
Les émotions et le choix de carrière des élèves du secondaire

Emotions and Career Choices of High School Students

Vicky Prévost

Université Laval

Réginald Savard

Université du Québec à Montréal

Liette Goyer

Université Laval

RÉSUMÉ

Bien que les émotions soient omniprésentes dans la vie des gens et interviennent dans la prise de décision, on leur porte très peu d'attention lors du choix de carrière à la fin des études secondaires. Pourtant, les adolescents vivent une période où les émotions sont ressenties intensément alors qu'ils doivent faire un choix de carrière qui influencera leur avenir. Cette étude indique les émotions ressenties par les élèves lors de leur dernière année d'études secondaires et la présence de relations de dépendance entre certaines variables. Les données quantitatives recueillies par une enquête en ligne, auprès de 674 élèves, indiquent une forte présence des émotions ressenties lors du choix de carrière. Elles indiquent également que l'écoute et la compréhension des émotions sont en relation avec le degré de certitude et l'expérience du choix de carrière. Cet article offre des pistes d'intervention en counseling de carrière pour les conseillers d'orientation.

ABSTRACT

Although emotions are omnipresent in people's lives and are involved in decision-making, the current state of knowledge is insufficient when it comes to emotions and career choices in high school. Yet, teenagers are required, when experiencing a life stage of intense emotion, to make a career choice that will influence their future. This study indicates the emotions felt by students during their final year of high school and the presence of relationships between some variables. Quantitative data collected by an online survey of 674 students reveals a strong presence of emotions felt in their career choices. The data also indicates that students' receptiveness toward and understanding of their emotions is related to the degree of certainty and the experience of career choice. This article provides avenues for intervention in career counselling for guidance counsellors.

L'émotion est omniprésente dans l'expérience humaine (Damasio, 1999; Dantzer, 2002; Greenberg, 2021). Des auteurs ont soulevé la difficulté de définir l'émotion tout en tenant compte de sa complexité (Barrett, 2006; Fonagy et al., 2002; Nugier, 2009; Scherer, 2000). Néanmoins, on peut observer dans la littérature que les émotions réfèrent à des expériences affectives brèves et intenses, positives ou négatives (Gallo, 2004). L'intensité de l'émotion représente la force à laquelle elle est ressentie. Les émotions positives renvoient à des émotions agréables, alors que les émotions négatives réfèrent à des émotions désagréables pour la personne qui les ressent. Pour Greenberg et Paivio (1997), les émotions jouent six rôles distincts : 1) elles déterminent les objectifs d'une personne, 2) elles sont fondamentalement adaptatives, 3) elles influencent la mémoire et les pensées et elles améliorent la prise de décision en aidant à déterminer ce qui est significatif pour la personne, 4) elles sont motivationnelles et elles préparent la personne à préserver son bien-être émotionnel ou à le rechercher, 5) elles informent la personne pour lui permettre d'évaluer la situation, ses besoins, et ses buts, et 6) elles permettent à la personne de communiquer avec les autres. Cette conception considère également que les émotions donnent du sens aux expériences vécues.

D'une part, les émotions interviennent dans le processus décisionnel (Bath, 2005; Berthoz, 2012, 2013; Damasio, 1999; Masmoudi, 2010; Mikolajczak et al., 2009). D'ailleurs, il est reconnu scientifiquement que les émotions et les décisions sont interreliées (Bechara, 2011; Bechara et al., 1999; Greenberg & Paivio, 1997; LeDoux, 2005). Bien que des chercheurs (Bubany et al., 2008; Hartung & Blustein, 2002; Murtagh et al., 2011; Phillips, 1997) remettent en question la présence unique de la rationalité dans la prise de décision, la contribution des émotions est peu considérée dans les théories du développement de carrière (Collin & Young, 2000; Conklin et al., 2013; Kidd, 2004; Pryor & Bright, 2003; Tsaousides & Jome, 2008). Par contre, Young et ses collaborateurs (Young, Domene, & Valach, 2015; Young, Valach, & Collin, 2002) accordent aux émotions une place significative dans le développement et counseling de carrière. Dans leur théorie de l'action en contexte, ils considèrent que l'action humaine est intentionnelle et dirigée vers un but. Selon eux, les émotions jouent trois rôles dans le développement et le counseling de carrière : 1) elles donnent du sens à l'action, 2) elles régulent le comportement, et 3) elles motivent l'action. De son côté, Puffer (2015) suggère d'intégrer l'information que procurent les émotions en counseling de carrière afin d'aider les personnes à assimiler leur vécu émotionnel et d'y donner du sens. Olry-Louis (2018) ainsi que Rochat et Banet (2020) soulignent aussi l'importance pour les personnes conseillères d'orientation de reconnaître, prendre en compte, et travailler avec les émotions.

D'autre part, au cours du développement humain, la période de l'adolescence correspond au moment de la vie où 1) les émotions sont ressenties avec le plus d'intensité (Marty, 2010), 2) il s'effectue une maturation psychoaffective importante (Cannard, 2010; Greenberg & Paivio, 1997), 3) le cerveau n'a pas atteint

la maturité permettant d'exercer pleinement ses fonctions cognitives impliquées dans la prise de décision (Van Leijenhorst et al., 2010; Yurgelun-Todd, 2007), et 4) une hypersensibilité du ressenti émotionnel est observée dans leur cerveau comparativement à celui des adultes (Blakemore & Robbins, 2012; Ernst et al., 2005). En outre, Har (2018) précise que la régulation émotionnelle est plus ardue au cours de la période de l'adolescence, ce qui nécessite parfois un accompagnement afin d'explicitier le ressenti émotionnel vécu. Dans ce sens, Har (2018) considère que l'activation émotionnelle interagit directement avec la capacité à mentaliser. Or, c'est au cours de cette période que l'élève du secondaire se trouve dans l'obligation d'effectuer un choix de carrière (Andreani & Lartigue, 2006; Baudouin, 2007; Bourque et al., 2003–2004), ce qui entraîne des répercussions sur des dimensions personnelles, sociales, et économiques. La dernière année des études secondaires marque un moment de transition où l'élève est appelé à prendre une décision de carrière, c'est-à-dire qu'il doit choisir parmi différentes options celle qui lui permet d'atteindre ses objectifs personnels, scolaires, et professionnels (Cournoyer & Lachance, 2018). De plus, au cours de cette période, l'indécision de carrière est présente (Forner, 2007; Guay et al., 2006).

Bien qu'il soit démontré que les émotions sont liées à la prise de décision, l'état actuel des connaissances est insuffisant—en particulier, lorsqu'il s'agit du choix de carrière au cours de la période de l'adolescence alors que les émotions sont très présentes. De plus, Emmerling et Cherniss (2003) affirment que c'est un phénomène souvent incompris ou méconnu dans le processus décisionnel de carrière. De surcroît, les émotions peuvent faciliter ou nuire à l'action dans la vie quotidienne ainsi qu'au cours d'un processus de counseling de carrière (Domene et al., 2015). À notre connaissance, il n'y a pas d'information concernant les émotions que les adolescents ressentent au cours d'un choix de carrière ni de précision concernant l'intensité des émotions ressenties et leur fréquence ainsi que la considération qu'ils portent à leurs émotions, c'est-à-dire s'ils les écoutent, les comprennent, et en discutent. De plus, on ignore si ces émotions sont en relation avec des éléments spécifiques liés à leur situation ou à leur choix de carrière (par exemple, leur degré de certitude à l'égard de leur choix de carrière). Ainsi, cette recherche exploratoire descriptive est menée afin de comprendre et de décrire cette situation. Elle a pour objectif d'étudier les émotions ressenties des élèves de la dernière année du secondaire au cours de la période de leur choix de carrière et a pour questions de recherche les suivantes : 1) Quelles sont les émotions les plus ressenties par les élèves ? 2) À quels degrés considèrent-ils leurs émotions ? 3) Quelles sont les variables en relation avec leurs émotions ? Ces connaissances permettront aux spécialistes de l'orientation d'avoir un portrait plus complet des émotions vécues par les élèves lorsqu'ils effectuent un choix de carrière et pourront susciter des pistes pour concevoir et intervenir en counseling de carrière avec un enjeu d'orientation.

Méthodologie

La population ciblée par cette recherche est l'ensemble des élèves de la dernière année des études secondaires.

Participants

Les participants sont des élèves ($N = 674$) âgés en moyenne de 16,38 ans. On y retrouve presque autant de garçons (46 %) que de filles (53 %). La plupart des élèves (94 %) sont nés au Canada, alors qu'une faible proportion (6 %) est issue de l'immigration de 2^e génération de 26 pays. Les participants proviennent de quatre écoles secondaires en banlieue d'une métropole. La situation socioéconomique de ces écoles se situe dans les quatre premiers rangs, selon les indices de défavorisation.¹ Ces élèves sont inscrits en dernière année d'études secondaires (cinquième secondaire au Québec) à la formation générale.

Instruments

Dans cette étude, trois questionnaires sont utilisés pour 1) mesurer les émotions, 2) obtenir des informations relatives aux émotions et au choix de carrière, et 3) collecter des données sociodémographiques des élèves.

Le questionnaire pour mesurer les émotions est l'Échelle d'affects positifs et d'affects négatifs, la version française de Gaudreau et al. (2006) du Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) de Watson et al. (1988). Le PANAS a une grande valeur psychométrique (Laurent & Ettelson, 2001; Lonigan et al., 2003; Nelis et al., 2016). En plus d'être validé auprès des adolescents (Allan et al., 2015), il est court et simple à utiliser. Il a un coefficient alpha de Cronbach de 0,86 à 0,90 pour les émotions positives et de 0,84 à 0,87 pour les émotions négatives. Il est constitué de 20 adjectifs désignant des émotions qui se divisent en deux échelles : les émotions positives et négatives. Pour chaque adjectif, la personne doit déterminer dans quelle mesure elle ressent l'émotion désignée, en se positionnant sur une échelle de Likert à 5 points : 1) très peu ou pas du tout, 2) un peu, 3) modérément, 4) beaucoup, et 5) énormément. Le vocabulaire utilisé pour les adjectifs désignant des émotions est constitué de 10 termes positifs et 10 termes négatifs qui expriment différentes émotions ressenties à certains moments. Pour cette étude, la collecte des données s'est effectuée au cours des mois de mars et avril. Pour la mesure des émotions ressenties lors du choix de carrière, les élèves vont se référer à celles vécues depuis le mois de septembre précédent. Les résultats permettent d'obtenir un score d'émotions positives, un score d'émotions négatives, ainsi qu'un score sur l'intensité de chaque adjectif

1 Les écoles du Québec sont classées sur une échelle allant de 1 à 10. Le rang 1 est considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé (Gouvernement du Québec, 2019). Les deux indices de défavorisation sont le seuil de faible revenu (SFR) et l'indice du milieu socioéconomique (IMSE).

désignant une émotion. Selon les concepteurs du PANAS (Watson et al., 1988), pour ce qui est des émotions positives, plus un score est élevé, plus la personne se sent enthousiaste, active, alerte et se trouve dans un état de grande énergie, de concentration, et d'émotions plaisantes, alors que pour ce qui est des émotions négatives, plus un score est élevé, plus il indique de la détresse subjective impliquant une variété d'émotions déplaisantes. Le coefficient alpha de Cronbach calculé pour la présente étude est de 0,88 pour l'échelle d'émotions positives et de 0,83 pour l'échelle d'émotions négatives. Considérant que le seuil d'acceptation de ce coefficient se situe à 0,70 (Hogan, 2007) et que ces résultats sont très comparables à ceux de l'outil d'origine, on considère que la cohérence interne de l'échelle appuie sa fidélité.

