

La transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi : auto-efficacité, attentes de résultats et objectifs professionnels

Diana Vieira *

Professeure à l'Institut supérieur polytechnique
de Porto, Portugal. Thèmes de recherche :
auto-efficacité, transition enseignement supérieur-
emploi, théorie sociale cognitive.

Joaquim Luís Coimbra

Professeur à l'université de Porto, Portugal.
Thèmes de recherche : orientation professionnelle,
apprentissage tout au long de la vie.

Résumé

Cet article, qui s'inscrit dans le cadre de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, présente un modèle sociocognitif spécifique à la transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi et explore les relations entre auto-efficacité, attentes de résultats et objectifs professionnels. La recherche analyse les relations entre l'auto-efficacité à l'égard de la transition vers l'emploi, les attentes de résultats face au comportement de recherche d'emploi et les objectifs professionnels auprès d'un échantillon de 629 étudiants en dernière année de l'enseignement supérieur portugais. Les résultats sont conformes aux hypothèses initiales selon lesquelles l'auto-efficacité a une valeur prédictive, liée aux attentes de résultats, des objectifs professionnels. Les attentes de résultats sont aussi prédictives des objectifs professionnels mais cette relation est partiellement médiatisée par l'auto-efficacité. Dans notre conclusion, nous dégageons les implications de nos résultats pour la recherche future et pour les interventions auprès des étudiants.

Abstract

Based on social cognitive career theory, this article proposes a social cognitive transition-to-work model in which the relationships among self-efficacy, outcome expectations and goals are explored. On a sample of 629 university Portuguese students, the present study

* Rua Santos Pousada, 1229, 4000-490 Porto, Portugal. Courriel : dianavieira@eseig.ipp.pt.

analyses the relationships among transition-to-work self-efficacy, job-search behaviours, outcome expectations and career commitment goals. The results show that self-efficacy predicts both outcome expectations and goals. In addition, outcome expectations also predicted goals, although this relationship is partially mediated by self-efficacy. Implications for further research and intervention are briefly discussed.

MOTS-CLÉS : auto-efficacité, attentes de résultats, objectifs professionnels, enseignement supérieur, transition enseignement supérieur-emploi, théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle.

KEYWORDS: *self-efficacy, outcome expectations, career goals, higher education, transition-to-work, social cognitive career theory.*

Introduction

La théorie sociale cognitive est l'une des conceptions les plus heuristiques pour décrire le processus d'orientation scolaire et professionnelle. Betz et Hackett (1981) ont été les premières à s'appuyer sur les travaux de Bandura (1977, 1986, 1997) et à conduire des recherches sur l'auto-efficacité professionnelle. Par la suite, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle développée par Lent, Brown et Hackett (1994) a apporté une contribution significative à la recherche.

Trois concepts jouent un rôle central dans la théorie sociale cognitive : l'auto-efficacité, les attentes de résultats et les objectifs.

Selon Lent, Brown et Hackett (1994), l'auto-efficacité est le concept de la théorie sociale cognitive qui a été le plus étudié. L'auto-efficacité se rapporte aux « jugements que les personnes portent sur leurs capacités à organiser et à réaliser les types d'action requis pour atteindre certains objectifs » (Bandura, 1986, p. 391). Bandura (1989) considère que les croyances d'auto-efficacité constituent le mécanisme principal de « l'agentivité, cette capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions » (Carré, 2004, p. 30). Les croyances d'auto-efficacité aident les individus à déterminer le choix de leurs activités et des moyens à mettre en œuvre, ainsi que l'effort, la persistance, les configurations cognitives et les réactions émotionnelles, lorsqu'ils sont confrontés à des obstacles (Carré, 2004).

L'auto-efficacité, ou la confiance de l'individu à l'égard de sa capacité à exécuter avec succès une tâche déterminée ou un ensemble de tâches,

permet de prévoir si l'individu s'engagera, persévérera et aboutira au succès (Lent, Hackett & Brown, 1999, 2004).

Les croyances personnelles relatives aux résultats probables qu'un comportement permet d'atteindre constituent une autre composante importante de la théorie sociale cognitive et elles englobent l'anticipation des conséquences de l'exécution de certains comportements. Les attentes de résultats se réfèrent aux croyances relatives à ce qui arrivera suite à l'exécution d'une action, c'est-à-dire que les attentes de résultats concernent les conséquences des efforts comportementaux déployés (Bandura, 1997). Par exemple, alors que l'auto-efficacité peut être formulée ainsi : « je considère que j'arriverai à me comporter de façon adéquate pendant l'entretien de sélection pour cet emploi », les attentes de résultats peuvent s'exprimer comme suit : « si je me comporte de façon appropriée – c'est-à-dire de telle et telle façon – pendant l'entretien, la probabilité est grande que ma candidature à cet emploi soit retenue ». Ces attentes de résultats orientent aussi le comportement de l'individu (Lent, Hackett & Brown, 1999, 2004) car, si elles sont faibles, la probabilité d'entreprendre une démarche s'en trouvera diminuée.

Les objectifs ou les buts jouent aussi un rôle important dans l'auto-régulation du comportement. Ainsi, les objectifs se réfèrent au degré de détermination de l'individu qui s'engage dans une certaine activité en vue d'atteindre le résultat qu'il s'est fixé, comme, par exemple, réussir à un examen ou travailler dans un certain domaine professionnel (Lent, Hackett & Brown, 1999, 2004). « Les objectifs sont des éléments omniprésents, mais généralement implicites, dans les théories du choix et de la prise de décision professionnelle. Les concepts de projets professionnels, de décisions, d'aspirations et de choix exprimés relèvent tous de mécanismes orientés par des objectifs. Dans chacun de ces cas, leur contribution provient de leur rôle présumé dans la motivation du comportement (ou dans la symbolisation du comportement envisagé) ; les distinctions entre ces différents termes utilisés pour désigner un but sont liées principalement à leur degré de spécificité et de proximité temporelle de la mise en œuvre du choix véritable. Par exemple, on a souvent qualifié les objectifs professionnels d'aspirations ou de rêves professionnels lorsqu'ils sont évalués longtemps avant l'entrée dans une profession, lorsqu'ils n'exigent pas d'investissements ou n'impliquent pas de conséquences réelles et lorsqu'ils n'exigent pas que la personne prenne en considération certains aspects de la réalité, comme par exemple les réalités du marché de travail. Les objectifs professionnels sont plutôt qualifiés de choix exprimés, de plans ou de décisions lorsqu'ils impliquent des intentions spécifiques (par exemple la détermination à s'engager dans

un domaine professionnel ou un rôle particulier), lorsqu'ils sont évalués peu de temps avant ou au moment de l'entrée professionnelle et lorsqu'ils exigent un engagement. » (Lent *et al.*, 1994, p. 85)

