
Appliquer le concept de résilience au développement de carrière

Leçons à retenir pour le développement de programmes d'études



Millennium
Scholarships  Les bourses
du millénaire

CANADA MILLENNIUM SCHOLARSHIP FOUNDATION
FONDATION CANADIENNE DES BOURSES D'ÉTUDES DU MILLÉNAIRE

Appliquer le concept de résilience au développement de carrière

Leçons à retenir pour le développement
de programmes d'études

Publié en 2007 par
La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
1000, rue Sherbrooke Ouest, bureau 800, Montréal, QC, Canada H3A 3R2
Sans frais : 1 877 786-3999
Télécopieur : 514 985-5987
Internet : www.boursesmillenaire.ca
Courriel : boursesmillenaire@bm-ms.org

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada.

La Fondation canadienne pour le développement de carrière
Appliquer le concept de résilience au développement de carrière :
Leçons à retenir pour le développement de programmes d'études
Numéro 27

Comprend des références bibliographiques.
ISSN 1704-8451 Collection de recherches du millénaire (en ligne)

Mise en page : Charlton + Company Design Group

Les opinions exprimées dans le présent document sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement celles de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire ou d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.

Appliquer le concept de résilience au développement de carrière

Leçons à retenir pour le développement
de programmes d'études

Écrit par :

La Fondation canadienne pour le développement de carrière

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

Mars 2007

Table des matières

Chapitre 1 - Contexte	1
Chapitre 2 - État des recherches sur la résilience	3
2.1 Analyse documentaire	3
Tableau 1 – Aperçu des facteurs de protection identifiés dans la documentation	5
Chapitre 3 - Le contexte du développement de carrière	7
3.1 La pratique du développement de carrière	7
3.2 La théorie du développement de carrière	10
Chapitre 4 - Objectifs et postulats	13
4.1 Objectif général	13
4.2 Objectifs spécifiques	13
4.3 Résultats	14
Chapitre 5 - Méthodologie de la recherche	15
5.1 Aperçu de la méthodologie	15
5.2 Les étapes de la recherche	16
5.3 L'échantillon	16
Tableau 2 – Distribution des participants en fonction de quatre critères	16
5.4 Outils	17
5.5 Collecte de données et méthode d'échantillonnage	18
5.6 Interprétation des données	19
Chapitre 6 - Conclusions de la recherche préliminaire	21
6.1 Groupes de discussion et entrevues	21
6.2 Apport des principaux intervenants	22
Chapitre 7 - Applications au développement de programmes d'études	25
7.1 Applications générales	25
7.2 Séance d'orientation à l'intention des parents	27
7.3 Atelier 1	28
Tableau 3 – Apprentissages et facteurs de protection de l'atelier 1	30
7.4 Atelier 2	31
Tableau 4 – Apprentissages et facteurs de protection de l'atelier 2	32
7.5 Atelier 3	33
Tableau 5 – Apprentissages et facteurs de protection de l'atelier 3	34
7.6 Atelier 4	35
Tableau 6 – Apprentissages et facteurs de protection de l'atelier 4	36
Chapitre 8 - Conclusions et autres questions	37

Bibliographie	39
----------------------	-----------

Annexe A - Tableaux	45
----------------------------	-----------

Tableau 1 – Liens entre la pratique du développement de carrière et les facteurs de résilience	45
--	----

Tableau 2 – Liens entre le <i>Plan directeur</i> pour le design vie-travail et les facteurs de résilience	47
---	----

Chapitre 1

Contexte

La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire veut encourager les jeunes à poursuivre des études postsecondaires (EPS) et se penche principalement sur la problématique de l'accès aux EPS pour les étudiants aux prises avec des difficultés financières ou sociales. Son ambition est d'améliorer la situation dans le milieu postsecondaire et d'informer les décideurs au moyen de recherches et de débats publics.

La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (FCBEM) distribue chaque année 350 millions de dollars en bourses d'études partout au Canada. En 2001, elle a mis sur pied le programme de recherche du millénaire afin de se doter d'outils susceptibles de l'aider à remplir son mandat. Celui-ci consiste à faciliter l'accès aux études postsecondaires et à fournir aux jeunes la possibilité d'acquérir la formation dont ils ont besoin pour assurer leur avenir. Le programme de recherche vise à améliorer les connaissances sur les obstacles aux études postsecondaires que rencontrent les jeunes et à augmenter l'efficacité des politiques et des programmes destinés à les aplanir. Il assure que l'élaboration des politiques et les débats publics portant sur les possibilités d'études au Canada peuvent s'appuyer sur des données empiriques et une analyse rigoureuse.