Le questionnaire pour obtenir des informations relatives aux émotions et au choix de carrière a été construit pour la présente étude. Les catégories de réponses réfèrent à des choix d'items ou à des échelles de Likert en cinq points (voir Annexes D et E). La section portant sur les émotions permet d'avoir des informations sur 1) le degré d'écoute que les élèves ont de leurs émotions lors du choix de carrière, 2) le partage des émotions avec différentes personnes, et 3) le degré de compréhension que les élèves ont des émotions qu'ils ressentent lors du choix de carrière. La section portant sur le choix de carrière permet d'avoir des informations sur 1) le degré de certitude qu'ont les élèves de leur choix de carrière, 2) l'expérience de faire un choix de carrière, et 3) le partage du choix de carrière avec différentes personnes.

Le questionnaire pour collecter des données sociodémographiques est constitué d'items à choix de réponses et permet de connaître les caractéristiques des élèves. Ces informations sont relatives au sexe, à l'âge, au pays d'origine, à l'établissement scolaire d'appartenance, au profil d'études, au rang occupé dans la famille, au niveau de scolarité atteint par un des parents, et au secteur économique dans lequel la mère et le père travaillent.

Collecte et analyse des données

Une méthode d'échantillonnage aléatoire simple a été utilisée pour identifier les écoles participantes. Pour ce faire, on a utilisé le logiciel d'information scolaire et professionnelle Repères pour générer une liste d'écoles secondaires francophones d'une région donnée. Chacune de ces écoles fut associée à un numéro d'identification. À partir de ces 73 numéros, un tirage de quatre écoles a été réalisé. Les élèves présents dans les classes de ces quatre écoles lors de la collecte des données et acceptant de participer à l'étude composent l'échantillon. La période de collecte des données correspond au moment où la majorité des élèves font une demande d'admission dans un établissement postsecondaire, soit entre les mois de janvier et de mars de la dernière année des études secondaires. Des contacts ont été établis avec les conseillers d'orientation des écoles concernées et des membres de la direction afin de présenter l'étude, solliciter la participation des élèves, et

planifier l'entrée sur le terrain. Les élèves qui ont accepté de participer à l'étude sont invités à répondre en ligne (LimeSurvey) aux trois questionnaires. En fait, au début, il y a une introduction, suivi de l'importance des données recherchées. Puis, on retrouve le consentement libre et éclairé, le questionnaire pour mesurer des émotions, le questionnaire sur les émotions face au choix de carrière, et le questionnaire sociodémographique. L'enquête en ligne a été soumise à un prétest auprès d'un petit groupe d'élèves (six) présentant les mêmes caractéristiques de la population à l'étude, mais ne fréquentant pas une des quatre écoles concernées par la recherche.

Pour procéder à l'analyse des données, des moyennes et des écarts-types sont calculés concernant les émotions ressenties, les scores d'émotions positives, et les scores d'émotions négatives. Des statistiques descriptives sont effectuées (mode et pourcentages de fréquences) afin de préciser les émotions ressenties avec le plus d'intensité et par le plus grand nombre d'élèves. De plus, une analyse bivariable est réalisée pour vérifier la présence ou l'absence de relations significatives entre les variables (Fortin & Gagnon, 2022; De Laurentis et al., 2010). Pour ce faire, le logiciel d'analyse Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.25) est utilisé. Une analyse à partir de tableaux croisés permet de calculer des p-valeurs du Khi-deux de Pearson associées aux différentes combinaisons de variables ainsi que le V de Cramer précisant la force de la relation. Ensuite, en analysant les tableaux de contingence des croisements de variables, on cible les cellules affichant des résidus standardisés supérieurs à 1,5 ce qui signifie qu'il existe une présence visible du phénomène (Agresti, 2019). Afin de minimiser les biais d'interprétation, les relations détaillées sont celles dont le V de Cramer possède une valeur supérieure ou égale à 0,150 (faible).

Résultats

Toutes les écoles sollicitées ont accepté de participer à la recherche. Le taux de réponse des élèves à l'enquête en ligne est de 92 %. Les émotions des élèves sont décrites et analysées à partir des réponses obtenues au PANAS, au questionnaire sur les émotions face au choix de carrière, et au questionnaire sociodémographique. Ainsi, on peut en connaître davantage sur 1) les émotions les plus ressenties par les élèves au cours du choix de carrière, 2) la considération des émotions par les élèves au cours du choix de carrière, 3) les émotions en relation avec les variables « sexe », « certitude du choix de carrière », et « expérience du choix de carrière », ainsi que 4) les émotions liées aux variables « écoute des émotions » et « compréhension des émotions » au cours du choix de carrière.

Émotions les plus ressenties au cours du choix de carrière

L'analyse des résultats du PANAS permet de connaître l'intensité des 20 adjectifs désignant 10 émotions positives et 10 émotions négatives ressenties au cours

Tableau 1
Intensité des émotions mesurées par le PANAS (N = 674)

| | Adjectifs désignant les émotions | % d'élèves par intensité | | | | | % des sommes | | | % |
|---|----------------------------------|--------------------------|------|------|------|------|--------------|----------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | A 1+2 | B 4+5 | 3+4+5 | |
| Émotions ressenties avec le plus d'intensité | Intéressé | 2,8 | 7,4 | 22,0 | 36,2 | 31,6 | 10,2 | 67,8 | 89,8 | 57,6 |
| | Déterminé | 5,8 | 11,9 | 26,9 | 31,2 | 24,0 | 17,7 | 55,5 | 82,4 | 37,8 |
| | Enthousiaste | 6,5 | 12,5 | 28,5 | 34,0 | 18,5 | 19,0 | 52,5 | 81,0 | 33,5 |
| | Fier | 12,0 | 13,2 | 30,4 | 26,4 | 18,0 | 25,2 | 44,4 | 74,8 | 19,2 |
| | Nerveux | 12,8 | 17,4 | 23,9 | 24,8 | 21,2 | 30,2 | 46,0 | 69,9 | 15,8 |
| | Excité | 9,5 | 18,1 | 30,6 | 25,8 | 16,0 | 27,6 | 41,8 | 72,4 | 14,2 |
| | Attentif | 13,2 | 16,6 | 34,7 | 23,3 | 12,2 | 29,8 | 35,5 | 70,2 | 5,7 |
| | Inspiré | 16,3 | 18,7 | 26,7 | 24,0 | 14,2 | 35,0 | 38,2 | 64,9 | 3,2 |
| | Angoissé | 16,1 | 21,0 | 25,7 | 21,4 | 15,8 | 37,1 | 37,2 | 62,9 | 0,1 |
| Émotions ressenties avec le moins d'intensité | Craintif | 23,0 | 21,4 | 22,3 | 20,9 | 12,5 | 44,4 | 33,4 | 55,7 | -11,0 |
| | Actif | 23,4 | 19,6 | 30,0 | 18,4 | 8,6 | 43,0 | 27,0 | 57,0 | -16,0 |
| | Fort | 26,1 | 18,8 | 32,5 | 14,5 | 8,0 | 44,9 | 22,5 | 55,0 | -22,4 |
| | Agité | 32,6 | 26,7 | 23,3 | 12,9 | 4,5 | 59,3 | 17,4 | 40,7 | -41,9 |
| | Effrayé | 32,2 | 29,1 | 19,4 | 11,6 | 7,7 | 61,3 | 19,3 | 38,7 | -42,0 |
| | Alerte | 38,6 | 22,6 | 23,9 | 10,5 | 4,5 | 61,2 | 15,0 | 38,9 | -46,2 |
| | Irrité | 66,2 | 16,0 | 10,2 | 5,0 | 2,5 | 82,2 | 7,5 | 17,7 | -74,7 |
| | Hostile | 71,1 | 13,8 | 10,1 | 3,0 | 2,1 | 84,9 | 5,1 | 15,2 | -79,8 |
| | Fâché | 81,2 | 8,5 | 6,4 | 2,4 | 1,6 | 89,7 | 4,0 | 10,4 | -85,7 |
| | Coupable | 82,0 | 9,8 | 5,6 | 1,8 | 0,7 | 91,8 | 2,5 | 8,1 | -89,3 |
| | Honteux | 84,9 | 9,2 | 3,9 | 0,7 | 1,3 | 94,1 | 2,0 | 5,9 | -92,1 |

du choix de carrière. Ainsi, on y apprend que les élèves ressentent en moyenne 10 émotions avec une intensité variant de modérément (3) à énormément (5) et dont l'écart-type est de 3,80 ($s = 3,80$). En fait, la très grande majorité des élèves (88 %) ont ressenti entre 5 et 16 émotions au cours de leur choix de carrière. La moyenne des scores d'émotions positives est de 30,85 ($s = 8,37$), tandis que celle des émotions négatives est de 20,66 ($s = 6,84$).

L'analyse des résultats du PANAS permet également d'identifier les adjectifs désignant des émotions qui sont ressenties avec le plus d'intensité au cours du choix de carrière (voir Tableau 1). L'analyse cherche à identifier les émotions qui sont ressenties à des intensités plus élevées par le plus grand nombre d'élèves. En additionnant les pourcentages de chaque adjectif désignant une émotion à une

intensité marquée « modérément » (3), « beaucoup » (4), et « énormément » (5), on observe que la somme des intensités reliées aux émotions est supérieure à 50 % pour certains adjectifs. Comme on peut le voir dans la colonne des pourcentages, en soustrayant les pourcentages des sommes de chaque adjectif désignant une émotion ressentie par les élèves à une intensité faible (A) de celle à une intensité élevée (B), on obtient des écarts positifs et négatifs (B-A). Ainsi, on constate que les pourcentages de la partie supérieure indiquent que des adjectifs désignant des émotions ressenties avec plus d'intensité (B) sont supérieurs à ceux des émotions ressenties avec moins d'intensité (A). En tenant compte de tous ces calculs, on constate que des adjectifs désignant des émotions ressenties avec plus d'intensité le sont par plus de 50 % des élèves.