Même si le comportement des individus est influencé par certains facteurs environnementaux et par leur histoire personnelle, les individus peuvent néanmoins orienter leur comportement et le maintenir sur de longues durées en se fixant des objectifs, et cela même en l'absence de renforcements externes, ce qui augmente la probabilité qu'ils atteignent les résultats désirés (Bandura, 1997) ; en d'autres termes, c'est par leur capacité à se fixer des objectifs que les individus améliorent leurs capacités de contrôle sur le déroulement de leur propre action et sur leurs résultats. La sélection d'objectifs permet ainsi d'orienter ses propres comportements ; c'est un mécanisme critique qui encourage le contrôle personnel (Lent *et al.*, 1994).

Les objectifs jouent principalement leur rôle grâce à la capacité de l'individu à se représenter symboliquement les résultats futurs ambitionnés et à exercer une évaluation de son propre comportement en se fondant sur des représentations internes de réussite. Les objectifs permettent à la personne de développer sa propre motivation du fait des liens entre l'autosatisfaction, la concrétisation de l'objectif et l'orientation vers des comportements qui satisfont des objectifs que la personne s'est fixés elle-même (Bandura, 1986).

La théorie sociale cognitive identifie plusieurs propriétés des objectifs qui affectent la probabilité de leur concrétisation, sachant que les objectifs professionnels qui représentent le mieux les choix, les plans et les décisions sont ceux qui expriment des intentions spécifiques (par exemple, être déterminé à entrer dans une filière universitaire ou un domaine professionnel) ; indépendamment de leur nature évolutive, ils sont évalués peu avant le choix d'options professionnelles (Gottfredson, 1981, 1996) et requièrent un investissement de la part de l'individu¹ (Lent, Brown & Hackett, 1994). À propos des mécanismes à travers lesquels les objectifs influencent l'exécution des tâches, Locke et Latham (2002) défendent l'idée que les objectifs remplissent « une fonction énergétique » qui influence le comportement de l'individu.

Un modèle sociocognitif de la transition entre les études supérieures et l'entrée dans l'emploi

Quels rôles l'auto-efficacité, les attentes de résultats et les objectifs jouent-ils lors de la transition entre les études universitaires et l'entrée dans un

1. L'investissement s'insère dans une relation affective et émotionnelle avec des aspects du monde qui « poussent » le sujet vers l'action ; notamment dans le monde professionnel (Campos & Coimbra, 1991).

emploi ? Lent, Brown et Hackett (1994) ont développé un modèle socio-cognitif de l'orientation scolaire et professionnelle – fondé sur la théorie sociale cognitive de Bandura – qui nous servira de base conceptuelle pour l'étude du processus de transition entre les études supérieures et l'entrée dans l'emploi.

La transition entre les études supérieures et l'emploi s'inscrit dans le cadre plus général du processus d'orientation professionnelle de l'individu qui commence avant la fin de sa formation et qui se poursuit après l'obtention d'un diplôme universitaire. En fait, l'entrée dans le monde du travail est précédée par une longue période d'anticipation et de préparation et suivie d'une autre longue période d'adaptation à l'activité professionnelle et/ou à d'autres rôles de vie (Lent, Hackett & Brown, 1999, 2004). Cette conception processuelle de la transition entre les études et l'emploi est partagée par d'autres spécialistes de l'orientation professionnelle et notamment par Blustein et ses collaborateurs (1997) qui considèrent cette transition comme un processus d'apprentissage de rôles professionnels au cours d'une période de longue durée où la personne occupera plusieurs emplois et multipliera les expériences de vie. De même, pour Reitzle, Vondracek et Silbereisen (1998), la transition entre les études et l'emploi est un processus complexe comprenant plusieurs étapes successives prenant place tout au long d'une période s'étendant du début des études jusqu'à l'obtention d'un emploi qui permet d'accéder à l'autonomie financière.

En abordant la question de la transition vers l'emploi, nous ne pouvons pas ignorer les caractéristiques majeures du marché du travail actuel. En fait, les nouvelles formes d'organisation du travail, l'évolution scientifique et technologique, l'interdépendance des économies et le chômage structurel sont des facteurs qui contribuent tous à l'instabilité du marché du travail (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001 ; Coimbra, 2001). En outre, la massification de l'accès à l'enseignement supérieur n'est pas sans influencer sur la façon dont s'effectue l'entrée de ses diplômés dans le monde du travail. Au Portugal, entre 1993 et 2003, on a constaté que le nombre d'élèves inscrits pour la première fois dans l'enseignement supérieur est en effet passé de 68 634 à 92 961, ce qui a eu pour conséquence qu'au cours de cette période, le nombre de diplômés a plus que doublé (le nombre de diplômés est passé de 32 622 à 67 673 ; OCES, 2004).

Comme les offres d'emploi deviennent moins nombreuses et que le nombre de diplômés continue d'augmenter (au Portugal, le taux de chômage des nouveaux diplômés est passé de 2,2 % en 2001 à 4,9 % en 2003 ; CNAVES, 2004), on ne peut plus s'attendre à ce que les diplômés de

l'enseignement supérieur considèrent leur insertion professionnelle comme facile. C'est pourquoi il nous semble particulièrement important de contribuer à mieux comprendre le processus de transition entre les études supérieures et l'emploi et à l'envisager dans toute sa complexité (Vieira & Coimbra, 2005).