Le programme de recherche du millénaire se concentre autour de deux pôles :

- L'accès aux EPS au Canada, plus particulièrement les groupes qui y accèdent, ceux qui n'y accèdent pas et les raisons de cette différence. Les études touchent des sujets comme le profil de la population étudiante, les coûts et les moyens de financer les EPS, la disponibilité de l'aide financière aux études, le poids de la dette étudiante, l'impact des politiques qui déterminent le montant des frais de scolarité ainsi que l'efficacité des autres politiques et des interventions visant à favoriser l'accès aux EPS. Une attention particulière est portée à

la question de l'égalité des chances et au vécu de différents sous-groupes de la population, comme les jeunes autochtones ou les étudiants provenant de milieux défavorisés. Les études se penchent aussi sur la question de l'accès dans une perspective plus large, examinant comment le contexte économique, social et culturel dans lequel les jeunes et leur famille évoluent affecte le désir et la capacité de l'étudiant à poursuivre des études postsecondaires.

- La préparation aux EPS, l'accent étant mis sur les ressources (l'information, le soutien scolaire et les moyens financiers) dont disposent les élèves, les familles et les écoles qui sont nécessaires pour bien planifier et préparer un passage réussi aux EPS. Les études – et au premier chef les projets pilotes de la Fondation – portent sur la manière dont la prise de décision concernant les EPS, surtout dans les familles dont les enfants sont moins susceptibles d'entrer au collège ou à l'université, est influencée par différents facteurs : la disponibilité du soutien scolaire, du soutien financier et de l'information sur les coûts, les bénéfices et les moyens de financement des EPS.

À cet égard, la Fondation soutient des projets pilotes qui examinent ce qui influence le plus la prise de décision relative aux EPS.

Un avenir à découvrir est un projet de recherche-démonstration rendu possible grâce à un partenariat innovateur entre la FCBEM et les gouvernements du Nouveau-Brunswick et du Manitoba. Il s'agit d'un projet de six ans qui vise à déterminer si une meilleure information, des interventions sur l'éducation au choix de carrière et des incitatifs financiers peuvent encourager les élèves peu enclins à entreprendre des études postsecondaires à le faire avec succès.

Dans ces deux provinces, environ 5 500 élèves participent au projet pilote. Les élèves sont choisis et intégrés au hasard à l'un des quatre groupes suivants :

- *Explorez vos horizons*. Il s'agit d'une activité de formation au choix de carrière qui comprend des ateliers offerts aux élèves (et à leurs parents ou tuteurs, pour ceux de 11^e année) après les heures d'école tout au long du deuxième cycle du secondaire. Les participants reçoivent deux fois par année la visite d'ambassadeurs du postsecondaire qui partagent avec eux leur expérience. Les participants ont accès à une information concise sur les coûts et les avantages des EPS sur un site exclusivement réservé aux membres, et ils reçoivent chez eux, deux fois l'an, le magazine *Un avenir à découvrir*.
- *Fonds du savoir* (seulement au Nouveau-Brunswick). Cet incitatif financier garantit un montant de 8 000 \$ aux élèves de 9^e année issus de familles dont le revenu est sous la médiane provinciale. Ils reçoivent une bourse s'ils obtiennent leur DES et s'ils entreprennent et poursuivent leurs études dans un programme d'études postsecondaires reconnu.
- Troisième groupe recevant les services mentionnés plus haut dans le cadre des deux programmes *Explorez vos horizons* et *Fonds du savoir*.
- Groupe témoin.

L'appellation *Un avenir à découvrir* est utilisée au Manitoba pour décrire un programme identique à *Explorez vos horizons* du Nouveau-Brunswick. Le Manitoba ne participe pas au volet *Fonds du savoir*.

Les activités de développement de carrière sont considérées comme une composante vitale de la stratégie d'information. En 10^e année, les élèves participent à *Explo-carrière*, une série d'ateliers qui ont lieu après les heures de classe et qui amènent les élèves à monter un plan de carrière basé sur leurs forces et leurs intérêts profonds. En 11^e année, la série d'ateliers intitulés *Un avenir en héritage* offre aux élèves et à leurs parents ou tuteurs (ou autre adulte concerné) des occasions d'en apprendre plus sur le marché du travail d'aujourd'hui, d'examiner plus profondément leurs propres attitudes, forces et rêves, et de développer des habiletés et des stratégies qui assureront le succès de leur planification de carrière.

En janvier 2006, la Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC) a été mandatée

par la FCDEM pour développer le programme de 12^e année pour le projet pilote *Un avenir à découvrir*. Ces contenus devaient apporter une contribution originale et un complément aux contenus des activités de planification de carrière de la 10^e et de la 11^e année ainsi qu'aux programmes d'orientation administrés jusqu'à présent dans les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick et du Manitoba.