Ainsi, on retrouve neuf adjectifs désignant des émotions ressenties avec le plus d'intensité (partie supérieure). Parmi ces adjectifs, on en retrouve sept désignant des émotions positives (« intéressé », « déterminé », « enthousiaste », « fier », « excité », « attentif », « inspiré ») et deux désignant des émotions négatives (« nerveux » et « angoissé »). Ce qui fait en sorte que les adjectifs désignant des émotions positives sont beaucoup plus nombreux que ceux désignant des émotions négatives.

Considération des émotions au cours du choix de carrière

Les émotions font l'objet d'attention des élèves à différents degrés d'écoute et de compréhension lorsqu'ils effectuent leur choix de carrière (voir Tableau 2).

En ce qui concerne le degré d'écoute des émotions, la plus grande proportion d'élèves (56 %) considère être beaucoup (38 %) ou tout à fait (18 %) à l'écoute de leurs émotions, comparativement à ceux qui se considèrent un peu (12 %) et très peu ou pas du tout (4 %) à l'écoute de leurs émotions (16 %). Finalement, 28 % des élèves écoutent moyennement leurs émotions. On observe que le plus haut pourcentage d'élèves est celui de ceux qui sont beaucoup à l'écoute de leurs émotions.

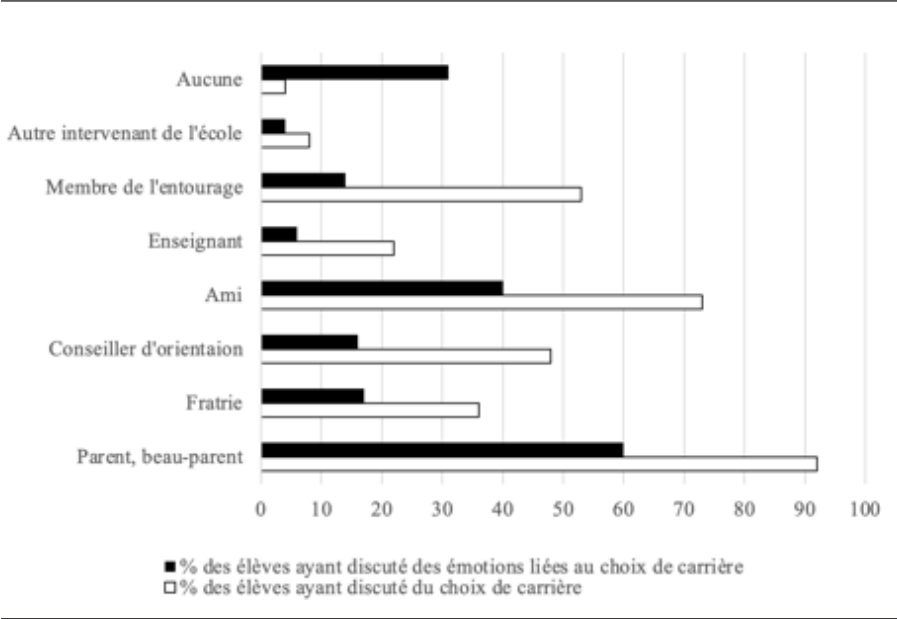
En ce qui concerne le degré de compréhension des émotions, on peut constater que 39 % des élèves (représentant la plus grande portion) comprennent beaucoup (25 %) et tout à fait (14 %) leurs émotions comparativement à ceux qui considèrent comprendre un peu (15 %) et très peu (9 %) leurs émotions (24 %). Puis, 37 % des élèves ont une compréhension moyenne de leurs émotions, ce qui représente le plus haut pourcentage d'élèves.

En comparant les degrés d'écoute et les degrés de compréhension des émotions, on constate que les élèves qui sont à l'écoute de leurs émotions (beaucoup et tout à fait à l'écoute, 56 %) sont plus nombreux que les élèves qui comprennent leurs émotions (beaucoup et tout à fait, 39 %). Ils sont également plus nombreux à être beaucoup à l'écoute de leurs émotions et à avoir une compréhension moyenne de leurs émotions.

Tableau 2
Degrés d'écoute et de compréhension des émotions des élèves lors du choix de carrière (N = 674)

| Degrés | Écoute des émotions % | Compréhension des émotions % |
|-------------------------|-----------------------|------------------------------|
| Très peu ou pas du tout | 4 | 9 |
| Un peu | 12 | 15 |
| Moyennement | 28 | 37 |
| Beaucoup | 38 | 25 |
| Tout à fait | 18 | 14 |
| Total | 100 | 100 |

Figure 1
Comparaison entre les proportions d'élèves qui ont discuté de leurs émotions ressenties et de leur choix de carrière avec certaines personnes



Tiré de Prévost (2021)

Les élèves ont accès à un soutien social disponible et ils échangent avec certaines personnes de leur entourage des émotions qu'ils ressentent concernant leur choix de carrière (voir Figure 1). Les élèves discutent des émotions ressenties lors de leur choix de carrière avec un parent (60 %), un ami (40 %), un conseiller d'orientation (16 %), alors que certains n'en ont pas discuté (31 %). En ce qui concerne le choix de carrière comme tel, des élèves ont échangé avec un parent (92 %), un ami (73 %), un membre de leur entourage (53 %),² et un conseiller d'orientation (48 %).

On constate que les discussions à l'égard des émotions que les élèves ressentent liées au choix de carrière sont nettement moins fréquentes qu'à l'égard du choix de carrière comme tel. C'est aussi le cas en ce qui concerne les discussions avec les conseillers d'orientation. Le tiers des élèves qui discutent de leur choix de carrière discutent de leurs émotions ressenties à l'égard de leur choix de carrière.

Émotions en relation avec les variables « sexe », « certitude », et « expérience du choix de carrière »

Des tests d'association permettent de calculer les valeurs du Khi-deux (χ^2) de Pearson, leurs p-valeurs (p), les degrés de liberté (ddl), la valeur du V de Cramer (V), ainsi que leurs p-valeurs (p) associées, selon un $\alpha \leq 0,05$ (voir Tableau 3). Les émotions ont des relations de dépendance significatives avec certaines variables : « sexe », « certitude du choix de carrière », et « expérience du choix de carrière ». Par ailleurs, aucune relation significative n'a été observée avec les variables suivantes : « profil d'études des élèves », « rang dans la famille », « niveau de scolarité atteint par un parent », et « secteurs d'activités de travail des parents ».

En ce qui concerne le croisement des émotions avec la variable « sexe », elle est significativement associée à certains adjectifs désignant des émotions. On remarque qu'elle est associée significativement à l'adjectif « angoissé » ($\chi^2 = 76,103$, $p < 0,001$) avec une structure d'association forte ($V = 0,336$, $p < 0,001$). Elle est également associée significativement à l'adjectif « nerveux » ($\chi^2 = 54,092$, $p < 0,001$) avec une structure d'association modérée ($V = 0,283$, $p < 0,001$), ainsi qu'à l'adjectif « déterminé » ($\chi^2 = 12,440$, $p = 0,014$) avec une structure d'association très faible ($V = 0,136$, $p = 0,014$). Ainsi, on observe dans les résultats provenant du tableau de contingence (voir Annexe A) que les garçons sont plus présents parmi les élèves qui ont très peu et peu ressenti l'angoisse et la nervosité alors que les filles sont plus présentes parmi les élèves qui ont énormément ressenti l'angoisse et la nervosité.

La variable « certitude du choix de carrière » est significativement associée à tous les adjectifs désignant des émotions les plus ressenties par les élèves et avec le plus d'intensité. Cette variable est associée significativement aux adjectifs

2 Un membre de l'entourage correspond à une personne qui côtoie l'élève dans son environnement naturel (par exemple, une tante, un oncle, une cousine, un cousin, un grand-parent, une voisine, un voisin, ou encore une entraîneuse ou un entraîneur).

Tableau 3
Relations significatives des adjectifs désignant des émotions avec les variables « sexe », « certitude du choix de carrière », et « expérience du choix de carrière »

| Croisement des variables aux adjectifs désignant des émotions | χ^2 | p | ddl | V | p |
|---|----------|---------|-----|-------|---------|
| Sexe | | | | | |
| Angoissé | 76,103 | < 0,001 | 4 | 0,336 | < 0,001 |
| Nerveux | 54,092 | < 0,001 | 4 | 0,283 | < 0,001 |
| Déterminé | 12,440 | < 0,001 | 4 | 0,136 | < 0,001 |
| Certitude du choix de carrière | | | | | |
| Inspiré | 128,147 | < 0,001 | 16 | 0,218 | < 0,001 |
| Enthousiaste | 120,007 | < 0,001 | 16 | 0,211 | < 0,001 |
| Fier | 120,271 | < 0,001 | 16 | 0,211 | < 0,001 |
| Déterminé | 116,773 | < 0,001 | 16 | 0,208 | < 0,001 |
| Excité | 87,453 | < 0,001 | 16 | 0,180 | < 0,001 |
| Angoissé | 81,896 | < 0,001 | 16 | 0,174 | < 0,001 |
| Intéressé | 75,943 | < 0,001 | 16 | 0,168 | < 0,001 |
| Nerveux | 42,233 | < 0,001 | 16 | 0,127 | < 0,001 |
| Attentif | 40,639 | < 0,001 | 16 | 0,123 | < 0,001 |
| Expérience du choix de carrière | | | | | |
| Angoissé | 132,660 | < 0,001 | 16 | 0,222 | < 0,001 |
| Fier | 110,043 | < 0,001 | 16 | 0,202 | < 0,001 |
| Nerveux | 89,719 | < 0,001 | 16 | 0,182 | < 0,001 |
| Inspiré | 85,170 | < 0,001 | 16 | 0,178 | < 0,001 |
| Enthousiaste | 84,655 | < 0,001 | 16 | 0,177 | < 0,001 |
| Déterminé | 81,131 | < 0,001 | 16 | 0,170 | < 0,001 |
| Excité | 70,495 | < 0,001 | 16 | 0,162 | < 0,001 |
| Attentif | 42,428 | < 0,001 | 16 | 0,125 | < 0,001 |

Note. Selon un $\alpha \leq 0,05$ auprès de 674 élèves
 χ^2 = Khi deux de Pearson, p = p-valeur, ddl = degré de liberté, V = V de Cramer

« inspiré » ($\chi^2 = 128,147, p < 0,001$), « enthousiaste » ($\chi^2 = 120,007, p < 0,001$), « fier » ($\chi^2 = 120,271, p < 0,001$), et « déterminé » ($\chi^2 = 116,773, p < 0,001$). Ces adjectifs possèdent tous des structures d'association modérées ($V = 0,218, p < 0,001$; $V = 0,211, p < 0,001$; $V = 0,211, p < 0,001$; et $V = 0,208, p < 0,001$, respectivement).