Dans ce contexte économique défavorable à une insertion professionnelle rapide et facile des nouveaux diplômés de l'enseignement supérieur, nous considérons que les variables sociales cognitives comme l'auto-efficacité, les attentes de résultats et les objectifs remplissent un rôle primordial dans ce processus². Par exemple, sachant que l'auto-efficacité et le fait de persister dans un comportement sont étroitement liés – et cela, même en présence d'obstacles – nous faisons l'hypothèse qu'un nouveau diplômé qui a des croyances d'auto-efficacité fortes à l'égard de la recherche d'emploi persistera à présenter sa candidature à des offres d'emploi alors qu'un autre diplômé ayant un faible sentiment d'efficacité à l'égard de la recherche d'emploi pourra se décourager plus vite et diminuer ainsi ses chances de trouver un emploi, ce qui illustre la thèse principale de la théorie sociale cognitive.

Lent, Hackett et Brown (1999) soulignent le fait qu'il serait nécessaire de réaliser davantage d'études sur la transition entre les études supérieures et le monde du travail, en les conduisant sur divers types de groupes en vue d'explorer les différences intragroupe en matière de processus mis en œuvre et de résultats atteints.

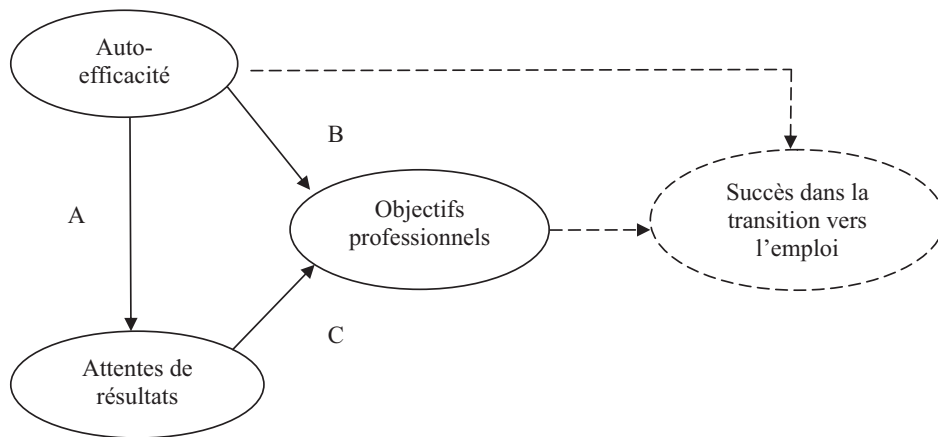
En nous appuyant sur les modèles présentés par Lent, Brown et Hackett (1994) et, plus précisément, sur quelques-unes de leurs hypothèses qui nous semblent être les plus pertinentes pour notre objet d'étude, nous proposons un modèle sociocognitif spécifique à la transition entre les études supérieures et le monde du travail.

Toutefois, nous pensons qu'il est important d'attirer l'attention sur quelques caractéristiques générales du modèle social cognitif de l'orientation

2. Le contexte politique, social, culturel et économique (dans ses dimensions situationnelles et structurelles) est responsable d'une distribution inégale des opportunités d'intégration dans le monde du travail, les inégalités étant notamment liées à des facteurs comme le niveau de qualifications universitaires et professionnelles, mais aussi le sexe et l'âge. Au-delà de cette constatation, on doit aussi constater un fait unique et inédit dans l'histoire de l'humanité qui découle d'un mode nouveau de socialisation promouvant un modèle psychologique et social d'individu livré à lui-même au sein d'une société d'individus (Elias, 1991). Cela complexifie les défis auxquels les personnes doivent se confronter, défis dont fait partie la transition entre la période de formation et l'entrée dans le monde du travail. L'analyse de ce changement culturel et politique, de même que la mondialisation, l'évolution scientifique et technologique, la diminution des emplois et la déréglementation du travail doivent nécessairement être pris en compte, même si ces questions ne sont pas traitées dans cet article.

scolaire et professionnelle (voir à ce sujet l'article de Lent dans ce numéro) que nous prenons aussi en compte dans notre modèle spécifique. En s'appuyant sur le modèle général de la théorie sociale cognitive, Lent, Brown et Hackett (1994) séparent, de façon quelque peu artificielle, le développement des intérêts, le choix d'objectifs et l'exécution d'actions, en trois modèles distincts mais liés entre eux. Ces modèles décrivent les pistes causales prédominantes qui relient certaines variables. Cependant, restant fidèles à la théorie sociale cognitive de la causalité triadique réciproque des influences, les auteurs défendent l'idée que, tout au long du développement, les trois éléments théoriques principaux (personne, comportement et contexte) auront tendance à s'influencer de façon multidirectionnelle si bien qu'au cours du temps, pour certains individus, certaines variables pourront exercer un effet causal différentiel.

Figure 1. Modèle sociocognitif de la transition entre les études supérieures et l'emploi



Note. Figure extraite de Vieira et Coimbra (2006). Version réduite.

Figure 1. Social cognitive transition-to-work model

La théorie sociale cognitive postule l'existence d'importantes relations réciproques entre auto-efficacité, attentes de résultats et systèmes d'objectifs. La figure 1 présente un modèle sociocognitif restreint à la description de la transition entre les études supérieures et l'emploi. Sur cette figure, la flèche A représente l'influence qu'exerce l'auto-efficacité sur les attentes de résultats face à des comportements de recherche d'emploi. La flèche B représente l'influence directe de l'auto-efficacité sur les objectifs profession-

nels, une fois que les études sont terminées. La flèche C représente l'influence directe que les attentes de résultats relatives à des comportements de recherche d'emploi exercent sur les objectifs professionnels une fois que les études supérieures sont terminées. Les flèches en pointillés représentent les liens directs avec l'anticipation de succès de la transition vers l'emploi, liens qui ne seront pas étudiés dans cet article³.

Conformément aux suggestions de Lent, Brown et Hackett (1994) faites à propos des recherches futures conduites dans le cadre de la théorie sociale cognitive de l'orientation professionnelle, le principal objectif de notre étude est d'explorer les relations entre l'auto-efficacité, les attentes de résultats et les objectifs professionnels, dans le domaine de la transition entre les études supérieures et l'emploi. Nos principales hypothèses sont les suivantes :

Hypothèse 1 : l'auto-efficacité à l'égard de la transition vers l'emploi influence positivement les objectifs professionnels.