Les élèves de 12^e année s'apprentent à vivre un des tournants les plus marquants de leur vie : ils sont sur le point de quitter le milieu relativement prévisible du secondaire et de commencer une autre étape de leur développement professionnel. Ils rencontreront sans aucun doute des possibilités insoupçonnées, des défis inattendus et des déceptions imprévues. C'est dans cet esprit que la FCDC s'est intéressée à la recherche sur la résilience, afin de savoir si le thème de la « résilience professionnelle » pouvait être commun à tous les programmes.

Familièrement, on qualifie de résiliente une personne qui possède la capacité de faire face aux déceptions et aux imprévus susceptibles de se dresser sur son chemin. En fait, une grande quantité d'information et de recherches confortent le concept de résilience et suggèrent l'existence de facteurs de protection qui favorisent la résilience ainsi que de facteurs de risque qui tendent à la compromettre.

En développement de carrière, le terme « résilience professionnelle » a émergé afin de désigner les compétences requises pour s'adapter aux conditions changeantes du marché du travail. Très peu d'études valables existent cependant sur les applications possibles du concept au développement de carrière.

Intuitivement, on pourrait penser que les découvertes en santé et en sciences sociales concernant le concept de résilience s'appliquent au développement de carrière. La FCDC a suivi cette piste pour développer le programme *Un avenir à découvrir* de 12^e année.

Le but de ce document est de faire la synthèse des recherches préliminaires entreprises par la FCDC, de consolider les principaux thèmes de la recherche et de les appliquer au développement du programme de 12^e année d'*Un avenir à découvrir*. L'autre objectif du rapport est d'ouvrir la porte à de nouvelles recherches portant sur les applications possibles du concept de résilience à la théorie et la pratique de l'orientation professionnelle.

Chapitre 2

État des recherches sur la résilience

2.1 Analyse documentaire

Il existe une vaste documentation dans les secteurs de la santé et des services sociaux qui remonte aux années 1940. Bien que notre analyse documentaire ait permis de débusquer pas moins de 30 définitions de la résilience, la plupart d'entre elles mettent l'accent sur la capacité de franchir les obstacles, de s'adapter au changement, de se remettre sur pied après un traumatisme ou de survivre et de s'épanouir dans l'adversité. Voici quelques caractéristiques de la résilience.

- C'est un processus développemental dynamique.
- Elle dépend du contexte de vie et elle est « transactionnelle », en ce qu'elle implique une interaction complexe entre l'individu et son environnement.
- C'est un concept bidimensionnel se définissant par un ensemble de facteurs de risque et de protection.
- Elle est particulièrement importante aux tournants de la vie.
- Toute personne possède un potentiel de résilience.

Boris Cyrulnik (1999) décrit la résilience comme « l'art de naviguer dans les torrents ». Il part du principe que chaque personne a la capacité d'être résiliente si elle a eu accès, au cours de sa vie, à des « tuteurs » de résilience. Ces « tuteurs » sont des personnes, une conscience de soi et des forces intérieures que l'on trouve en premier lieu dans sa famille et dans les structures scolaires, et qui nous rendent capables de surmonter les difficultés.

À l'instar de Cyrulnik, Michel Lemay (Poilpot, 1999a) souligne qu'une rencontre avec une personne (un parent, un ami ou un étranger) peut réactiver les capacités de résilience qui sommeillent en chacun de nous.

En sciences physiques, la « résilience » décrit la propriété que possède un matériau de reprendre sa forme première après une manipulation ou une déformation. Bien des définitions renvoient à cette faculté de « rebondir » et de « reprendre là où on a laissé ».

Il est intéressant de revenir à la racine latine du mot. *Resiliens* désigne la capacité d'un matériau de plier, son élasticité. Elle n'implique pas un retour à l'état premier, mais plutôt la capacité d'accepter des contraintes négatives et d'en tirer parti pour continuer d'avancer. Cette dernière interprétation est cohérente avec la vision de Stefan Vanistendael. Celui-ci soutient que la résilience est la capacité de vivre le traumatisme comme une étape normale de la vie, d'en accepter les conséquences, de tirer des leçons des expériences négatives et de continuer à avancer (Poilpot, 1999a).

La plupart des études sur la résilience ont pris la forme d'études épidémiologiques (cohortes/cas-témoin) ayant recours à des méthodes quantitatives. Greene (2002) identifie deux grandes générations d'études sur le risque et la résilience.

1. Les études qui se concentrent sur les enfants vulnérables ou à risque

- Études sur l'attachement chez le nourrisson
- Méthodes d'études de cas et d'études longitudinales qui explorent les répercussions des facteurs de risque individuels
- Exploration de l'effet des facteurs de risque multiples sur l'adaptation de l'enfant et de l'adulte

Cette première génération d'études a révélé qu'un tiers à deux tiers des enfants à risque sont capables de « transformer une vie teintée par le risque en vie marquée par la résilience » (Benard, 1994). Cela a conduit les chercheurs à entreprendre une seconde génération d'études.