Également, on peut voir que la variable « certitude du choix de carrière » est significativement associée aux adjectifs « excité » ($\chi^2 = 87,452, p < 0,001$), « angoissé » ($\chi^2 = 81,896, p < 0,001$), et « intéressé » ($\chi^2 = 75,943, p < 0,001$) avec toutes des structures d'association faibles ($V = 0,180, p < 0,001$; $V = 0,174, p < 0,001$; et $V = 0,168, p < 0,001$, respectivement). De plus, elle est significativement associée aux adjectifs « nerveux » ($\chi^2 = 42,233, p < 0,001$) et « attentif » ($\chi^2 = 40,639, p < 0,001$), dont les structures d'association sont très faibles ($V = 0,127, p < 0,001$; et $V = 0,123, p < 0,001$, respectivement). Ainsi, les résultats provenant du tableau de contingence (voir Annexe B) indiquent que les élèves qui se sont sentis très peu et peu enthousiastes, fiers, inspirés, et déterminés se retrouvent de façon plus marquée parmi ceux qui ont un degré de certitude du choix de carrière très faible. Les élèves qui se sont sentis très peu excités se retrouvent plus parmi ceux qui ont également un degré de certitude de leur choix de carrière très faible. Les élèves qui se sont sentis un peu intéressés se retrouvent plus parmi ceux qui ont également un degré de certitude de leur choix de carrière très faible. Inversement, les élèves qui se sentent beaucoup excités et déterminés ou énormément enthousiastes et fiers sont plus présents parmi ceux qui ont un degré de certitude de leur choix de carrière élevé. Les élèves qui se sont sentis énormément intéressés, enthousiastes, fiers, et inspirés sont plus présents parmi ceux qui ont un degré de certitude du choix de carrière très élevé. Puis, les élèves qui se sont sentis très peu angoissés sont plus présents parmi ceux ayant un degré de certitude de leur choix de carrière très élevé.

En ce qui concerne le croisement de la variable « expérience » du choix de carrière, elle est significativement associée à tous les adjectifs désignant des émotions les plus ressenties par les élèves et ressenties avec le plus d'intensité, à l'exception de l'adjectif « intéressé ». Ainsi, la variable « expérience du choix de carrière » est significativement associée aux adjectifs « angoissé » ($\chi^2 = 132,660, p < 0,001$) et « fier » ($\chi^2 = 110,043, p < 0,001$) avec des structures d'association modérées ($V = 0,222, p < 0,001$; et $V = 0,202, p < 0,001$, respectivement). Cette même variable est également associée significativement aux adjectifs « nerveux » ($\chi^2 = 89,719, p < 0,001$), « inspiré » ($\chi^2 = 85,170, p < 0,001$), « enthousiaste » ($\chi^2 = 84,655, p < 0,001$), « déterminé » ($\chi^2 = 81,131, p < 0,001$), et « excité » ($\chi^2 = 70,495, p < 0,001$), avec des structures d'association faibles ($V = 0,182, p < 0,001$; $V = 0,178, p < 0,001$; $V = 0,177, p < 0,001$; $V = 0,170, p < 0,001$; et $V = 0,162, p < 0,001$, respectivement). De plus, la variable « expérience du choix de carrière » est significativement associée à l'adjectif « attentif » ($\chi^2 = 42,428, p < 0,001$) avec une structure d'association très faible ($V = 0,125, p < 0,001$).

Ainsi, plusieurs ressemblances sont remarquées dans les résultats du tableau de contingences (voir Annexe C) pour la variable « expérience du choix de carrière ». D'une part, les résultats démontrent que 1) les élèves qui se sont sentis très peu excités, enthousiastes, fiers, inspirés, et déterminés se retrouvent davantage parmi ceux qui ont vécu l'expérience du choix de carrière très difficilement, 2) les élèves qui se sont sentis un peu fiers, inspirés, et déterminés sont plus présents parmi ceux qui ont vécu difficilement leur choix de carrière, alors que 3) les élèves qui se sont sentis énormément excités, enthousiastes, fiers, inspirés, et déterminés sont particulièrement présents parmi ceux qui ont vécu l'expérience du choix de carrière facilement et 4) les élèves qui se sont sentis énormément excités, fiers, inspirés, et déterminés sont particulièrement présents parmi ceux qui ont vécu l'expérience du choix de carrière très facilement. D'autre part, les résultats provenant du tableau de contingence soulèvent que 1) les élèves qui se sont sentis très peu angoissés et nerveux sont plus présents parmi ceux qui ont vécu l'expérience du choix de carrière facilement, 2) les élèves qui se sont sentis très peu angoissés et nerveux sont plus présents parmi ceux qui ont vécu l'expérience du choix de carrière très facilement, 3) les élèves qui se sont sentis un peu angoissés et nerveux se retrouvent de façon plus marquée parmi ceux qui ont vécu l'expérience du choix de carrière facilement, 4) les élèves qui se sont sentis modérément angoissés et nerveux sont plus présents parmi ceux qui considèrent que l'expérience du choix de carrière n'a été ni difficile ni facile, 5) les élèves qui se sont sentis beaucoup angoissés et nerveux se retrouvent plus présents parmi ceux pour qui l'expérience du choix de carrière s'est avérée difficile, et enfin, 6) les élèves qui se sont sentis énormément angoissés et nerveux sont plus présents parmi ceux qui ont vécu l'expérience du choix de carrière très difficilement.

Émotions en relation avec les variables « écoute des émotions » et « compréhension des émotions »

Les variables « écoute des émotions » et « compréhension des émotions » ont été soumises aux mêmes analyses statistiques : Khi-deux (χ^2) de Pearson, p-valeurs (p), degrés de liberté (ddl), valeur du V de Cramer (V), ainsi que p-valeurs (p) associées, selon un $\alpha \leq 0,05$ (voir Tableau 4).

La variable « écoute des émotions » est significativement associée aux variables « compréhension des émotions » ($\chi^2 = 254,421$, $p < 0,001$), « discussion des émotions avec un parent » ($\chi^2 = 51,684$, $p < 0,001$), et « pas de discussion des émotions » ($\chi^2 = 45,080$, $p < 0,001$) avec des structures d'association modérées ($V = 0,308$, $p < 0,001$; $V = 0,278$, $p < 0,001$; et $V = 0,259$, $p < 0,001$, respectivement). Les résultats provenant du tableau de contingence (voir Annexe D) indiquent que les élèves qui ne sont pas du tout, sont un peu, et moyennement à l'écoute de leurs émotions liées au choix de carrière se retrouvent de façon plus marquée parmi ceux qui ne comprennent pas du tout leurs émotions. Ceux qui sont un peu et moyennement à l'écoute de leurs émotions sont aussi ceux qui les

Tableau 4

Relations significatives des variables « écoute des émotions », « compréhension des émotions », et « expérience du choix de carrière »

| Croisement des variables | χ^2 | p | ddl | V | p |
|--|----------|---------|-----|-------|---------|
| Écoute des émotions | | | | | |
| Compréhension des émotions | 254,421 | < 0,001 | 16 | 0,308 | < 0,001 |
| Discussion des émotions avec un parent | 51,684 | < 0,001 | 4 | 0,278 | < 0,001 |
| Pas de discussion des émotions | 45,080 | < 0,001 | 4 | 0,259 | < 0,001 |
| Discussion du choix de carrière avec un conseiller d'orientation | 25,357 | < 0,001 | 4 | 0,194 | < 0,001 |
| Certitude du choix de carrière | 91,989 | < 0,001 | 16 | 0,185 | < 0,001 |
| Expérience du choix de carrière | 61,511 | < 0,001 | 16 | 0,151 | < 0,001 |
| Discussion des émotions avec un ami | 13,781 | 0,008 | 4 | 0,143 | 0,008 |
| Discussion des émotions avec un conseiller d'orientation | 13,535 | 0,009 | 4 | 0,142 | 0,009 |
| Discussion du choix de carrière avec un parent | 13,167 | 0,010 | 4 | 0,140 | 0,010 |
| Compréhension des émotions | | | | | |
| Certitude du choix de carrière | 123,450 | < 0,001 | 16 | 0,214 | < 0,001 |
| Expérience du choix de carrière | 117,371 | < 0,001 | 16 | 0,209 | < 0,001 |
| Discussion des émotions avec un parent | 28,069 | < 0,001 | 16 | 0,204 | < 0,001 |
| Pas de discussion des émotions | 25,228 | < 0,001 | 16 | 0,193 | < 0,001 |
| Discussion du choix de carrière avec un parent | 16,288 | 0,003 | 16 | 0,155 | 0,003 |
| Discussion des émotions avec un ami | 10,479 | 0,033 | 16 | 0,125 | 0,033 |

Note. Selon un $\alpha \leq 0,05$ auprès de 674 élèves

χ^2 = Khi deux de Pearson, p = p-valeur, ddl = degré de liberté, V = V de Cramer

comprennent un peu. Les élèves qui sont beaucoup à l'écoute de leurs émotions se retrouvent aussi parmi ceux qui les comprennent beaucoup.

De plus, les élèves qui sont tout à fait à l'écoute de leurs émotions se retrouvent de façon plus marquée parmi ceux qui comprennent tout à fait leurs émotions. Les élèves qui ne sont pas du tout ou sont un peu à l'écoute de leurs émotions n'ont pas discuté de leurs émotions face au choix de carrière avec leurs parents, alors que les élèves qui sont beaucoup à l'écoute de leurs émotions en ont discuté

avec leurs parents. Les élèves qui sont un peu ou moyennement à l'écoute de leurs émotions se retrouvent parmi ceux qui n'ont pas eu de discussion au sujet de leurs émotions lors du choix de carrière alors que ceux qui sont beaucoup à l'écoute de leurs émotions en ont discuté.

La variable « écoute des émotions » est également significativement associée aux variables « discussion du choix de carrière » avec un conseiller d'orientation ($\chi^2 = 25,357, p < 0,001$), « certitude du choix de carrière » ($\chi^2 = 91,989, p < 0,001$), et « expérience du choix de carrière » ($\chi^2 = 61,511, p < 0,001$) avec des structures d'association faibles ($V = 0,194, p < 0,001$; $V = 0,185, p < 0,001$; $V = 0,167, p < 0,001$; et $V = 0,151, p < 0,001$, respectivement). Il est observé dans les résultats du tableau de contingence (voir Annexe D) que les élèves qui ne se considèrent pas du tout à l'écoute de leurs émotions sont plus présents parmi les élèves qui n'ont pas discuté de leur choix de carrière avec un conseiller d'orientation alors que ceux qui se considèrent beaucoup à l'écoute de leurs émotions sont plus présents parmi les élèves qui ont discuté de ce choix avec un conseiller d'orientation. Quant à la certitude du choix de carrière, 1) les élèves qui sont un peu à l'écoute de leurs émotions sont aussi ceux qui ont un faible degré de certitude, 2) les élèves qui sont un peu et moyennement à l'écoute de leurs émotions sont ceux qui ont un degré de certitude moyen, 3) les élèves qui sont beaucoup à l'écoute de leurs émotions sont ceux qui ont un degré de certitude élevé, alors que 4) les élèves qui sont tout à fait à l'écoute de leurs émotions se retrouvent de façon marquée parmi ceux qui ont un degré de certitude très élevé. Des relations significatives sont également observées dans les résultats du tableau de contingence (voir Annexe D) entre l'expérience des élèves de faire un choix de carrière et leur degré d'écoute de leurs émotions : 1) les élèves qui considèrent que le choix de carrière est très difficile sont plus présents parmi les élèves qui sont un peu à l'écoute de leurs émotions et 2) les élèves qui considèrent que l'expérience de faire un choix de carrière est facile et très facile sont aussi ceux qui sont tout à fait à l'écoute de leurs émotions. La variable « écoute des émotions » est également significativement associée aux variables « discussion des émotions avec un ami » ($\chi^2 = 13,781, p = 0,008$), « discussion des émotions avec un conseiller d'orientation » ($\chi^2 = 13,535, p = 0,009$), et « discussion du choix de carrière avec un parent » ($\chi^2 = 13,167, p = 0,010$), mais dont les structures d'association sont très faibles ($V = 0,143, p = 0,008$; $V = 0,142, p = 0,009$; et $V = 0,140, p = 0,010$, respectivement).