Hypothèse 2 : l'auto-efficacité à l'égard de la transition vers l'emploi influence positivement les attentes des résultats relatives aux activités de recherche d'emploi.

Hypothèse 3 : les attentes de résultats influencent positivement les objectifs professionnels.

Au-delà de l'exploration de ces hypothèses, nous aborderons aussi l'analyse de la question suivante : l'influence des attentes de résultats sur les objectifs professionnels passe-t-elle par une éventuelle médiation de l'auto-efficacité ?

Méthode

Participants

L'échantillon est constitué de 629 étudiants de l'enseignement supérieur polytechnique (407 filles et 222 garçons) qui suivent le dernier semestre d'études dans une variété de disciplines. L'âge moyen des participants est de 23 ans, l'écart type étant de 3 ans. 64 % d'entre eux fréquentent la 3^e année, 24 % la 4^e année et 12 % la 5^e année. Cette diversité relative aux

3. Les analyses présentées dans cet article font partie d'une étude plus globale qui est encore en cours.

années d'études est due à l'hétérogénéité des cursus du système d'enseignement supérieur public polytechnique (quelques licences, faites en deux étapes, se déroulent sur 4 années alors que d'autres se déroulent sur 5 années). De plus, prenant comme critère d'échantillonnage le fait que les étudiants de notre enquête sont en dernière année d'études supérieures, année immédiatement antérieure à leur entrée probable dans une activité professionnelle, on constate souvent, dans certaines filières universitaires, que l'activité professionnelle débute à la fin de la 3^e année universitaire – l'année du « bacharelato »⁴ ; c'est la raison pour laquelle il y a une majorité d'étudiants de 3^e année dans notre échantillon. La description de l'échantillon en fonction du domaine de formation et de l'année d'étude est présentée dans le tableau 1.

Tableau 1

Description de l'échantillon en fonction du domaine de formation et de l'année universitaire

	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	Total
Santé	74	62	–	136
Ingénierie	127	–	7	134
Arts et sciences humaines	36	86	38	160
Gestion	163	2	34	199
Total	400	150	79	629

Table 1

Participants' description according to academic major and curricular year

Instruments de mesure

Auto-efficacité relative à la transition vers l'emploi. L'AETE (voir annexe A) est un questionnaire de 28 items dont l'objectif est d'évaluer l'auto-efficacité des étudiants de l'année terminale de l'enseignement supérieur par rapport à la transition vers l'emploi. Cet instrument présente trois sous-échelles : l'auto-efficacité relative à l'adaptation au travail (qui

4. Le « bacharelato » est le diplôme obtenu au bout de trois années de formation universitaire.

comporte 12 items), l'auto-efficacité relative à la régulation émotionnelle (qui comporte 9 items) et l'auto-efficacité relative à la recherche d'emploi (qui comporte 7 items). Nous demandons aux sujets d'indiquer le niveau de confiance dans leur capacité à accomplir des activités diverses, sur une échelle de Likert en 6 points (allant de « pas du tout confiant » jusqu'à « totalement confiant »).

L'alpha de Cronbach calculé pour le questionnaire AETE a une valeur de .96 et ce questionnaire explique 56 % de la variance totale des résultats. Sa structure factorielle, ses indicateurs d'homogénéité interne, ainsi que les parts de variance expliquée figurent dans le tableau 2.

Tableau 2
Caractérisation des facteurs de l'échelle AETT

Facteurs	Description	Illustration d'item	Alpha	Variance
Auto-efficacité relative à l'adaptation au travail	Confiance perçue dans la capacité à s'adapter au monde du travail (12 items)	M'adapter aux besoins de mon contexte de travail	.94	41 %
Auto-efficacité relative à la régulation émotionnelle	Confiance perçue dans l'auto-régulation émotionnelle du processus de recherche d'emploi (9 items)	Parvenir à me confronter à la frustration lors d'un refus de demande d'emploi	.94	9 %
Auto-efficacité relative à la recherche d'emploi	Confiance perçue dans les comportements de recherche d'emploi (7 items)	Répondre à des annonces d'emploi dans le journal	.84	6 %

Source : Vieira et Coimbra, 2005.

Table 2
AETT subscales description

Attentes de résultats relatives aux activités de recherche d'emploi. Ce questionnaire (voir annexe B) comporte 7 items présentés sur une échelle de Likert en 6 points (allant de « d'aucune utilité » à « beaucoup d'utilité »). Nous demandons aux sujets d'indiquer dans quelle mesure chaque activité (par exemple, chercher un emploi en lisant les annonces des journaux) peut aider à trouver un emploi lorsque les études seront terminées.

L'indice alpha de Cronbach pour le questionnaire ARARE est de 0,81, ce qui correspond à une valeur satisfaisante (Walsh & Betz, 1995). À l'aide du programme EQS (version 6.1), nous avons fait une analyse factorielle confirmatoire du modèle unifactoriel du questionnaire ARARE. La valeur de Satorra-Bentler $\chi^2(14)$ est de 63,57 ($p < 0,000$) et les valeurs d'ajustement au modèle se montrent assez satisfaisantes (CFI = 0,94 ; RMSEA = 0,08, avec un intervalle de confiance qui se situe entre 0,058 et .095 ; SRMR = 0,04) (Vieira, Maia & Coimbra, 2006).

Objectifs d'investissement professionnel. Ce questionnaire (voir annexe C) comporte 5 items présentés sur une échelle de Likert en 6 points (allant de « je ne suis pas du tout d'accord » jusqu'à « je suis totalement d'accord »). Nous demandons aux sujets d'indiquer jusqu'à quel point chaque affirmation (par exemple, « consacrer une grande partie de mon énergie à ma vie professionnelle ») représente leurs intentions à la sortie de leurs études.