2. Les études qui examinent les facteurs rendant la personne capable de surmonter les risques et l'adversité

Ces études ont mené à l'identification de facteurs de protection – facteurs réduisant, contrecarrant ou prévenant le risque.

Paul Bouvier (Poilpot, 1999a) classe ces facteurs en trois catégories :

- Ressources de soutien externes (j'ai);
- Forces personnelles, sentiments, croyances et attitudes (je suis);
- Compétences sociales et interpersonnelles (je peux).

Dans la même veine, Mangham et coll. (1995) parlent de facteurs individuels, familiaux et relatifs au soutien qui favorisent la résilience.

Une synthèse de la documentation montre que les facteurs de protection peuvent se résumer à trois éléments de base :

- Relations avec des adultes bienveillants et soutenant;
- Occasions de participer activement à la vie scolaire et communautaire;
- Attentes élevées de la part des parents et des enseignants quant au rendement de l'élève et à sa réussite dans l'avenir.

Un examen plus superficiel des résultats de recherches fait apparaître une pléthore de facteurs de protection externes et internes liés à la résilience. Ces facteurs peuvent tomber dans quatre grandes catégories :

- Facteurs internes – facteurs intrapersonnels;
- Facteurs internes – habiletés sociales, faculté d'adaptation et débrouillardise;
- Facteurs externes – soutien interpersonnel;
- Facteurs externes – soutien institutionnel.

Schoon, Parsons et Sacker (2004) identifient eux aussi quatre types de facteurs de protection :

- Facteurs de protection généraux, conférant une protection, quels que soient les facteurs de risque
- Facteurs de protection stabilisateurs, procurant une stabilité de la compétence en dépit de risques accrus
- Facteurs de protection améliorants, procurant une plus grande compétence face à des risques accrus
- Facteurs de protection réactive, procurant des avantages, mais à un degré moindre quand les risques sont élevés.

Cette étude a fait ressortir que les aspirations des parents pour leur enfant constituent un facteur de protection améliorant; ce facteur revêt donc une importance particulière pour les jeunes venant de milieux défavorisés.

Le champ de recherche sur la résilience s'étend jusqu'à embrasser tous les aspects de la vie, dont la famille, la carrière et la résilience de la collectivité. Même si de telles extrapolations paraissent logiques, à ce jour elles ne s'appuient pas sur des recherches solides.

Charles-Henri Amherdt (2005) suggère que la résilience professionnelle est liée au « savoir devenir », ou capacité de nous projeter dans l'avenir et d'avoir une vision claire de la direction que devrait emprunter notre carrière, vision qui reflète à la fois ce que nous sommes (savoir être) et ce que nous sommes capables d'accomplir (savoir-faire).

Plusieurs renvois au concept de résilience professionnelle peuvent être trouvés dans la documentation. Elle est décrite comme le résultat souhaité des mesures d'aide à la carrière (Borgen et Amundson, 2001), et on peut trouver sur le Web des outils permettant de mesurer notre niveau de résilience professionnelle (Lodestar, 2001).

Cependant, notre analyse documentaire n'a rien révélé de significatif, sinon des recherches qui restent anecdotiques, qui soutiennent le concept de résilience professionnelle dans le contexte du développement de carrière. Ce vide a de quoi surprendre si l'on songe combien il semble tout naturel de transposer de telles recherches à différents secteurs du développement

de carrière. Les étudiants sont confrontés à une multitude d'options, à une compétition sans précédent et à un marché du travail de plus en plus complexe et exigeant. Quand on examine les trois facteurs de protection généraux et fait l'analyse fine des facteurs

de protection que font ressortir les recherches, il semble évident que de tels facteurs peuvent aider les étudiants à trouver leur chemin parmi toutes les voies qui s'ouvrent à eux et à réussir leur transition de l'école secondaire aux EPS et au travail.

