situations inattendues peuvent fournir l'occasion d'expérimenter une activité, une tâche ($n = 21$). Dans certains cas, il s'ensuit un bouleversement positif, une réorientation de parcours par l'émergence d'un intérêt, d'une passion, d'aptitudes jusque-là inconnues, d'un projet professionnel : « [...] C'est ça que je veux faire parce que je sais c'est quoi, j'y ai goûté. [...] Mais juste le fait que j'y ai touché, je me suis dit que j'aurais pu continuer là-dedans puis, j'avais raison. » (JQ17H21). Ces découvertes de soi par la pratique peuvent survenir en contexte de formation, en contact avec des membres de la famille ou des proches, voire tout naturellement par loisir : « [...] on avait des stages puis c'était le seul programme que je savais que j'aimais. [...] C'est ce qui m'a fait réaliser que ça, ce serait un bon programme pour moi. » (RQ4H19) ; « [...] j'avais déjà travaillé avec un de mes oncles, [...] j'avais expérimenté un peu. J'avais bien aimé ça, puis c'est ça qui m'a poussé à aller faire ça [...] » (PQ12H18) ; « [...] j'ai commencé chez nous à gossier (*travailler*) un peu dans le bois, puis là j'ai vu que j'aimais ça [...] » (RQ20F33). L'émergence d'un tel projet professionnel amène les jeunes à réaliser qu'il constitue l'objet symbolique de ce qu'ils.elles se reconnaissent être et de ce qu'ils.elles sont capables de faire, qu'ils.elles connaissent les tenants et les aboutissants du contexte d'exercice : « c'est un métier dont je connais déjà les facettes du métier, je connais déjà comment ça marche, je sais que je sais où m'en aller... » (JQ19H21).
- 25 Ces huit thèmes constituent des dimensions identifiées en faisant l'analyse des entretiens à notre disposition. Ils ne représentent évidemment pas toutes les perspectives et les points de vue disponibles sur le sujet ni même une représentation généralisable. Toutefois, la récurrence de ces thèmes sur les divers terrains de recherche permet d'inférer une certaine transférabilité à des contextes similaires.

Discussion

- 26 L'analyse des entretiens a permis d'identifier huit dimensions qui traversent le processus décisionnel conduisant des élèves québécois.e.s et ontarien.ne.s ($n = 93$) à poursuivre des études en formation professionnelle. Il s'agit des suivantes : 1) maintenir des conditions rassurantes, 2) rechercher et traiter l'information, 3) miser sur ce que je vau, ce que je peux ; 4) intégrer le soutien des proches ; 5) exprimer ce que je suis, ce que je veux ; 6) changer ma vie ! ; 7) poursuivre un filon historique ; 8) se découvrir au contact de la pratique.
- 27 En concordance avec les perspectives sociocognitives et systémiques du développement de carrière pour lesquelles les ressources personnelles (e.g. intérêts) s'inscrivent en extension des expériences de vie (Lent et al., 1994 ; Peavy, 1997 ; Saka & Gati, 2007), les entretiens réalisés révèlent que les intérêts individuels dominants qui servent de balises à la prise de décision d'études en FP dans tel ou tel programme se sont souvent développés au travers d'activités, de tâches, de loisirs ou plus largement, du parcours de vie. Au moment de prendre formellement la décision de poursuivre en FP, nombre de participant.e.s mentionnent s'ancrer avant tout sur cette continuité historique, à laquelle ils.elles accordent du sens après coup, et qui les rassure aussi sur leur choix. Pour plusieurs participant.e.s, l'entretien de recherche constituait une première occasion de réflexion rétrospective sur leur parcours, permettant une prise de conscience. Pour ces jeunes, la prise de décision s'apparente à une quête – variablement systématique et structurée – d'adéquation entre, d'un côté, des exigences personnelles par rapport à un emploi (intérêts dominants, capacités estimées, besoins et conditions de vie à combler en regard d'aspirations professionnelles et autres) et de l'autre, les options de carrière disponibles. Les besoins de sécurité et de stabilité, notamment liés à une situation de précarité ou d'exclusion socio-économique (Bujold & Fournier, 2008) s'imposent comme des conditions qui pèsent aussi lourd, sinon plus, que l'actualisation d'intérêts et de ressources personnelles au travers d'un choix de carrière. Fait intéressant à noter, les hésitations et les croyances négatives formulées par la population des jeunes en général au sujet de la FP (Krahn & Taylor 2005 ; MELS, 2007 ; CSE, 2012) sont quasi absentes du discours de ceux.celles qui s'y engagent.
- 28 Pour conduire ce processus de décision, les participant.e.s s'engagent – de manière plus ou moins approfondie selon chacun.e – dans une recherche et un traitement d'informations sur soi, les caractéristiques des métiers et les perspectives et débouchés d'emploi. Tel que mentionné précédemment, ils.elles vont d'abord s'appuyer sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes (intérêts, valeurs, etc.) en regard de leur histoire de vie. Ensuite, ils.elles vont s'engager dans une exploration sommaire du domaine professionnel, par des démarches sur Internet notamment. Pour approfondir, valider et porter leur choix, ils.elles vont alors miser sur la rencontre de personnes-ressources jugées crédibles, expérimentées ou affectivement proches. Ils.elles intégreront également, en filigrane, le fruit de rétroactions, de commentaires et d'avis formulés par des personnes significatives (pas nécessairement des proches) tout au long de leurs études ou de leur vie en général. Le rôle des relations sociales est très prégnant dans les processus décisionnels. Le soutien de ces derniers s'associe autant au développement des premiers intérêts, qu'à la formulation de projets professionnels concomitants à des projets personnels et des démarches concrètes d'information, de réflexion et de décision sur son avenir.