L'indice alpha de Cronbach pour le questionnaire OIP est de 0,86, ce qui indique une bonne homogénéité interne d'échelle. Le modèle unifactoriel du questionnaire OIP a été soumis à l'analyse factorielle confirmatoire selon le programme EQS (version 6.1). Le modèle final donne une valeur de Satorra-Bentler $\chi^2(4)$ de 7,65 ($p < 0,000$) et des indices d'ajustement satisfaisants (CFI = 0,99 ; RMSEA = 0,04, avec un intervalle de confiance compris entre 0,000 et 0,079 ; SRMR = 0,02) (Vieira, Maia & Coimbra, 2006).

Procédure

Les questionnaires ont été administrés de façon collective en salle de cours, après avoir obtenu l'accord de l'enseignant. Les participants ont été informés de l'objectif général de l'étude, de son caractère volontaire et la confidentialité des résultats a été garantie.

Résultats

Pour tester la significativité des différences d'auto-efficacité, d'attentes de résultats et d'objectifs des étudiantes et des étudiants, nous avons utilisé le T-test. En ce qui concerne l'auto-efficacité relative à la transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi, nous avons observé des différences selon le sexe des étudiants dans deux sous-échelles :

1. Pour la sous-échelle d'*auto-efficacité relative à la régulation émotionnelle* ($t = 3,00$, $p < 0,01$), la moyenne des hommes ($M = 4,49$) est supérieure à celle des femmes ($M = 4,27$).
2. Pour la sous-échelle d'*auto-efficacité dans la recherche d'emploi* ($t = -2,98$, $p < 0,01$), les femmes ont fait état d'une confiance perçue pour s'engager dans des activités de recherche d'emploi plus élevée ($M = 4,14$) que celle des hommes ($M = 3,92$).

Nous avons également constaté des différences significatives dans les attentes de résultats ($t = -5,48$, $p < 0,001$), la moyenne des étudiantes ($M = 4,89$) étant plus élevée que celle des étudiants ($M = 4,56$). Finalement, en ce qui concerne les objectifs d'investissement professionnel, nous avons trouvé aussi des différences en fonction du sexe des étudiants ($t = -3,46$, $p < 0,01$), la moyenne du groupe féminin ($M = 5,10$) étant supérieure à celle du groupe masculin ($M = 4,90$).

À l'aide d'analyses de régression, nous avons cherché dans un premier temps à évaluer, de manière isolée, chacune des liaisons (matérialisées par les flèches A, B et C). Étant donné que nous avons trouvé des différences entre les étudiantes et les étudiants au cours de l'analyse préliminaire, nous avons contrôlé la variable « sexe des étudiants » dans tous les traitements ultérieurs. La liaison A concerne la contribution de l'auto-efficacité sur

Tableau 3

Analyse de régression hiérarchique multiple prédictive des attentes de résultats (liaison A)

Prédicteurs	β	R ²	ΔR^2
Bloc 1		.06	.06
Sexe	.20*		
Bloc 2		.32	.26
AE dans l'adaptation au travail	.37*		
AE dans la régulation émotionnelle	.02		
AE dans la recherche de l'emploi	.26*		

Note. AE = auto-efficacité ; * $p < .001$; modèle total, $F(4,625) = 66,02$, $p < .001$.

Table 3

Hierarchical multiple regression analyses predicting outcome expectations (pathway A)

les attentes de résultats et nous avons réalisé une analyse de régression, les attentes de résultats fonctionnant comme variable dépendante et l'auto-efficacité comme variable indépendante. Ainsi que nous l'avions prévu, une fois l'effet du genre contrôlé, l'auto-efficacité explique 26 % de la variance des attentes de résultats (voir tableau 3).

La liaison B concerne la contribution de l'auto-efficacité sur les objectifs. Les résultats de l'analyse de régression conduite en prenant l'auto-efficacité comme variable indépendante et les objectifs comme variable dépendante ont montré que l'auto-efficacité explique 25 % de la variance des objectifs (tableau 4).

Tableau 4

Analyse de régression hiérarchique multiple prédictive des objectifs (liaison B)

Prédicteurs	β	R ²	ΔR^2
Bloc 1		.02	.02
Sexe	.14*		
Bloc 2		.25	.25
AE dans l'adaptation au travail	.47*		
AE dans la régulation émotionnelle	.03		
AE dans la recherche de l'emploi	.06		

Note. AE = auto-efficacité ; * $p < 0,001$; modèle total, $F(4,625) = 48,41$, $p < .001$.

Table 4

Hierarchical multiple regression analyses predicting goals (pathway B)

La liaison C concerne la contribution des attentes de résultats sur les objectifs. Les résultats de l'analyse de régression qui prend les attentes de résultats comme variable indépendante et les objectifs comme variable dépendante montrent que les attentes de résultats expliquent 15 % de la variance des objectifs ($\Delta R^2 = 0,15$; $F(2,627) = 53,12$, $p < 0,001$; $\beta = 0,37$, $p < 0,001$).

À partir d'une analyse de régression multiple, nous avons cherché à évaluer la contribution conjointe de l'auto-efficacité et des attentes de résultats dans la fixation des objectifs d'investissement professionnel. Ces résultats sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5
Analyse de régression hiérarchique multiple prédictive des objectifs

Prédicteurs	β	R ²	ΔR^2
Bloc 1		.02	.02
Sexe	.09*		
Bloc 2		.26	.24
AE dans l'adaptation au travail	.41**		
AE dans la régulation émotionnelle	-.03		
AE dans la recherche de l'emploi	.01		
Bloc 3		.29	.03
Attentes de résultats	.20**		

Note. AE = auto-efficacité ; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; modèle total, $F(5,624) = 45,17$, $p < 0,001$.