Tableau 1 – Aperçu des facteurs de protection identifiés dans la documentation

Facteurs internes	Facteurs externes
<p>Facteurs intrapersonnels</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto-efficacité (sentiment de valeur, estime de soi, croyance en soi, sentiment de maîtrise, locus de contrôle interne, confiance en soi, identité bien définie) • Autonomie • Sentiment d'avoir une raison d'être • Accomplissement/primauté des objectifs • Attentes élevées quant à la réussite, optimisme, espoir • Responsabilité envers soi, valorisation de l'activisme • Foi, moralité • Humour • Humeur positive • Confiance en autrui • Altruisme • Créativité • Persévérance, détermination, volonté, motivation • Flexibilité • Esprit critique • Capacité de distanciation 	<p>Soutien interpersonnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parents/famille (supervision parentale en dehors des heures de classe, style parental, implication des parents à l'école, attentes élevées quant à la réussite, relations chaleureuses/cohérence/stabilité dans la famille, temps passé en famille, communication positive et affirmation au sein de la famille, attitude proactive et résolution de problèmes en famille, structure familiale qui respecte l'individu, règles de vie et sanctions cohérentes, autonomie encouragée par les parents) • Enseignants et autres adultes (attentes élevées quant à la réussite, relations de confiance, soutien affectif, modèles positifs, réseau de personnes qui croient en l'élève) • Pairs (réseau de pairs qui tendent à l'accomplissement) • Réseau social (relations informelles)
<p>Habiletés sociales, faculté d'adaptation et débrouillardise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attitude proactive (résolution de problèmes, sens de la planification, travail en équipe, bonne communication, expression des émotions, discours intérieur positif, contrôle des impulsions) • Grande capacité à tisser des liens, ouverture aux autres, empathie et sens de la responsabilité envers autrui • Capacités cognitives, vision des conséquences • Valorisation de la diversité culturelle, sensibilité • Perception réaliste de son milieu, capacité de donner un sens positif aux événements, attitude saine face à l'adversité • Pensée critique et réflexion • Propension à demander de l'aide au besoin • Capacité de se distancer de son foyer, de plonger dans le monde extérieur puis de revenir à ses racines • Absence de réactions contre-productives (inquiétude, pensée magique, réduction de tension, négation, auto-reproche et isolement) 	<p>Soutien institutionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Occasions données au jeune de s'impliquer dans sa communauté • Liens étroits entre la famille, l'école et la communauté • Accès à des programmes alternatifs et à des activités périscolaires (après les heures de classe ou durant l'été) • Contenus pédagogiques stimulants • Milieu scolaire stable, soutenant et respectueux • Vaste gamme de ressources dans la communauté (ressources d'ordre culturel, spirituel, sanitaire, éducatif, bien-être et sécurité) • La communauté et l'école considèrent les jeunes comme une richesse et récompensent la compétence • Expression cohérente des valeurs et des normes de la communauté quant au comportement « approprié » • Soutien social formel par le truchement de l'école ou des affiliations religieuses

Chapitre 3

Le contexte du développement de carrière

3.1 La pratique du développement de carrière

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) définit le développement de carrière comme « l'ensemble des services destinés à aider les personnes de tous âges, et à n'importe quelle étape de leur vie, à faire les bons choix quant à leur éducation, leur formation et leur carrière, et à gérer leur carrière » (2004).

La pratique actuelle du développement de carrière s'appuie sur une approche holistique. Les conseillers d'orientation et les praticiens en développement de carrière ne détachent pas le travail du reste de la vie; ils reconnaissent que des questions comme l'engagement familial, l'implication communautaire, les activités sociales, les préférences en termes de lieu de résidence, de style de vie et de bien-être personnels doivent être prises en compte quand vient le temps de prendre des décisions éclairées relativement à sa carrière. Il est maintenant généralement admis qu'essayer de faire un choix de carrière définitif au sortir de l'école n'est plus réaliste. La plupart des gens vont plutôt opérer plusieurs changements de carrière au cours de leur vie; le développement de carrière apparaît donc comme un processus quotidien et continu.

Selon Hughes (2004), les praticiens en développement de carrière aident les personnes sur une foule de questions liées au travail, à la formation ou aux deux. Ils aident les personnes sur divers plans :

- *Savoir quand* – Ils sont amenés à comprendre les questions de temps opportun, de surplus et de pénurie de personnel, les possibilités de carrière présentes et à venir, et les manières d'en profiter.
- *Savoir pourquoi* – Ils sont invités à comprendre leurs intérêts, leurs valeurs et leurs motivations propres afin de les aider à imprimer à leur carrière une direction qui ait du sens à leurs yeux.
- *Savoir comment* – Ils acquièrent les connaissances, les habiletés et l'expérience nécessaires pour prendre les meilleures décisions quant au travail et à la formation, et faire les bons changements.
- *Savoir qui* – Ils apprennent à tirer parti des contacts et des réseaux afin de maximiser leurs chances de réussir.

Les façons de prodiguer ces services d'aide à la carrière varient énormément. Dans certains cas, les services sont offerts de façon proactive : ils sont donnés aux personnes sans égard au fait qu'elles en ont ou non besoin, ou qu'elles aient ou non des problèmes. Par exemple, les clubs de recherche d'emploi aident tous les individus à se doter d'une perspective claire du marché (*savoir où*) et fournissent un encadrement sur les techniques de recherche d'emploi (démarche qui relève du *savoir comment*). Dans d'autres cas, les demandes individuelles (besoins) guident le choix du type d'intervention. Dans ces cas, l'intervention, ou la gamme d'interventions, est taillée sur mesure de façon à combler les besoins propres de la personne.