La variable « compréhension des émotions » est significativement associée aux variables « certitude du choix de carrière » ($\chi^2 = 123,450, p < 0,001$), « expérience du choix de carrière » ($\chi^2 = 117,371, p < 0,001$), et « discussion des émotions avec un parent » ($\chi^2 = 28,069, p < 0,001$). Elles possèdent des structures d'association modérées ($V = 0,214, p < 0,001$; $V = 0,209, p < 0,001$; et $V = 0,204, p < 0,001$, respectivement). On observe dans les résultats du tableau de contingence (voir Annexe E) que plusieurs cellules indiquent des associations significatives entre

le degré de compréhension des émotions et le degré de certitude du choix de carrière. C'est notamment le cas pour les élèves qui ont l'impression 1) de ne pas comprendre du tout ou de comprendre un peu leurs émotions et d'avoir un degré de certitude de leur choix de carrière très faible, 2) de beaucoup comprendre leurs émotions et d'avoir un degré de certitude de leur choix de carrière élevé et, 3) de tout à fait comprendre leurs émotions et d'avoir un degré de certitude de leur choix de carrière très élevé. La consultation des résultats provenant du tableau de contingence (voir Annexe E) relève également que 1) les élèves qui ont l'impression de ne pas du tout comprendre leurs émotions sont plus présents parmi ceux qui ont vécu leur expérience du choix de carrière très difficilement et que 2) les élèves qui ont l'impression de comprendre un peu leurs émotions sont plus présents parmi les élèves qui ont vécu leur expérience du choix de carrière difficilement, alors que 3) les élèves qui ont l'impression de beaucoup comprendre leurs émotions sont plus présents parmi les élèves qui ont vécu leur expérience du choix de carrière facilement et 4) les élèves qui ont l'impression de comprendre tout à fait leurs émotions sont plus présents parmi ceux dont l'expérience du choix de carrière fut facile et très facile. De plus, les élèves qui ont l'impression de ne pas du tout comprendre leurs émotions se retrouvent de façon plus marquée parmi ceux qui n'ont pas discuté spécifiquement de leurs émotions avec leurs parents. Il en est ainsi pour les élèves qui ont l'impression de comprendre un peu leurs émotions : ils sont plus présents parmi ceux qui n'ont pas discuté de leurs émotions avec leurs parents, alors que les élèves qui comprennent beaucoup leurs émotions se retrouvent parmi ceux qui ont discuté avec leurs parents de leurs émotions liées à leur choix de carrière. La variable « compréhension des émotions » est également significativement associée aux variables « pas de discussion des émotions » ($\chi^2 = 25,228, p < 0,001$) et « discussion du choix de carrière avec un parent » ($\chi^2 = 16,288, p = 0,001$) avec des structures d'association faibles ($V = 0,193, p < 0,001$; et $V = 0,155, p < 0,001$, respectivement). Les résultats provenant du tableau de contingence (voir Annexe E) précisent que les élèves qui ont l'impression de ne pas comprendre du tout ou de comprendre un peu leurs émotions se retrouvent de façon plus marquée parmi ceux qui n'ont pas discuté de leurs émotions. Puis, la variable « compréhension des émotions » est significativement associée à la variable « discussion des émotions avec un ami » ($\chi^2 = 10,479, p = 0,033$) dont la structure d'association est très faible ($V = 0,193, p = 0,033$). Tous ces résultats répondent de façon détaillée aux trois questions de recherche posées. Afin de les discuter, une synthèse des principaux résultats est proposée (voir Tableau 5).

Discussion

Cet article offre un éclairage sur les émotions ressenties par les élèves de la dernière année du secondaire au cours de la période du choix de carrière. Il

Tableau 5

Synthèse des principaux résultats, selon les questions de recherche

Émotions les plus ressenties au cours du choix de carrière

- Intéressé, déterminé, enthousiaste, fier, nerveux, excité, attentif, inspiré, et angoissé
-

Considération des émotions au cours du choix de carrière

- Les élèves ont un degré d'écoute élevé de leurs émotions, mais ils comprennent moins leurs émotions.
 - Les élèves discutent moins de leurs émotions à l'égard de leur choix de carrière avec les conseillers d'orientation; ils en discutent davantage avec leurs parents et leurs amis.
-

Variables en relation avec les émotions les plus ressenties au cours du choix de carrière

- La variable « sexe » est en relation avec les adjectifs « angoissé » et « nerveux ». Les filles se sentent plus angoissées et nerveuses que les garçons à l'égard de leur choix de carrière.
 - La variable « certitude du choix de carrière » est en relation avec tous les adjectifs désignant les émotions les plus ressenties. Les élèves ayant ressenti des émotions positives intenses sont aussi ceux qui ont des degrés de certitude de leur choix de carrière plus élevés, alors que les élèves ayant ressenti des émotions positives moins intenses sont aussi ceux qui ont des degrés de certitude de leur choix de carrière plus faibles.
 - La variable « expérience du choix de carrière » est en relation avec tous les adjectifs désignant les émotions les plus ressenties, à l'exception d'une. Les élèves ayant ressenti des émotions positives intenses sont ceux qui ont vécu plus facilement l'expérience de faire un choix de carrière alors que ceux ayant ressenti des émotions négatives plus intenses ont aussi vécu plus difficilement leur choix de carrière.
 - La variable « écoute des émotions » est en relation avec la variable « compréhension des émotions ». Les élèves qui sont plus à l'écoute de leurs émotions sont aussi ceux qui les comprennent mieux; inversement, les élèves qui sont moins à l'écoute de leurs émotions sont aussi ceux qui les comprennent moins.
 - La variable « écoute des émotions » est en relation avec la variable « pas de discussion des émotions ». Les élèves qui n'ont pas discuté de leurs émotions ont aussi un faible degré d'écoute de leurs émotions.
 - La variable « compréhension des émotions » est en relation avec la variable « certitude du choix de carrière ». Les élèves qui comprennent plus leurs émotions sont aussi ceux qui ont un degré de certitude plus élevé de leur choix de carrière. Inversement, ceux qui les comprennent moins sont aussi ceux qui ont un degré plus faible de certitude de leur choix de carrière.
 - La variable « compréhension des émotions » est en relation avec la variable « expérience du choix de carrière ». Les élèves qui comprennent plus leurs émotions sont aussi ceux pour qui faire un choix de carrière a été une expérience facile; inversement, ceux qui les comprennent moins sont aussi ceux dont le choix de carrière a été une expérience difficile.
-

permet 1) de cibler les émotions les plus ressenties par les élèves, 2) d'informer sur la considération qu'ont les élèves de leurs émotions lorsqu'ils effectuent leur choix de carrière, et 3) de discerner les relations qu'ont les émotions avec certaines variables. L'analyse de ces résultats met en évidence certains éléments qui peuvent contribuer au développement des pratiques en counseling de carrière avec un enjeu d'orientation. Parmi ceux-ci, on retrouve l'importance des émotions, leur

valence, l'écoute et la compréhension des émotions ainsi que les discussions que les élèves ont concernant les émotions.

Premièrement, l'importance de considérer les émotions lors du choix de carrière est démontrée dans cet article. Les résultats de recherche démontrent que les émotions occupent une place notable dans le développement de carrière, tout comme le soutiennent certains auteurs (Collin & Young, 2000; Kidd, 2004; Young & Domene, 2012; Young, Domene, & Valach, 2015; Young, Valach, & Collin, 2002). On constate qu'une diversité d'émotions est ressentie à des intensités variables par la très grande majorité des élèves lorsqu'ils effectuent leur choix de carrière. Les adolescents sont particulièrement sensibles à leurs émotions (Blakemore & Robbins, 2012; Ernst et al., 2005), et notre étude soutient qu'ils sont également à l'écoute de leurs émotions lors du choix de carrière. Considérant que les émotions mènent à l'action et qu'elles sont motivationnelles (Greenberg & Paivio, 1997; Young, Paselukho, & Valach, 1997; Young, Valach, & Collin, 2002), elles peuvent constituer un levier pour soutenir les élèves dans la progression de leur processus d'orientation. Un aspect novateur de cette recherche est qu'elle permet d'identifier les émotions spécifiques qui sont les plus ressenties par les élèves lors du choix de carrière. L'exploration de ces émotions spécifiques pourrait enrichir les discussions avec les conseillers d'orientation. Cela pourrait également permettre de clarifier comment les émotions sont susceptibles de motiver ou guider le choix de carrière des élèves. L'analyse des résultats suggère aux conseillers d'orientation de se préoccuper davantage des émotions ressenties avec le plus d'intensité par les élèves lors du counseling de carrière. Les émotions permettent d'effectuer une lecture rapide, condensée, et économique de la situation (Safran & Greenberg, 1991) en plus d'attirer l'attention sur ce qui a de l'importance pour une personne (Cottraux, 2007; Greenberg & Paivio, 1997; Mikolajczak et al., 2009). De surcroît, toutes les émotions les plus ressenties par les élèves sont en relation avec la certitude du choix de carrière et elles sont toutes, à l'exception d'une, en relation avec l'expérience de faire un choix de carrière.