Table 5
Hierarchical multiple regression analyses predicting goals

Dans le cadre du modèle global (représenté sur la figure 1), l'effet conjoint de l'auto-efficacité et des attentes de résultats explique 29 % de la variance des objectifs. L'influence de l'auto-efficacité sur les objectifs est plus forte que l'influence des attentes de résultats (respectivement 24 % et 3 % de la variance des objectifs). Cela signifie que, lorsque l'on contrôle l'influence de l'auto-efficacité sur les objectifs, l'influence des attentes de résultats sur les objectifs est substantiellement plus faible (elle ne représente que 3 % de la variance des objectifs) que lorsqu'elle est considérée de façon isolée (elle représente alors 13 % de la variance des objectifs). En fait, l'auto-efficacité dans le travail semble avoir un pouvoir prédictif supérieur à celui des attentes de résultats (voir tableau 5) sur les objectifs. Étant donné que la valeur prédictive des attentes de résultats diminue fortement quand l'effet de l'auto-efficacité est contrôlé, on conclut que l'on est en présence d'un modèle de médiation partiel (Baron & Kenny, 1986), c'est-à-dire que l'auto-efficacité remplit une fonction de médiation partielle à l'égard de l'effet des attentes de résultats sur les objectifs. Le modèle de médiation n'est pas total parce que les attentes continuent à avoir une part de valeur prédictive, bien que de moindre grandeur, lorsque l'on contrôle l'effet de l'auto-efficacité.

Discussion

Lent, Brown et Hackett (1994) présentent le modèle social cognitif de l'orientation scolaire et professionnelle comme une théorie en cours de construction s'appuyant sur des recherches empiriques. Ils pensent que leur modèle est susceptible de faciliter une certaine convergence théorique en permettant de faire des liens entre des théories et des phénomènes apparemment différents (Lent & Savickas, 1994). Lent, Brown et Hackett (1994) – en s'appuyant sur le fait que Super (1990) a caractérisé la théorie de l'apprentissage comme un élément commun à plusieurs domaines et à certains déterminants de l'orientation professionnelle – s'attendent à ce que la conception sociale cognitive, qui met l'accent sur les processus clés de l'apprentissage et de l'expérience, puisse contribuer à une compréhension plus approfondie et plus globale des processus d'orientation scolaire et professionnelle.

Notre étude, conduite dans le cadre de la théorie sociale cognitive, apporte une contribution à l'étude des relations entre l'auto-efficacité, les attentes de résultats et les objectifs dans le domaine de la transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi. Nous avons pu observer que les attentes de résultats, ainsi que l'auto-efficacité, exercent un effet (et ont de ce fait un pouvoir prédictif) sur les objectifs d'investissement professionnel, l'influence de l'auto-efficacité étant la plus forte.

La conception sociale cognitive appliquée à la description de la transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi s'est trouvée confirmée dans notre étude ; nous avons en effet constaté que plus les croyances d'auto-efficacité et les attentes de résultats relatives à des activités de recherche d'emploi sont élevées, plus les objectifs d'investissement professionnel sont élevés. Ces résultats sont en accord avec les résultats des recherches antérieures sur les relations entre l'auto-efficacité, les attentes de résultats et les objectifs tels qu'ils sont présentés dans la littérature (Betz & Voyten, 1997 ; Lent *et al.*, 1994).

Conformément aux recommandations faites par Bandura (2006), Betz et Hackett (2006) et Lent et Brown (2006) en matière d'évaluation de l'auto-efficacité, des attentes de résultats et des objectifs, nous tenons à souligner le fait que notre étude a été réalisée avec des questionnaires d'évaluation construits « sur mesure » dans le but d'évaluer les variables sociales cognitives relatives au domaine spécifique de la transition entre les études supérieures et l'emploi. Pour les futures recherches dans ce domaine, il est impératif de construire des instruments d'évaluation des divers indicateurs

qui ont des qualités psychométriques satisfaisantes. En outre, et plus précisément en ce qui concerne le questionnaire AETE (qui évalue l'auto-efficacité relative à la transition vers l'emploi), signalons qu'une version adaptée à la réalité brésilienne a donné des résultats comparables à ceux de la version originale, notamment sur le plan de l'homogénéité interne et de la structure factorielle (Vieira, Soares & Polydoro, 2006). Il va sans dire que d'autres études seront nécessaires pour valider et améliorer le questionnaire, travail que les auteurs ont déjà entamé (Vieira, Maia & Coimbra, 2007) en conduisant une analyse factorielle confirmatoire de cette échelle auprès d'un échantillon indépendant.

À l'avenir, il serait intéressant d'étudier l'effet de l'auto-efficacité sur les résultats de la transition entre les études supérieures et l'emploi, en testant l'hypothèse selon laquelle les individus qui ont des niveaux d'auto-efficacité les plus élevés sont aussi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats au terme de leur période de transition. La recherche réalisée par Moynihan, Roehling, LePine et Boswell (2003) met en évidence le fait que les jeunes qui ont des niveaux élevés d'auto-efficacité relative à la recherche d'emploi sont aussi ceux qui ont réussi à obtenir le plus grand nombre d'offres d'emploi. En fait, en ce qui concerne les objectifs professionnels et leur influence sur la régulation du comportement personnel, il serait également utile de vérifier si les individus qui ont les niveaux « d'objectifs professionnels » les plus élevés sont bien ceux qui parviennent aux meilleurs résultats lors de leur transition entre les études supérieures et l'emploi.

Étant donnée l'importance du rôle joué par l'auto-efficacité dans la définition des objectifs professionnels et dans leur mise en œuvre, nous considérons que les interventions psychologiques d'orientation professionnelle, conduites dans le but de promouvoir des sentiments d'efficacité personnelle positifs et réalistes, seront susceptibles d'être plus efficaces lors de leur transition entre leurs études supérieures et l'emploi. Si l'on prend en compte les différentes sources des croyances d'auto-efficacité, il est possible d'envisager quelques stratégies d'intervention en vue d'accroître les sentiments d'efficacité personnelle des étudiants.

Ainsi, les établissements d'enseignement pourront organiser des activités qui permettront aux étudiants : (a) de participer à des expériences personnelles en vue de développer leurs sentiments d'auto-efficacité – et la satisfaction personnelle qui s'y attache – relatifs à la réalisation de tâches universitaires ou de travaux qui représentent des défis dont le niveau de difficulté est progressivement augmenté ; (b) d'examiner leurs expériences de réussite antérieures et (c) d'analyser leurs réussites actuelles et passées

afin de clarifier et de développer la perception de leurs compétences (Brown & Lent, 1996 ; Lent *et al.*, 1996 ; Lent, Hackett & Brown, 1999 ; Lent, Hackett & Brown, 2004). Par exemple, la réalisation de stages en entreprise tout au long du parcours universitaire pourra permettre à l'étudiant de réaliser des apprentissages professionnels qui contribueront à augmenter ses sentiments d'efficacité personnelle, suite à un travail d'explicitation et de recension des compétences mené au cours de l'intervention psychologique d'aide à l'orientation professionnelle.