- *Savoir où* – Les individus sont amenés à comprendre les marchés du travail, leurs exigences et leurs emplacements.

Les sept éléments qui suivent donnent un portrait composite du développement de carrière selon plusieurs des théories les plus largement admises. Les étapes sont décrites suivant un ordre logique. Cependant, dans la réalité, chaque personne peut s'attaquer à n'importe quelle question, ou ensemble de questions, à n'importe quel moment. Ainsi, même s'il faut idéalement atteindre un certain degré de conscience de soi pour s'enquérir des possibilités qui s'ouvrent à soi, cette dernière étape peut aussi permettre d'enrichir sa *conscience de soi*. Chaque étape du processus peut être abordée en premier, et elles peuvent toutes s'influencer positivement.

1. Croire en soi – Une condition fondamentale de l'employabilité consiste à croire en soi, en sa capacité d'apporter sa contribution à la communauté et d'être en lien avec elle. C'est pourquoi les praticiens travaillent souvent avec les individus à construire leur estime de soi, leur auto-efficacité, leur locus de contrôle interne et leur motivation.
2. Se connaître – Bien des approches traditionnelles (inventaires d'intérêts, profils de personnalité) mettent exclusivement l'accent sur cet élément. Les praticiens travaillent souvent avec les individus afin de les aider à se faire une image juste de leurs intérêts, valeurs, traits de personnalité et préférences, de leur style propre et de leurs forces et leurs faiblesses. Idéalement, cette information est alors utilisée comme un point de repère central pour l'exploration de carrière et la prise de décision.
3. Mieux saisir les occasions d'emploi et d'apprentissage – Les conseillers en emploi aident les individus à consulter et interpréter l'information formelle ou informelle sur le marché du travail, et à comprendre la nature changeante du travail et du monde du travail.
4. Développer ses aptitudes au travail – Les aptitudes au travail incluent une vaste gamme de compétences et d'attitudes qui favorisent la réussite au travail et dans les études. Une importance grandissante a été accordée aux aptitudes générales (comme la résolution de problèmes, la planification, le travail d'équipe et la qualité de la communication), qui sont transférables d'un emploi ou d'un contexte d'apprentissage à un autre.
5. Prendre des décisions et planifier – L'aptitude à prendre des décisions sensées et à établir de plans réalistes et motivants dépend de plusieurs attitudes, habiletés et stratégies. Les aspects abordés avec la personne peuvent être son engagement, sa perception de ses objectifs, son évaluation des conséquences de ses décisions, sa capacité d'évaluer de façon réaliste son milieu et les stratégies permettant de conserver sa motivation.
6. Trouver ou créer des occasions de travail ou d'apprentissage – À l'instar du précédent, cet élément relève d'une gamme d'attitudes, d'habiletés et de stratégies. En voici les six principales composantes : capacité de bien évaluer son environnement, démonstration des principales aptitudes à l'emploi, développement et maintien de réseaux de soutien et de contacts stratégiques, sentiment de servir à quelque chose, primauté accordée aux objectifs et capacité de conserver sa motivation.
7. Gérer la transition et le développement personnel – Sachant que les gens seront confrontés à plusieurs transitions durant leur carrière, les conseillers travaillent avec les individus sur des questions comme la poursuite des objectifs, l'optimisme, la flexibilité, la résolution de problèmes, l'expression des émotions, le contrôle des impulsions, la capacité de dégager le sens des événements, la réflexion et la pensée critique.

Au Canada et ailleurs dans le monde, la nature du travail au XXI^e siècle connaît des changements radicaux et systémiques. Autrefois, la recherche d'emploi se faisait essentiellement sur place. Elle se fait maintenant à l'échelle nationale, voire mondiale (Herr, 1999). Les emplois étaient en général assez stables dans le temps. De nos jours, d'anciens métiers disparaissent, de nouveaux se créent à un rythme accéléré, et les tâches attachées à une fonction donnée peuvent se révéler bien différentes de ce qu'elles étaient il y a à peine quelques années (Savickas, 2005). Naguère conçue comme un engagement à vie (Collins et Young, 2000), la « carrière » apparaît aujourd'hui comme une suite d'engagements dans des rôles sociaux différents. Les organisations et, à un moindre degré, les établissements d'enseignement étaient auparavant encouragés à guider l'individu tout au

long de son cheminement professionnel. Aujourd'hui, la responsabilité en incombe de plus en plus aux individus eux-mêmes (Krumboltz, 1998). Parallèlement, la main-d'œuvre canadienne est de moins en moins homogène et elle inclut des travailleurs de milieux culturels différents et variés (McMullin et Cooke, 2004).