Deuxièmement, la valence des émotions ressenties par les élèves est un élément qui gagne à être considéré lors du choix de carrière. Les résultats démontrent que les émotions positives et négatives sont en relation avec la certitude du choix de carrière et l'expérience de faire un choix de carrière. On constate également que les émotions positives sont plus présentes que les émotions négatives au cours du choix de carrière. La prise en compte des émotions positives et négatives peut offrir des pistes d'exploration pouvant guider les élèves et les mobiliser au cours de leur choix de carrière (Prévost, 2021). Les émotions positives pourraient faciliter l'expérience de faire un choix de carrière, ce qui est également soutenu par Rochat et Banet (2020). Elles créent des pensées plus flexibles, créatives, et efficaces (Fredrickson, 2001), ainsi qu'un mouvement d'ouverture qui mobilise la personne vers l'action lors du choix de carrière (Lecomte & Savard, 2009), et elles peuvent guider les personnes dans leurs choix professionnels (Murtagh et

al., 2011). En counseling de carrière, les émotions positives pourraient conduire les élèves à faire un choix dans lequel ils anticiperaient un état de bien-être et une satisfaction au travail recherché. D'ailleurs, dans leur méta-analyse, Connolly et Viswesvaran (2000) démontrent que les émotions positives et négatives sont associées à la satisfaction au travail. Girouard et Forest (2019) précisent que les émotions positives contribuent aux aspirations de carrière liées au succès et à la santé psychologique. En ce qui a trait aux émotions négatives, elles peuvent réduire les capacités attentionnelles, car comme l'indique Fredrickson (1998, 2001), elles mobilisent les ressources corporelles pour faire face à l'adversité. Les émotions négatives pourraient être des indices de difficultés auxquelles fait face la personne qui vit de l'indécision de carrière, tout comme le soulèvent Farnia et al. (2018). Il serait possible de penser que l'exploration et la clarification des émotions négatives permettraient à l'élève de comprendre son expérience anticipatrice en identifiant les besoins sous-jacents qu'il craint de ne pas pouvoir satisfaire, et ce, afin de les considérer dans son choix de carrière. En outre, l'analyse des résultats révèle que des émotions négatives telles que l'anxiété et la nervosité sont ressenties au cours du choix de carrière, en particulier par les filles. Ainsi, on propose aux conseillers d'orientation d'être davantage sensibles aux émotions positives et négatives et d'explorer comment elles peuvent influencer les choix de carrière des élèves.

Troisièmement, l'écoute et la compréhension des émotions influencent le processus décisionnel de carrière. Les résultats soulignent l'existence de relations entre 1) l'écoute et la compréhension des émotions et 2) la certitude du choix de carrière, ainsi que 3) l'expérience de faire ce choix. En effet, l'expérience de faire un choix de carrière s'est avérée plus facile pour les élèves qui sont davantage à l'écoute de leurs émotions et lorsque leur certitude à l'égard de leur choix de carrière est plus élevée. Les élèves qui sont moins à l'écoute de leurs émotions et qui les comprennent moins vivent plus difficilement leur expérience de faire un choix de carrière et vivent plus d'incertitude ou d'indécision. Des recherches (Di Fabio & Palazzeschi, 2009; Emmerling & Cherniss, 2003; Farnia et al., 2018) indiquent aussi l'existence de relations entre la capacité de percevoir et comprendre les émotions et l'indécision de carrière, ce qui supporterait l'idée que la conscience et la compréhension des émotions faciliteraient la prise de décision de carrière. À cet effet, Emmerling et Cherniss (2003) soutiennent que la perception et la compréhension des émotions facilitent le processus décisionnel de carrière et rendent les décisions plus satisfaisantes. Considérant que la régulation émotionnelle peut être plus difficile à l'adolescence et que certains élèves auraient besoin de soutien pour leur permettre d'explicitier leur ressenti émotionnel (Har, 2018), il serait important de reconnaître ce besoin de régulation des élèves en processus décisionnel de carrière. D'autant plus, les résultats soulignent que l'écoute des émotions est fortement liée à la compréhension des émotions concernant le choix de carrière et que cette compréhension est à son tour liée à la certitude du choix de carrière. Ainsi, on suggère aux conseillers d'orientation d'encourager les élèves

à être à l'écoute de leurs émotions entre ou lors des rencontres et d'aider ces élèves à explorer et comprendre la signification ou le sens que leurs émotions peuvent avoir pour eux. Ils pourraient même prévoir des activités considérant les émotions vécues face aux différents choix de carrière en utilisant la balance décisionnelle (Janis & Mann, 1979) permettant d'explorer les avantages et inconvénients de chacun d'eux.

Quatrièmement, les discussions concernant le choix de carrière et les émotions liées au choix de carrière aident les élèves dans leur prise de décision. Dans cette étude, on constate que les élèves discutent davantage de leur choix de carrière que des émotions que ce choix leur fait vivre. De plus, ils en discutent avec différentes personnes. En fait, ils en discutent principalement avec les parents, les amis, les conseillers d'orientation, les membres de leur entourage, et la fratrie. Comme le souligne Vignoli (2011), c'est en priorité avec les parents et les amis que les élèves partagent leur expérience émotionnelle lors de leur décision de carrière. Ils sont portés à partager leurs émotions à ce sujet surtout dans leur cercle intime (Vignoli et al., 2005). Ces auteurs précisent que les conseillers d'orientation peuvent offrir un soutien socioémotionnel aux élèves qui ne bénéficient pas du partage social en les aidant à percevoir et comprendre leurs émotions afin de leur donner du sens concernant la carrière. On constate également que les élèves qui n'ont pas discuté de leur choix de carrière et des émotions associées sont aussi ceux dont leur degré d'écoute et de compréhension des émotions est très faible. Ils sont pourtant nombreux à ressentir des émotions lorsqu'ils effectuent leur choix de carrière, et ceux qui sont plus à l'écoute de leurs émotions les comprennent moins. Par ailleurs, bien que les élèves discutent de leurs choix de carrière avec les conseillers d'orientation, ils sont peu portés à discuter des émotions qu'ils vivent dans ce contexte. Il est donc suggéré aux conseillers d'orientation d'être attentif aux émotions des élèves lorsqu'ils consultent. Qui plus est, les élèves qui ont discuté de leur choix de carrière avec les conseillers d'orientation sont plus nombreux à être davantage à l'écoute de leurs émotions. Les conseillers d'orientation pourraient faciliter l'expression de leur vécu émotionnel en les aidant à identifier leurs émotions et en faciliter la compréhension en lien avec leur choix de carrière. Par ailleurs, il est plus ardu pour une personne qui est en surcharge émotionnelle de s'y retrouver (Greenberg & Paivio, 1997). Certains élèves peuvent se trouver dans une situation où ils ont de la difficulté à progresser dans leur choix de carrière à cause d'une surcharge émotionnelle, surtout à l'adolescence, où les émotions sont ressenties avec plus d'intensité qu'à toute autre période de la vie (Marty, 2010). Les élèves pourraient être encouragés à discuter de leur choix de carrière et des émotions qu'ils ressentent avec des personnes de leur choix, ce qui pourrait diminuer la surcharge émotionnelle. Ces types de discussions pourraient également s'intégrer dans des activités d'orientation destinées à tous les élèves. Aussi, les conseillers d'orientation pourraient impliquer davantage les parents dans la démarche d'orientation des élèves puisque c'est surtout avec eux qu'ils discutent le plus de leur choix de carrière et des émotions inhérentes.

En conclusion, l'étude permet d'affirmer que les émotions sont à considérer au cours du choix de carrière des élèves de la dernière année du secondaire. Les émotions se caractérisent par leur valence et intensité. De plus, elles sont en relation avec le degré de certitude du choix de carrière ainsi qu'avec la difficulté ou à la facilité à faire un choix de carrière. Les émotions ont une forte présence lors du choix de carrière et leur degré d'écoute et de compréhension de la part des élèves sont en relation avec leur degré de certitude du choix de carrière et à l'expérience de faire un choix de carrière. Ce qui suggère aux conseillers d'orientation d'avoir une attention particulière aux émotions des élèves de la dernière année du secondaire en processus décisionnel de carrière.

Par ailleurs, cette étude ne permet pas d'évaluer la sensibilité des conseillers d'orientation à l'égard des émotions des élèves au cours d'un processus de counseling de carrière. Bien qu'elle confirme la présence de relations entre les émotions et certaines variables, elles ne précisent pas l'effet que celles-ci ont les unes sur les autres. De plus, l'étude ne permet pas une généralisation des résultats à l'ensemble de personnes qui sont en processus décisionnel de carrière puisqu'elle est réalisée auprès d'une population adolescente d'une part et d'autre part, dont le multiculturalisme est peu présent. Alors, on encourage le développement des connaissances auprès de clientèles diversifiées. Cependant, cette étude offre des données probantes concernant les émotions et le choix de carrière, la considération que leur portent les adolescents, les variables en relation avec les émotions ainsi que des pistes d'intervention pour les conseillers d'orientation. En outre, elle met en évidence que les émotions représentent un terrain fertile à explorer et à comprendre tant sur le plan de la recherche que sur celui de la pratique en counseling de carrière avec un enjeu d'orientation.

Annexe A : Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable « sexe »

| Croisements des variables | SEXE | | p-valeur du Khi-deux de Pearson | Valeur du V de Cramer |
|---------------------------|--------------|---------------|---------------------------------------|--------------------------|
| | Féminin % | Masculin % | | |
| ANGOISSÉ | | | < 0,001 | 0,336 |
| Très peu | 27,5 | 72,5* | | |
| Un peu | 40,3 | 59,7* | | |
| Énormément | 79,8* | 20,2 | | |
| NERVEUX | | | < 0,001 | 0,283 |
| Très peu | 29,1 | 70,9* | | |
| Un peu | 37,6 | 62,4* | | |
| Énormément | 70,6* | 29,4 | | |

Note. * = Résidu standardisé > 1,5

**Annexe B : Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable
« certitude du choix de carrière »**

| CERTITUDE DU CHOIX DE CARRIÈRE | | | | | | p-valeur du Khi-deux de Pearson | Valeur du V de Cramer |
|--------------------------------|---------|--------|--------|--------|---------|---------------------------------------|--------------------------|
| Croisements des variables | TF % | F % | M % | É % | TÉ % | | |
| INTÉRESSÉ | | | | | | < 0,001 | 0,168 |
| Un peu | 26,1* | 14,0 | 30,0 | 20,0 | 10,0 | | |
| Énormément | 8,0 | 7,5 | 21,6 | 39,0 | 23,9* | | |
| ANGOISSÉ | | | | | | < 0,001 | 0,174 |
| Très peu | 11,0 | 3,7 | 22,0 | 36,7 | 26,6* | | |
| Énormément | 30,8 | 16,3 | 21,2 | 26,0 | 5,8 | | |
| EXCITÉ | | | | | | < 0,001 | 0,180 |
| Très peu | 35,9* | 7,8 | 25,0 | 21,9 | 9,4 | | |
| Beaucoup | 6,3 | 7,5 | 35,6 | 40,2* | 10,3 | | |
| ENTHOUSIASTE | | | | | | < 0,001 | 0,211 |
| Très peu | 45,5* | 13,6 | 22,7 | 13,6 | 4,5 | | |
| Un peu | 27,4* | 15,5 | 20,2 | 29,8 | 7,1 | | |
| Énormément | 3,2 | 9,6 | 17,6 | 44,0* | 25,6* | | |
| FIER | | | | | | < 0,001 | 0,211 |
| Très peu | 34,6* | 11,1 | 22,2 | 25,9 | 6,2 | | |
| Un peu | 21,3* | 15,7 | 33,7 | 27,0 | 2,2 | | |
| Énormément | 2,5 | 7,4 | 15,7 | 44,6* | 29,8* | | |
| INSPIRÉ | | | | | | < 0,001 | 0,218 |
| Très peu | 31,8* | 15,5 | 21,8 | 23,6 | 7,3 | | |
| Un peu | 24,6* | 12,7 | 28,6 | 31,0 | 3,2 | | |
| Énormément | 3,1 | 9,4 | 16,7 | 39,6 | 31,3* | | |
| NERVEUX | | | | | | < 0,001 | 0,127 |
| DÉTERMINÉ | | | | | | < 0,001 | 0,208 |
| Très peu | 43,6* | 17,9 | 20,5 | 12,8 | 5,1 | | |
| Un peu | 26,3* | 11,3 | 32,5 | 28,7 | 1,3 | | |
| Beaucoup | 6,2 | 6,2 | 30,5 | 41,9* | 15,2 | | |
| Énormément | 3,7 | 9,8 | 22,0 | 39,6 | 25,0 | | |
| ATTENTIF | | | | | | 0,001 | 0,123 |