- 29 À l'instar de Bidart et Lavenu (2005), Bourdon et al. (2011) et Cournoyer (2012), les résultats indiquent que les parents (et davantage la mère) sont les acteur.rice.s les plus impliqué.e.s, les plus considéré.e.s et les plus aptes – selon les jeunes rencontré.e.s – à combiner soutien affectif et soutien instrumental. L'importance des acteur.rice.s de soutien dans le processus décisionnel des jeunes invite à revoir l'idée de forces de contextes (auxquelles s'opposent des stratégies d'ajustement) en tant que résistance ou entrave au changement (Hodkinson & Sparkes, 1997), mais aussi en tant que pression facilitatrice aux actions individuelles. Les relations sociales peuvent également encourager la poursuite d'études vers un ordre d'enseignement qu'ils.elles connaissent et ont eux-mêmes expérimenté, ce qui d'une certaine façon participe à une reproduction sociale (Bourdieu, 1994). Enfin, un élément important et sans doute (plus) particulier aux jeunes poursuivant des études en formation professionnelle, c'est ce désir de réaliser un « changement de vie », plus particulièrement de se sortir d'une situation personnelle et professionnelle passablement lourde, marquée d'insatisfactions, de difficultés et d'épreuves. Cela rejoint les propos de Lehmann et al. (2014) et de Deschenaux et Roussel (2010) pour qui les jeunes de la FP peuvent voir dans la poursuite d'études en formation professionnelle un outil social d'amélioration de leurs conditions de vie. Puisque la majorité est pleinement entrée dans la vingtaine, voire la trentaine, leurs aspirations professionnelles se combinent – et parfois – sont dominées par d'autres projets de vie (Lhotellier, 2003 ; Valach et al., 2003) : famille, parentalité, bien-être financier et matériel, immobilier, etc. Dans ce contexte, la FP apparaît alors comme un moyen de concrétiser leur idéal de changement sans compromettre leurs acquis, tout en recueillant l'approbation de leurs proches. En effet, le choix d'étudier en FP, pour la majorité des répondant.e.s rencontré.e.s, ne diffère pas beaucoup du parcours académique de leurs parents qui ne détiennent que rarement un diplôme universitaire.
- 30 Cette recherche relève des facteurs décisionnels similaires à ceux rapportés par d'autres études (Colleges Ontario, 2011 ; Molgat et al., 2011 ; Rousseau et al., 2010 ; Savoie-Zajc et al., 2007). Par contre, plutôt que de chercher à identifier les « différents » facteurs ou motivations à poursuivre des études en formation professionnelle, l'analyse s'est plutôt attardée à rechercher des dimensions traversant une majorité de processus décisionnels. Certaines dimensions identifiées sont impliquées dans les processus décisionnels du quart à la moitié des jeunes rencontrés. De ce point de vue, il est possible de traiter de la décision de poursuivre des études en formation professionnelle en tant que processus pluridimensionnel complexe, variablement exhaustif et systématisé selon les individus, mais concomitant à plusieurs (autres) projets de vie. Il demeure toutefois important de ne pas généraliser la portée de ces résultats dans la mesure où l'échantillon ne visait pas la représentativité, mais bien la diversité des situations, en provenant de cinq centres de formation professionnelle de régions différentes de deux provinces. Les résultats présentés ici constituent une avancée qui pourrait être validée par une nouvelle recherche sur ce thème, en sondant un échantillon statistiquement représentatif pour en mesurer la portée effective. De plus, il faut rappeler que les résultats reposent sur une démarche de réflexion en rétrospective par les participant.e.s et non d'une observation en temps réel de l'évolution de leur processus décisionnel.