L'effet combiné de ces changements fait peser une grande pression sur les employés potentiels. Pour s'ajuster à cette réalité, le processus de développement de carrière en sept étapes tend à se complexifier. Le marché du travail d'aujourd'hui requiert que l'individu accepte d'apprendre et de se former de façon permanente, de développer des compétences et des attitudes favorisant une meilleure connaissance du marché du travail, ce qui accroît le sentiment de confiance et l'adaptabilité dans un contexte de changements rapides et de diversité croissante (Bezanson, 2004; Borgen 1997; Gouvernement du Canada, 2002; Gunderson, 2003; Kadkhoda, 2002).

Les élèves qui envisagent leur transition vers les EPS doivent faire plus qu'explorer les différentes options qui s'offrent à eux dans un milieu post-secondaire imposant et intimidant : ils doivent aussi prendre leurs décisions en fonction d'un marché du travail complexe où ils devront relever des défis de taille. Cette transition constituant déjà un défi, elle peut constituer la pierre d'achoppement de la démarche de certains élèves déjà aux prises avec des difficultés supplémentaires (comme l'absence de modèles ayant fait des études postsecondaires, une situation financière précaire). Dans ce contexte, le concept de « résilience professionnelle » peut être considéré comme un élément susceptible de revêtir une grande importance.

« La fonction principale de la planification de carrière est d'aider les personnes à composer avec les événements de la vie, à accomplir les tâches et à franchir les étapes de son développement » (Zunker, 1990). Les conseillers ne disent pas qu'en pratique, leur but est de développer la résilience professionnelle chez les gens, et pourtant, leurs interventions visent largement à renforcer précisément les facteurs qui sont liés dans la documentation à une résilience accrue.

Pour en revenir aux facteurs de protection identifiés dans la recherche sur la résilience (tableau 1, annexe A), il est possible de percevoir des liens entre les sept étapes du développement de carrière et les facteurs qui favorisent la résilience. Ces liens suggèrent que la résilience peut constituer un fil conducteur pour les différentes approches du développement de carrière.

Le tableau 1 (annexe A) décrit en détail les facteurs de protection associés à chacune des sept étapes du développement de carrière. Il est intéressant de noter que les sept étapes peuvent être liées à des facteurs de résilience multiples. Parmi les principaux facteurs de résilience visibles tout au long du processus de développement de carrière, on retrouve :

- le sentiment de servir à quelque chose;
- la responsabilité personnelle; l'idéologie de l'activisme;
- le fait d'aspirer à se réaliser et à atteindre ses objectifs;
- des attentes élevées quant à la réussite, de l'optimisme, de l'espoir;
- une perception réaliste du milieu;
- une attitude proactive (résolution de problèmes, aptitude à planifier, travail en équipe, bonne communication, expression active des émotions, discours intérieur positif et contrôle des impulsions);
- la flexibilité.

Un autre repère fréquemment utilisé en développement de carrière est le *Plan directeur pour le design vie-travail*. Le *Plan directeur* décrit les résultats auxquels on devrait s'attendre au terme d'une démarche de développement de carrière qui suivrait les sept étapes. Au Canada et dans le monde, les programmes et l'élaboration des interventions s'inspirent souvent du Plan directeur, et beaucoup de ressources se basent sur lui pour bien définir leur visée et leur champ d'action.

Encore une fois, une comparaison entre les résultats du *Plan directeur* et les facteurs de résilience décrits dans la documentation suggère des corrélations significatives. Le tableau 2 (annexe A) donne un aperçu des relations qui paraissent exister entre les

compétences chez les élèves du secondaire et les adultes décrites dans le *Plan directeur* d'une part, et les facteurs de protection identifiés dans les recherches sur la résilience d'autre part.

Bien que plusieurs des facteurs identifiés dans notre comparaison des facteurs de protection et des sept étapes du développement de carrière aient été de même identifiés dans la comparaison avec les compétences du *Plan directeur*, il est intéressant de noter que certains nouveaux facteurs apparaissent :

- la cohésion familiale, l'implication, la stabilité et la communication;
- les liens de confiance avec des enseignants et autres adultes significatifs;
- le soutien interpersonnel (les pairs, la famille et les adultes significatifs);
- des réseaux formels et informels bien établis;
- la participation à divers projets et activités scolaires, périscolaires, communautaires et professionnelles;
- la capacité à se distancer du foyer, à plonger dans le monde extérieur puis à renouer avec son milieu.

Les sept étapes du développement de carrière et les résultats du *Plan directeur* décrits ici fournissent des repères importants pour les praticiens. Cependant, ils n'offrent pas de cadre général permettant d'expliquer les raisons pour lesquelles ces étapes et ces résultats sont importants.

En 12^e année, le programme *Un avenir à découvrir* vise *expressément* à développer des facteurs de protection, ce qui implique des interventions spécialement conçues pour renforcer ces facteurs de résilience et des discussions-synthèses qui rendent la visée de l'intervention transparente. Ce choix conscient de développer des facteurs de protection peut représenter une première étape dans la démarche qui consisterait à donner forme et substance au concept de résilience professionnelle et à explorer les façons dont la résilience peut à son tour servir de fondement à une démarche d'orientation délibérée.