Note. TF = Très faible, F = Faible, M = Moyenne, E = Élevée, TE = Très élevée

* = Résidu standardisé > 1,5

Annexe C : Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable « expérience du choix de carrière »

| Croisement des variables | EXPÉRIENCE DU CHOIX DE CARRIÈRE | | | | | p-valeur du Khi-deux de Pearson | Valeur du V de Cramer |
|--------------------------|---------------------------------|-------|--------|-------|-------|---------------------------------|-----------------------|
| | TD % | D % | NFND % | F % | TF % | | |
| ANGOISSÉ | | | | | | < 0,001 | 0,222 |
| Très peu | 4,6 | 19,3 | 33,0 | 28,4* | 14,7* | | |
| Un peu | 7,6 | 22,2 | 36,1 | 29,9* | 4,2 | | |
| Modérément | 5,6 | 29,4 | 46,3* | 15,8 | 2,8 | | |
| Beaucoup | 14,3 | 40,7* | 36,4 | 8,6 | 0,0 | | |
| Énormément | 27,9* | 36,5 | 28,8 | 6,7 | 0,0 | | |
| EXCITÉ | | | | | | < 0,001 | 0,162 |
| Très peu | 26,6* | 39,1 | 21,9 | 9,4 | 3,1 | | |
| Énormément | 6,5 | 17,6 | 38,0 | 25,9* | 12,0* | | |
| ENTHOUSIASTE | | | | | | < 0,001 | 0,177 |
| Très peu | 31,8* | 36,4 | 27,3 | 4,5 | 0,0 | | |
| Énormément | 4,8 | 16,8 | 41,6 | 27,2* | 9,6 | | |
| FIER | | | | | | < 0,001 | 0,202 |
| Très peu | 27,2* | 37,0 | 28,4 | 7,4 | 0,0 | | |
| Un peu | 12,4 | 51,7* | 30,3 | 5,6 | 0,0 | | |
| Énormément | 3,3 | 16,5 | 43,0 | 25,6* | 11,6* | | |
| INSPIRÉ | | | | | | < 0,001 | 0,178 |
| Très peu | 19,1* | 39,1* | 32,7 | 9,1 | 0,0 | | |
| Un peu | 17,5* | 42,9* | 28,6 | 9,5 | 1,6 | | |
| Énormément | 7,3 | 20,8 | 32,3 | 27,1* | 12,5* | < 0,001 | 0,182 |
| DÉTERMINÉ | | | | | | < 0,001 | 0,170 |
| Très peu | 28,2* | 46,2* | 17,9 | 7,7 | 0,0 | | |
| Un peu | 17,5* | 42,5* | 32,5 | 7,5 | 0,0 | | |
| Énormément | 5,5 | 21,3 | 39,0 | 25,6* | 8,5* | | |
| ATTENTIF | | | | | | < 0,001 | 0,125 |
| NERVEUX | | | | | | < 0,001 | 0,182 |
| Très peu | 8,1 | 23,3 | 25,6 | 27,9* | 15,1* | | |
| Un peu | 5,1 | 23,9 | 41,9 | 25,6* | 5,1 | | |
| Modérément | 8,7 | 24,8 | 47,2* | 17,4 | 1,9 | | |
| Beaucoup | 10,8 | 36,5* | 30,5 | 18,0 | 4,2 | | |
| Énormément | 21,0* | 35,7 | 37,1 | 6,3 | 0,0 | | |

Note. TD = Très difficile, D = Difficile, NFND = Ni facile ni difficile, F = Facile, TF = Très facile

* = Résidu standardisé > 1,5

Annexe D : Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon le croisement de la variable « écoute des émotions »

| Croisement des variables | ÉCOUTE DES ÉMOTIONS | | | | | p-valeur du Khi-deux de Pearson | Valeur du V de Cramer |
|--|---------------------|-------|-------|-------|-------|---------------------------------|-----------------------|
| | PDT % | UP % | M % | B % | TAF % | | |
| COMPRÉHENSION ÉMOTIONS | | | | | | < 0,001 | 0,308 |
| Pas du tout | 27,1* | 22,0* | 40,7* | 10,2 | 0,0 | | |
| Un peu | 2,9 | 30,4* | 38,2* | 23,5 | 4,9 | | |
| Beaucoup | 1,8 | 3,6 | 16,9 | 55,4* | 22,3 | | |
| Tout à fait | 2,2 | 1,1 | 17,6 | 31,9 | 47,3* | | |
| CERTITUDE CARRIÈRE | | | | | | < 0,001 | 0,185 |
| Faible | 5,4 | 20,3* | 27,0 | 35,1 | 12,2 | | |
| Moyen | 1,6 | 17,3* | 36,8* | 34,1 | 10,3 | | |
| Élevé | 5,9 | 5,9 | 25,4 | 44,1* | 18,6 | | |
| Très élevé | 2,2 | 4,4 | 15,6 | 33,3 | 44,4* | | |
| EXPÉRIENCE | | | | | | < 0,001 | 0,151 |
| Très difficile | 1,3 | 18,7* | 37,3 | 33,3 | 3,9 | | |
| Facile | 5,8 | 7,4 | 18,2 | 43,0 | 25,6* | | |
| Très facile | 0,0 | 0,0 | 26,9 | 15,4 | 57,7* | | |
| DISCUSSION CHOIX (PARENTS) | | | | | | 0,010 | 0,140 |
| DISCUSSION CHOIX (CONSEILLER D'ORIENTATION) | | | | | | < 0,001 | 0,194 |
| Oui | 0,6 | 10,6 | 28,1 | 43,4* | 17,2 | | |
| Non | 7,7* | 12,5 | 29,1 | 32,5 | 18,2 | | |
| DISCUSSION ÉMOTIONS (PARENTS) | | | | | | < 0,001 | 0,278 |
| Oui | 2,0 | 7,7 | 24,7 | 44,7* | 21,0* | | |
| Non | 7,9* | 17,7* | 34,6* | 27,1 | 12,8 | | |
| DISCUSSION ÉMOTIONS (CONSEILLER D'ORIENTATION) | | | | | | 0,009 | 0,142 |
| DISCUSSION ÉMOTIONS (AMIS) | | | | | | 0,008 | 0,143 |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|-----|-------|-------|-------|------|---------|-------|
| DISCUSSION ÉMOTIONS (PERSONNE) | | | | | | < 0,001 | 0,259 |
| Oui | 8,7 | 18,0* | 35,4* | 25,7 | 12,1 | | |
| Non | 2,4 | 8,8 | 25,6 | 43,0* | 20,2 | | |

Note. PDT = Pas du tout, UP = Un peu, M = Moyennement, B = Beaucoup, TAF = Tout à fait

* = Résidu standardisé > 1,5

Annexe E : Résultats des calculs du Khi-deux de Pearson et du V de Cramer, relatifs aux émotions, selon de croisement de la variable « compréhension des émotions »

| Croisements des variables | COMPRÉHENSION DES ÉMOTIONS | | | | | p-valeur du Khi-deux de Pearson | Valeur du V de Cramer |
|--------------------------------------|----------------------------|---------|--------|--------|----------|---------------------------------------|-----------------------------|
| | PDT % | UP % | M % | B % | TAF % | | |
| DEGRÉ DE CERTITUDE | | | | | | < 0,001 | 0,214 |
| Très faible | 22,1* | 25,6* | 39,5 | 10,5 | 2,3 | | |
| Élevé | 6,4 | 11,0 | 36,9 | 31,8* | 14,0 | | |
| Très élevé | 1,9 | 6,3 | 31,4 | 30,8 | 29,6* | | |
| EXPÉRIENCE | | | | | | < 0,001 | 0,209 |
| Très difficile | 17,3* | 17,3 | 46,7 | 13,3 | 5,3 | | |
| Difficile | 13,5 | 22,5* | 40,5 | 15,5 | 8,0 | | |
| Facile | 3,3 | 4,1 | 26,4 | 40,5* | 25,6* | | |
| Très facile | 0,0 | 0,0 | 22,2 | 29,6 | 48,1* | | |
| DISCUSSION ÉMOTIONS (PARENTS) | | | | | | < 0,001 | 0,204 |
| Oui | 5,7 | 11,8 | 39,3 | 28,7* | 14,5 | | |
| Non | 13,9* | 20,2* | 34,8 | 18,4 | 12,7 | | |
| DISCUSSION ÉMOTIONS (AMIS) | | | | | | 0,033 | 0,125 |
| DISCUSSION ÉMOTIONS (PERSONNE) | | | | | | < 0,001 | 0,193 |
| Oui | 14,6* | 21,4* | 34,8 | 18,0 | 12,1 | | |

Note. PDT = Pas du tout, UP = Un peu, M = Moyennement, B = Beaucoup, TAF = Tout à fait