En vue de faciliter l'apprentissage par observation (ou vicariant), des activités d'exploration professionnelle peuvent être organisées, en ayant recours à des modèles réels ou symboliques, proches des étudiants, modèles auxquels ces derniers pourront s'identifier en fonction de multiples dimensions qui ont du sens pour eux (âge, sexe, niveaux socioculturels d'appartenance, compétence perçue, etc.) ce qui est susceptible de renforcer ainsi l'effet du modelage (Lent, Hackett & Brown, 2004). On peut par exemple inviter des jeunes diplômés issus du même établissement de formation, ayant géré avec succès leur transition entre les études supérieures et l'emploi, afin de faire partager leurs expériences professionnelles avec d'autres étudiants qui sont encore en formation. Au cours de cette activité, les étudiants pourront bénéficier de l'expérience de ceux qui jouent le rôle de modèle en racontant comment ils ont surmonté les difficultés rencontrées tout au long de leur parcours d'intégration au marché du travail et comment ils ont réussi à contrôler leurs émotions négatives (comme l'anxiété, le stress, la crainte, la dépression...) qui sont inévitables au cours de ce processus.

La persuasion verbale, enfin, est aussi une source de croyances d'auto-efficacité et, à cet égard, il serait également intéressant, dans le contexte éducatif, de sensibiliser les professeurs et formateurs à l'importance de l'encouragement verbal, à partir du moment où cet encouragement est conforme aux capacités réelles de l'étudiant.

En accord avec Lent, Hackett et Brown (2004), les interventions relatives à la transition entre les études supérieures et l'emploi peuvent être l'occasion de souligner l'importance majeure de l'évolution professionnelle et de l'apprentissage tout au long de la vie et de mettre l'accent sur la nécessité, pour l'individu, d'explorer ses intérêts dans de nouveaux domaines et d'actualiser ses compétences, plutôt que de penser que l'orientation professionnelle prend fin avec l'entrée dans le monde du travail, ou que la formation initiale garantit, une fois pour toutes, la capacité à exercer des rôles professionnels.

Finalement, quelles que soient les expériences que chaque individu est amené à réaliser pour faire face à cette transition ou aux transitions futures

dans le domaine professionnel, il s'avère indispensable que ces expériences soient décrites et analysées et qu'elles fassent l'objet d'une réflexion permettant leur intégration, faute de quoi ces expériences (même si elles sont très nombreuses) risquent d'être improductives et sans effet sur l'orientation professionnelle des étudiants (Vieira & Coimbra, 2006).

Nous espérons que le développement de la recherche conduite dans le cadre du modèle sociocognitif de la transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi permettra, d'une part, de mieux comprendre l'expérience de cette transition et, d'autre part, de fournir aux institutions d'enseignement supérieur et à ceux qui y travaillent (notamment aux psychologues et aux conseillers) des indicateurs et des pistes d'interventions qui leur permettront de mieux préparer les étudiants à affronter les difficultés rencontrées lors de leur future intégration dans le monde du travail.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (éd.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction on social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectation to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14, 3-11.
- Betz, N. E. & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Blustein, D. L., Phillips, S. D., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S. L. & Roarke, A. E. (1997). A theory-building investigation of the school to work transition. *The Counseling Psychologist*, 25, 364-402.
- Brown, S. D. & Lent, R. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 354-366.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs – revue inter-*

nationale de recherches en éducation et formation des adultes, n° hors-série, 9-50.

- CNAVES, Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2004). *Parecer sobre a regulação da oferta de diplomados do ensino superior*. Lisboa : Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.
- Coimbra, J. L. (2001). Formação : construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho. In C. Borrego, J. L. Coimbra & D. Fernandes (éd.), *Construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho* (pp. 47-56). Porto : Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e da Formação Profissional.
- Coimbra, J. L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa : Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Direcção Geral do Emprego e Formação e Formação Profissional.
- Elias, N. (1991). *The society of individuals*. Oxford: Blakwell.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 152-159.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Associates (éd.), *Career choice and development* (pp. 179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). On conceptualising and assessing social cognitive constructs in career research: a measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1996). A social cognitive framework for studying career choice and transition to work. *Journal of Vocational Education Research*, 21(4), 3-31.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (2004). Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22.
- Lent, R. W. & Savickas, M. L. (1994). Postscript: is convergence a viable agenda for career psychology? In M. L. Savickas & R. W. Lent (éd.), *Convergence in career development theories: implications for science and practice* (pp. 259-271). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: a 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Moynihan, L. M., Roehling, M. V., LePine, M. A. & Boswell, W. R. (2003). A longitudinal study of the relationships among job search self-efficacy, job interviews, and employment outcomes. *Journal of Business and Psychology*, 18(2), 207-233.
- OCES, Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2004). *O sistema do ensino superior em Portugal (1993-2003)*. Edição revista. Lisboa : Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.
- Reitzle, M., Vondracek, F. W. & Silbereisen, R. K. (1998). Timing of school-to-work transitions: a developmental-contextual perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 7-28.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (éd.), *Career choice and development* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2005). University-to-work transition: the develop-

ment of a self-efficacy scale. In IAVEG (éd.), *Careers in context: new challenges and tasks for guidance and counselling* (p. 106). Lisbon: University of Lisbon.

■ Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2006). A auto-eficácia na transição para o trabalho. In R. G. Azzi & S. A. Polydoro (éd.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 1-10). Campinas, SP : Átomo & Alínea.

■ Vieira, D., Maia, J. & Coimbra, J. L. (2006). Expectativas de resultados e objectivos na transição para o trabalho : construção e validação de duas escalas para estudantes do Ensino Superior. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (éd.), *Actas do XI Congresso de avaliação psicológica : formas e contextos* (pp. 873-879). Braga : Psiquilíbrios.