Conclusion

- 31 En somme, les résultats invitent à continuer la réflexion à propos de la double tension qui marque l'action décisionnelle de poursuivre des études en formation professionnelle. Cette double tension entre parcours de vie et projet professionnel, de même que forces de contextes et stratégies d'ajustement, semble une piste particulièrement prometteuse pour les élèves de la FP. Les résultats présentés questionnent l'usage d'approches théoriques linéaires et de modèles algorithmiques de prise de décision. Également, ils offrent des pistes d'évaluation et d'intervention pertinentes pour les conseiller.ère.s d'orientation et autres intervenant.e.s scolaires, ainsi que de meilleurs outils d'analyse et de compréhension pour les décideur.euse.s et autres responsables des milieux de la formation.
-

BIBLIOGRAPHIE

Bart, D., & Fournet, M. (2010). Le projet professionnel et personnel des étudiants, assise de leur professionnalisation ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), 1-18.

Beaucher, C., & Mazalon, E. (2003). Les projets : une prise en charge de l'avenir professionnel ? Les élèves des métiers semi-spécialisés. *Alinéa*, 14, 25-44.

Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.

Berthoz, A. (2013). *La décision*. Paris : Odile Jacob.

Bessin, M., Bidart, C., & Grossetti, M. (2010). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte.

Bidart, C., & Lavenue, D. (2005). Evolutions of personal networks and life events. *Social networks*, 27(4), 359-376.

Bidart, C., Lavenue, D., & Pellissier, A. (2005). *Des jeunes, leurs amis, leurs parents : quelles relations, quelles évolutions ?* Rapport de recherche pour la Caisse nationale des allocations familiales.

Billett, S. (2014). The standing of vocational education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(1), 1-21.

Blesson, P. (2001). Étude des rapports entre projet et décision. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30 (hors série), 228-233.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.

Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L., & Lapostolle, L. (2011). *Famille, réseaux et persévérance au collégial, Phase 2*. Rapport de recherche. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke.