* = Résidu standardisé > 1,5

Références

- Agresti, A. (2019). *An introduction to categorical data analysis* (3^e éd.). John Wiley and Sons.
- Allan, N. P., Lonigan, C. J., & Phillips, B. M. (2015). Examining the factor structure and structural invariance of the PANAS across children, adolescents, and young adults. *Journal of Personality Assessment*, 97(6), 616–625. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1038388>
- Andreani, F., & Lartigue, P. (2006). *L'orientation des élèves : comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*. Armand Colin.
- Barrett, L. F. (2006). Are emotions natural kinds? *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 28–58. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00003.x>
- Bath, H. (2005). Our amazing brains. *Reclaiming Children and Youth*, 14(3), 146–147.
- Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation : une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. L'Harmattan.
- Bechara, A. (2011). Human emotions in decision making: Are they useful or disruptive? Dans O. Vartanian et D. R. Mandel (dir.), *Neuroscience of decision making* (pp. 73–95). Psychology Press.
- Bechara, A., Damasio, H., Damasio, A. R., & Lee, G. P. (1999). Different contributions of the human amygdala and ventromedial prefrontal cortex to decision-making. *Journal of Neuroscience*, 19(13), 5473–5481. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.19-13-05473.1999>
- Berthoz, A. (2012). Bases neurales de la décision : une approche de neurosciences cognitives. *Annales Médico-psychologiques*, 170(2), 115–119. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.01.002>
- Berthoz, A. (2013). *La décision*. Odile Jacob. (Ouvrage original publié en 2002)
- Blakemore, S.-J., & Robbins, T. W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature Neuroscience*, 15(9), 1184–1191. <https://doi.org/10.1038/nn.3177>
- Bourque, C. J., Doray, P., Mason, L., & Szczepanik, G. (2003–2004). *Choix professionnel, carrières scolaires et production de la « relève » technique : note de recherche*. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2518353>
- Bubany, S. T., Krieschok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2008). College students' perspectives on their career decision making. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 177–197. <https://doi.org/10.1177/1069072707313189>
- Cannard, C. (2010). *Le développement de l'adolescent : l'adolescent à la recherche de son identité*. De Boeck.
- Collin, A., & Young, R. A. (dir.). (2000). *The future of career*. Cambridge University Press.
- Conklin, A. M., Dahling, J. J., & Garcia, P. A. (2013). Linking affective commitment, career self-efficacy, and outcome expectations: A test of social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 40(1), 68–83. <https://doi.org/10.1177/0894845311423534>
- Connolly, J. J., & Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 265–281. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00192-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00192-0)
- Cottraux, J. (dir.). (2007). *Thérapies cognitives et émotions : la troisième vague*. Elsevier Masson.
- Cournoyer, L., & Lachance, L. (2018). *L'ado en mode décision : 7 profils pour comprendre et aider son choix de carrière*. Septembre.
- Damasio, A. R. (1999). *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience* (traduit par C. Larssonneur & C. Tiercelin). Odile Jacob.

- Dantzer, R. (2002). *Les émotions* (3^e éd.). Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1988)
- De Laurentis, G., Maino, R., & Molteni, L. (2010). *Developing, validating, and using internal ratings: Methodologies and case studies*. John Wiley and Sons.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). Emotional intelligence, personality traits and career decision difficulties. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(2), 135–146. <https://doi.org/10.1007/s10775-009-9162-3>
- Domene, J. F., Valach, L., & Young, R. A. (2015). Action in counselling: A contextual action theory perspective. Dans R. A. Young, J. F. Domene, & L. Valach (dir.), *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships, and identity* (pp. 151–166). Springer.
- Emmerling, R. J., & Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and the career choice process. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 153–167. <https://doi.org/10.1177/1069072703011002003>
- Ernst, M., Nelson, E. E., Jazbec, S., McClure, E. B., Monk, C. S., Leibenluft, E., Blair, J., & Pine, D. S. (2005). Amygdala and nucleus accumbens in responses to receipt and omission of gains in adults and adolescents. *NeuroImage*, 25(4), 1279–1291. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.12.038>
- Farnia, F., Nafukho, F. M., & Petrides, K. V. (2018). Predicting career decision-making difficulties: The role of trait emotional intelligence, positive and negative emotions. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.011107>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le travail humain*, 70, 213–234. <https://doi.org/10.3917/th.703.0213>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broader-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gallo, L. C. (2004). Emotions: Negative emotions and health. Dans M. B. Anderson (dir.), *Encyclopedia of health and behavior* (vol. 1, pp. 300–306). SAGE Publications.
- Gaudreau, P., Sanchez, X., & Blondin, J.-P. (2006). Positive and negative affective states in a performance-related setting: Testing the factorial structure of the PANAS across two samples of French-Canadian participants. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(4), 240–249. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.4.240>
- Girouard, S., & Forest, J. (2019). A career path leading to well-being and success. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 36(2), 193–207. <https://doi.org/10.1002/cjas.1488>
- Gouvernement du Québec. (2019). *Indices de défavorisation (2017–2018)*. [https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solr?type=recherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/](https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solr?type=recherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/)
- Greenberg, L. S. (2021). *Changing emotion with emotion: A practitioner's guide*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000248-002>
- Greenberg, L. S., & Paivio, S. C. (1997). *Working with emotions in psychotherapy*. Guilford Press.

- Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 235–251. <https://doi.org/10.1177/1069072705283975>
- Har, A. (2018). La psychothérapie de l'adolescent centrée sur les émotions. *Perspective Psy*, 57(3), 214–238. <https://doi.org/10.1051/ppsy/2018573214>
- Hartung, P. J., & Blustein, D. L. (2002). Reason, intuition, and social justice: Elaborating on Parsons's career decision-making model. *Journal of Counseling and Development*, 80(1), 41–47. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00164.x>
- Hogan, T. P. (2007). *Psychological testing: A practical introduction* (2^e éd.). John Wiley and Sons.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1979). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. The Free Press.
- Kidd, J. M. (2004). Emotion in career contexts: Challenges for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 441–454. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.009>
- Laurent, J., & Ettelson, R. (2001). An examination of the tripartite model of anxiety and depression and its application to youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(3), 209–230. <https://doi.org/10.1023/A:1017547014504>
- Lecomte, C., & Savard, R. (2009). *Counseling de carrière avec ses enjeux d'orientation, d'insertion, de réinsertion, d'adaptation et de réadaptation* [document inédit].
- LeDoux, J. (2005). *Le cerveau des émotions : les mystérieux fondements de notre vie émotionnelle*. Odile Jacob.
- Lonigan, C. J., Phillips, B. M., & Hooe, E. S. (2003). Relations of positive and negative affectivity to anxiety and depression in children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 465–481. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.3.465>
- Marty, F. (2010). Adolescence et émotion, une affaire de corps. *Enfances et Psy*, 49, 40–52. <https://doi.org/10.3917/ep.049.0040>
- Masmoudi, S. (2010). Percept-concept-décision : les secrets d'un cheminement émotif et motivé. Dans S. Masmoudi et A. Naceur (dir.), *Du percept à la décision : intégration de la cognition, l'émotion et la motivation* (p. 53–98). De Boeck.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Murtagh, N., Lopes, P. N., & Lyons, E. (2011). Decision making in voluntary career change: An other-than-rational perspective. *Career Development Quarterly*, 59(3), 249–263. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00067.x>
- Nelis, S., Bastin, M., Raes, F., Mezulis, A., & Bijttebier, P. (2016). Trait affectivity and response styles to positive affect: Negative affectivity relates to dampening and positive affectivity relates to enhancing. *Personality and Individual Differences*, 96, 148–154. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.087>
- Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de psychologie sociale*, 4, 8–14. <https://psychologiescientifique.org/wp-content/uploads/2018/02/Nugier-2009-Histoire-et-grands-courants-de-recherche-sur-les-%C3%A9.pdf>
- Olry-Louis, I. (2018). Expression and management of emotions in career counselling interactions. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(5), 616–631. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1483006>
- Phillips, S. D. (1997). Toward an expanded definition of adaptive decision making. *Career Development Quarterly*, 45(3), 275–287. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00471.x>

- Prévost, V. (2021). Étude de l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://hdl.handle.net/11143/18296>
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2003). Order and chaos: A twenty-first century formulation of careers. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 121–128. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312984>
- Puffer, K. A. (2015). Facilitating emotional awareness in a career counseling context. *Journal of Career Assessment*, 23(2), 265–280. <https://doi.org/10.1177/1069072714535027>
- Rochat, S., & Banet, E. (2020). Choix professionnel, indécision et émotions. Dans J. Masdonati, K. Massoudi, & J. Rossier (dir.), *Repères pour l'orientation* (p. 331–360). Antipodes. https://www.researchgate.net/publication/339776690_Choix_professionne_ind%C3%A9cision_et_emoctions
- Safran, J. D., & Greenberg, L. S. (dir.). (1991). *Emotion, psychotherapy, and change*. Guilford Press.
- Scherer, K. R. (2000). Psychological models of emotion. Dans J. C. Borod (dir.), *The neuropsychology of emotion* (pp. 137–162). Oxford University Press.
- Tsaousides, T., & Jome, L. (2008). Perceived career compromise, affect and work-related satisfaction in college students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(2), 185–194. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.04.003>
- Van Leijenhorst, L., Gunther Moor, B., Op de Macks, Z. A., Rombouts, S. A. R. B., Westenberg, P. M., & Crone, E. A. (2010). Adolescent risky decision-making: Neurocognitive development of reward and control regions. *NeuroImage*, 51(1), 345–355. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.02.038>
- Vignoli, E. (2011). Les décisions d'orientation scolaire à l'adolescence : avec qui partager ses expériences émotionnelles, comment et pourquoi ? *Enfance*, 4, 465–496. <https://doi.org/10.4074/S0013754511004046>
- Vignoli, E., Nils, F., & Rimé, B. (2005). Partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaire (1) : l'avis du conseil de classe chez les adolescents de troisième. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(3), 323–336. <https://doi.org/10.4000/osp.633>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Young, R. A., & Domene, J. F. (2012). Creating a research agenda in career counselling: The place of action theory. *British Journal of Guidance and Counseling*, 40(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/03069885.2011.620603>
- Young, R. A., Domene, J. F., & Valach, L. (2015). *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships, and identity*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0773-1>
- Young, R. A., Paselukho, M. A., & Valach, L. (1997). The role of emotion in the construction of career in parent–adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development*, 76(1), 36–44. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1997.tb02374.x>
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. Dans D. Brown et al. (dir.), *Career choice and development* (4^e éd., pp. 206–252). Jossey-Bass.
- Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current Opinion in Neurobiology*, 17(2), 251–257. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2007.03.009>

À propos des auteurs

Vicky Prévost, Ph.D., est professeure adjointe à l'École de counseling et d'orientation de l'Université Laval et membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT). Ses principaux intérêts de recherche concernent les émotions, l'orientation scolaire, l'intervention en orientation, et la supervision. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9018-8398>

Réginald Savard, Ph.D., est professeur titulaire au Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Ses principaux intérêts de recherche concernent l'intervention en counseling de carrière, le développement des compétences, et la supervision clinique. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9835-9799>

Liette Goyer, Ph.D., est professeure titulaire et directrice des programmes (maîtrise et doctorat) à l'École de counseling et d'orientation de l'Université Laval. Ses principaux intérêts de recherche concernent les dispositifs d'accompagnement en counseling et orientation ainsi que la supervision clinique et didactique. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9477-3585>

Les procédures utilisées dans la recherche ont été approuvées par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke.

Cette recherche présente des résultats de thèse et n'a reçu aucun financement.

Pour toute correspondance, veuillez communiquer avec Vicky Prévost, Université Laval, local 578, Pavillon des Sciences de l'éducation, 2320, rue des Bibliothèques, Québec, QC, G1V 0A6. Courriel : vicky.prevost@fse.ulaval.ca