■ Vieira, D., Maia, J. & Coimbra, J. L. (2007). Do ensino superior para o trabalho : análise factorial confirmatória da escala de auto-eficácia na transição para o trabalho (AETT). *Avaliação Psicológica*, 6(1), 3-12.

■ Vieira, D., Soares, A. M. & Polydoro, S. A. J. (2006). Escala de Auto-eficácia na transição para mundo do trabalho (AETT) : um estudo de validação para a realidade brasileira. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (éd.), *Actas do XI Congresso de avaliação psicológica : formas e contextos* (pp. 293-299). Braga : Psiquilíbrios.

■ Walsh, W. B. & Betz, N. E. (1995). *Tests and assessment* (3^e éd.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Annexe A

Questionnaire sur l'auto-efficacité relative à la transition vers l'emploi

Voici une liste d'activités. En utilisant l'échelle en six points suivante, indiquez jusqu'à quel point vous vous sentez confiant(e) dans votre capacité à réaliser chacune d'entre-elles, en entourant le nombre correspondant dans la colonne « degré de confiance ».

	1	2	3	4	5	6
	Très peu confiant(e)			Très confiant(e)		
	Degré de confiance					
1. Répondre à des annonces d'emploi publiées dans le journal	1	2	3	4	5	6
2. M'inscrire dans un centre pour l'emploi	1	2	3	4	5	6
3. Ne pas se décourager après le refus d'une candidature à un emploi	1	2	3	4	5	6
4. Chercher des offres d'emploi sur internet	1	2	3	4	5	6

5. Continuer à penser que je vais trouver un travail suite à plusieurs refus	1	2	3	4	5	6
6. S'inscrire dans des officines d'emploi ou de recrutement professionnel	1	2	3	4	5	6
7. Ne pas renoncer à chercher un emploi malgré plusieurs refus	1	2	3	4	5	6
8. S'inscrire sur une liste d'offre d'emploi sur internet	1	2	3	4	5	6
9. Faire face à la frustration après un refus à une offre d'emploi	1	2	3	4	5	6
10. Sélectionner les emplois les plus intéressants pour moi	1	2	3	4	5	6
11. Demander conseil auprès d'organismes de placement professionnel	1	2	3	4	5	6
12. Continuer à répondre aux annonces d'offre d'emploi après avoir fait l'expérience de nombreuses absences de réponse	1	2	3	4	5	6
13. Ne pas désespérer face aux difficultés pour obtenir un emploi	1	2	3	4	5	6
14. Ne pas sombrer dans le défaitisme après un refus de ma candidature	1	2	3	4	5	6
15. Être patient au cours de sa recherche d'emploi	1	2	3	4	5	6
16. Continuer à penser que je vais trouver un emploi suite à un refus de ma candidature à un poste	1	2	3	4	5	6
17. Réaliser parfaitement mes tâches professionnelles	1	2	3	4	5	6
18. Résoudre des problèmes professionnels inattendus	1	2	3	4	5	6
19. Avoir confiance en mes capacités professionnelles	1	2	3	4	5	6
20. Communiquer de façon efficace avec mes collègues de travail	1	2	3	4	5	6
21. M'adapter aux changements au cours de mes tâches professionnelles	1	2	3	4	5	6
22. Être capable de travailler comme membre d'une équipe	1	2	3	4	5	6
23. Réaliser toutes les tâches que mon emploi exige	1	2	3	4	5	6
24. M'engager à remplir tous mes devoirs professionnels	1	2	3	4	5	6
25. Avoir confiance dans ce que je fais dans mon emploi	1	2	3	4	5	6
26. Développer de bonnes relations avec mes collègues de travail	1	2	3	4	5	6
27. M'adapter aux exigences de la situation de travail	1	2	3	4	5	6
28. Produire des idées nouvelles dans un groupe de travail	1	2	3	4	5	6

Merci de votre participation

Source : AETE ; Vieira & Coimbra, 2005.

Annexe B
Questionnaire sur les attentes de résultats relatives
aux activités de recherche d'emploi

Jusqu'à quel point pensez-vous que chacune des activités présentées ci-dessous pourrait vous aider à trouver un emploi ? Mentionnez votre réponse en utilisant l'échelle suivante qui s'étend de 1 = « sans aucune utilité » à 6 = « très utile ».

1. Chercher un emploi dans les annonces des journaux	1	2	3	4	5	6
2. Avoir un CV bien rédigé	1	2	3	4	5	6
3. Connaître des personnes qui travaillent dans le secteur professionnel qui m'intéresse	1	2	3	4	5	6
4. Chercher de l'aide auprès d'organismes de recherche d'emploi	1	2	3	4	5	6
5. Envoyer mon CV dans des entreprises relevant des secteurs professionnels qui m'intéressent	1	2	3	4	5	6
6. Bien se préparer à des entretiens professionnels	1	2	3	4	5	6
7. Bien se préparer à la passation de tests psychologiques de sélection professionnelle	1	2	3	4	5	6

Source : SJBOE ; Vieira & Coimbra, 2005.

Annexe C
Questionnaire sur les objectifs d'investissement professionnel

Nous vous présentons quelques affirmations qui peuvent (ou non) refléter vos projets, une fois vos études terminées. Pour chacune de ces affirmations, indiquez sur l'échelle suivante en 6 points jusqu'à quel degré ces affirmations correspondent à votre opinion :

1 = fort désaccord, 2 = désaccord, 3 = désaccord partiel, 4 = accord partiel,
 5 = accord, 6 = accord complet

Une fois mes études universitaires terminées, j'ai pour projet de :

8. Me consacrer à mon développement professionnel	1	2	3	4	5	6
9. Mobiliser mes ressources pour réaliser mes objectifs professionnels	1	2	3	4	5	6
10. M'impliquer dans la construction de ma carrière professionnelle	1	2	3	4	5	6
11. Consacrer toute mon énergie au domaine de ma vie professionnelle	1	2	3	4	5	6
12. M'engager dans ma carrière professionnelle	1	2	3	4	5	6

Source : PCG ; Vieira & Coimbra, 2005.