Boutinet, J.-P. (2005). *L'anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Bosch, G., & Charest, J. (2008). Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies. *Industrial relations journal*, 39(5), 428-447.
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases. *Oxford review of education*, 34(5), 547-567.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental theory of human development. *American psychologist*, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742.
- Bujold, C., & Fournier, G. (2008). Occupational representations of workers in nonstandard and precarious work situations. *Journal of Career Assessment*, 16(3), 339-359.
- Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. In R. I. Sutton et B. M. Staw, *Research in organizational behavior* (pp. 385-423). Greenwich, CT: JAI Press.
- Cacouault, M., & Œuvrard, F. (2001). *Sociologie de l'éducation*. Paris : La Découverte.
- Charbonneau, J. (2005). La question des temporalités dans l'analyse du social. In D. Mercure (éd.), *L'analyse du social : les modes d'explications* (pp. 169-182). Québec : Presses de l'Université Laval, coll. « Sociologie contemporaine ».
- Colleges Ontario (2011). Student and graduate profiles. 2011 Environmental scan. Récupéré de http://www.collegesontario.org/research/2011_environmental_scan/2011_scan_students.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans. Lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec.
- Cournoyer, L. (2012). Le rôle des relations sociales sur l'évolution des projets professionnels. In S. Bourdon & J. Charbonneau, *Regard sur... les jeunes et leurs relations*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cournoyer, L., & Lachance, L. (2014). *Le processus de prise de décision liée à la carrière chez des élèves de 4^e et de 5^e secondaire de la Commission scolaire de Laval : rapport final*. Université du Québec, Montréal. Récupéré de <http://fr.slideshare.net/louisco/cournoyer-et-lachance-2014-le-processus-de-prise-de-dcision-relative-la-carriere-final>.
- Coslin, P. G. (2013). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- De Coninck, F., & Godard, F. (1991). Les stratégies temporelles des jeunes adultes. In T. Blöss & I. Feroni (éd.), *La socialisation de la jeunesse, Enquête. Cahiers du CERCOM*, 6. Récupéré de <http://enquete.revues.org/sommaire14.html>.
- Degenne, A., & Lebeaux, M.-O. (2004). The dynamics of personal networks at the time of entry into adult life. *Social Networks*, 27(4), 337-358.
- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire. *Pensée plurielle*, 24(2), 131-143.
- Deschenaux, F., & Laflamme, C. (2009). Réseau social et capital social : une distinction conceptuelle nécessaire illustrée à l'aide d'une enquête sur l'insertion professionnelle de jeunes Québécois. *Sociologies [en ligne]*. Récupéré de <http://sociologies.revues.org/index2902.html>.
- Doray, P., Bélanger, P., & Mason, L. (2005). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et politiques-RIAC*, 54, 75-89.

- Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V., & Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 387-411.
- Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles. Le cas des adultes en situations de formation continue. In A. Baudion-Broye (éd.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 45-72). Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Elder, G. H. (1998). The life course and human development. In R. M. Lerner (ed.), *Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development* (pp. 939-991). New York: Wiley and Sons.
- Fournier, G., Lachance, L., & Bujold, C. (2009). Nonstandard career paths and profiles of commitment to life roles: A complex relation. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 321-331.
- Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Galliot, N. Y., & Graham, L. J. (2015). School based experiences as contributors to career decision-making: findings from a cross-sectional survey of high-school students. *The Australian Educational Researcher*, 42(2), 179-199.
- Gati, I., & Amir, T. (2010). Applying a systemic procedure to locate career decision-making difficulties. *The Career Development Quarterly*, 58(4), 301-320.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510.
- Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L., & Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 277-291.
- Germeijs, V., & De Boeck, P. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 11-25.
- Giordano, P. C. (2003). Relationships in adolescence. *Annual review of sociology*, 29, 257-281.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Grote, G., & Hall, D. T. (2013). Reference groups: A missing link in career studies. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 265-279.
- Grubb, W. N. (2006). Vocational education and training: Issues for a thematic review. Manuscript, OECD.
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44.
- Krahn, H., & Taylor, A. (2005). Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada. *Journal of International Migration and Integration*, 6(3-4), 405-434.
- Krumboltz, J. D. (2011). Capitalizing on happenstance. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 156-158.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lent, R. W., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.

- Lehmann, W., Taylor, A., & Wright, L. (2014). Youth apprenticeships in Canada: On their inferior status despite skilled labour shortages. *Journal of Vocational Educational and Training*, 66(4), 572-589.
- Lhotellier, A. (2003). L'accompagnement : tenir conseil. *Carrièreologie*, 9(1), 25-61.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Inscriptions par programme de formation professionnelle*. Québec : MEESR.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle : parcours et motivations*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/JeunesCheminFP_Rapport.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Molgat, M. (2007). Do transitions and social structures matter? How “ emerging adults ” define themselves as adults. *Journal of Youth Studies*, 10(5), 495-516.
- Molgat, M., Deschenaux, F., & LeBlanc, P. (2011). Vocational education in Canada: Do policy directions and youth trajectories always meet? *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 505-524.
- Niewiadomski, C., & Delory-Momberger, C. (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Villeneuve-d'Ascq : Septentrion.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2010). *Les clés de la réussite : impact des connaissances et compétences à l'âge de 15 ans sur le parcours des jeunes canadiens*. Paris : OCDE.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 28(2), 153-166.
- Peavy, V. (1997). *SocioDynamic counselling: A constructivist perspective*. Victoria, Canada: Trafford.
- Peterson, G. W., Sampson Jr, J. P., Lenz, J. G., & Reardon, R. C. (2002). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. *Career choice and development*, 4, 312-369.
- Peterson, G. W., Krumboltz, J. D., & Garmon, J. (2005). Chaos out of order: New perspectives in career development in the information society. *Issues in Career Development*, 53-80.
- Pirès, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière et R. Mayer (éd.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Refling, E., & Dion, N. (2015). *Apprenticeship in Ontario: An exploratory analysis*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M., & Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : la volonté de réussir l'école... et la vie. *Éducation et francophonie*, 38(1), 154-177.
- Saka, N., & Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 71(3), 340-358.

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Bigeon, C., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326-336.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (éd.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Desjardins, L., & Zniber, A. (2007). *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle : enjeux, défis*. Rapport de recherche. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Récupéré de <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-LorraineSavoie%282%29.pdf>.
- Shanahan, M. J. (2000). Pathway to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective. *Annual review of sociology*, 26, 667-669.
- Valach, L., Young, R. A., & Michel, K. (2003). *Counselling for vocational career and life projects: Action conceptualisation*. AIOSP international conference, Quality development in vocational counselling and training: International conference tenue à Berne (Suisse) du 3 au 9 septembre 2003. Récupéré de http://www.svb-asosp.ch/kongress/data/docs/valach_01.pdf.
- Vondracek, F., & Reitzle, M. (1998). The viability of career maturity theory: A developmental-contextual perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(1), 6-15.
- Vonthron, A. M., Lagabrielle, C., & Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 401-420.

NOTES

1. . Une tension réfère ici au mouvement de deux objets, tangibles ou non, pouvant être opposés, complémentaires ou distincts.
2. . Cinquième année de secondaire, onzième année d'études, laquelle constitue souvent le seuil d'entrée sur le marché du travail au Canada.
3. . Traduction libre : *Je veux quelque chose de plus gros, de plus éclairant, je veux (travailler à) mon futur. Je sais que je suis plus intelligent que ce que je donne (travail), je veux m'en servir à mon avantage à partir de maintenant.*
4. . Chaque participant.e se voyait attribuer un code composé des deux premières lettres référant à l'établissement d'études, d'un chiffre désignant la numérotation des entretiens sur ce terrain de recherche (X^e entretien sur ce terrain), d'une lettre désignant le genre (F ou H) puis de deux chiffres désignant l'âge.

INDEX

Keywords : Vocational training, youth, decision-making, qualitative, life-course

Mots-clés : formation professionnelle, jeune, prise de décision, qualitatif, parcours de vie

AUTEURS

LOUIS COURNOYER

Professeur Université du Québec, Montréal, Canada. Thèmes de recherche : counseling de carrière / relation d'aide, processus de prise de décision de carrière, influences des relations sociales, pratiques de co-développement et de supervision clinique, parcours scolaires et professionnels. Contact : Université du Québec, 1205 Saint-Denis, N4900, Montréal, H2X 3R9, Canada. Courriel : Cournoyer.louis@uqam.ca

SYLVIE FORTIER

est Doctorante en éducation, Université du Québec, Rimouski, Canada. Thèmes de recherche : parcours scolaires; formation professionnelle; études de cycles supérieurs; rapports sociaux de genre; sociologie de l'éducation. Contact : Université du Québec, 300 allée des Ursulines, Rimouski, Québec, G5L 3A1, Canada. Courriel : sylvie.fortier01@uqar.ca

FRÉDÉRIC DESCHENAU

est Professeur en sociologie de l'éducation, Université du Québec, Rimouski, Canada. Thèmes de recherche : insertion professionnelle des jeunes; formation professionnelle; transition professionnelle du personnel enseignant. Contact : Université du Québec, 300 allée des Ursulines, Rimouski, Québec, G5L 3A1, Canada. Courriel : frederic_deschenaux@uqar.ca