3.2 La théorie du développement de carrière

La première théorie du développement de carrière à avoir été largement admise est la théorie trait-facteur des théoriciens Frank Parsons et E. G. Williamson, qui remonte au début du XX^e siècle. Cette théorie postule que chaque personne possède un ensemble unique de traits (intérêts, valeurs, habiletés et traits de personnalité) dont on peut dresser la liste. De la même façon, chaque emploi pose des exigences qu'on peut recenser. La tâche du praticien est de chercher les correspondances entre le profil de la personne qui les consulte et celui de l'emploi. La théorie trait-facteur influence toujours la pratique moderne (ex. *True Colors*, la batterie générale de tests d'aptitudes, *Data-People-Things Interest Test*, les profils de profession ainsi que la plupart des outils d'orientation informatisés).

Depuis cette première incursion dans la théorie du développement de carrière, d'autres ont suivi avec des adaptations et des approches originales. Parmi les principales théories, on retrouve :

- **La typologie professionnelle de John Holland.** Cette ramification de la théorie trait-facteur suggère que notre degré de satisfaction face au travail, de stabilité et d'accomplissement dépend de la congruence entre notre personnalité et notre milieu de travail. Le modèle hexagonal de Holland décrit six types de personnalités et six types de milieux de travail. Il avance que, dans la plupart des cas, il y aura un type dominant et deux types complémentaires, de sorte que chaque personne et chaque milieu de travail sont dotés d'un profil à trois facettes. Le but est de trouver un milieu de travail qui corresponde le mieux possible au profil de l'individu. Bien que l'approche cognitive faisant appel à la résolution de problèmes de Holland ait été examinée sous tous les angles et validée par la plupart des chercheurs, on lui a reproché de ne pas tenir compte de l'effet de la culture et du vécu sur la personnalité. Néanmoins, elle a exercé une influence considérable sur le développement de carrière et on la discerne encore dans les outils d'évaluation les plus populaires (recherche autodirigée, inventaire des

préférences professionnelles, inventaire des intérêts Strong) ainsi que dans le *Dictionnaire des codes de professions* de Holland.

Il est intéressant de noter que l'approche de Holland a pour objectif d'aider les chercheurs d'emploi à éviter les occupations qui ne leur conviennent pas et qui leur vaudraient stress, défis et adversité. Il va de soi que bien des gens se retrouvent dans des emplois qui ne leur conviennent pas, en dépit de tout le bon vouloir et des efforts des conseillers. Des facteurs complexes comme l'offre d'emplois, la démographie et la chance interviennent. Dans ces cas, la résilience peut permettre au travailleur de surmonter la déception, de faire face aux défis inattendus et de persévérer malgré les changements qui surviennent dans sa vie professionnelle.

- **La théorie durée de vie/espace de vie de Super.** Donald Super a développé une approche holistique et développementale du développement de carrière. Il est parti du principe que, bien que chaque personne possède des aptitudes diverses, son choix de carrière et la satisfaction qu'elle en retire sont indissolublement liés à la conscience et à la perception (concept de soi) qu'elle a d'elle-même. Selon Super, notre perception de nous-mêmes évolue et se développe tout au long de notre vie sous l'effet de différents facteurs externes (notre entourage, la société), de nos expériences de vie, des habiletés que nous acquérons et de nos goûts. On doit à Super de nous avoir donné la notion d'activité d'orientation adaptée à l'âge et d'avoir situé le développement de carrière dans le contexte plus large des rôles de vie multiples.

Au cœur de la théorie de Super, on retrouve l'idée selon laquelle les apprentissages importants doivent se faire durant l'enfance et se poursuivre tout au long de la vie pour faciliter le développement de carrière. Cela implique le développement actif d'habiletés, d'attitudes et de stratégies. Comme c'est le cas dans les recherches sur la résilience, nous voyons les compétences, les attitudes, les stratégies et une idéologie de l'activisme comme des conditions essentielles à la réussite. Super a suggéré que la construction du concept de soi est l'œuvre d'une vie. Sa notion d'exploration itérative s'inscrit dans

la même ligne de pensée que les découvertes de Borgen et Butterfield (2006), qui tendent à démontrer que la résilience évolue et se renforce avec l'expérience. Les recherches sur la résilience démontrent aussi que le concept de soi et les facteurs qui y sont liés (auto-efficacité, sens de sa valeur, estime de soi, locus de contrôle interne, identité bien définie) sont au centre du concept de résilience.

- **La théorie du choix de carrière basée sur l'apprentissage social de Krumboltz.** Selon John D. Krumboltz, les décisions relatives à la carrière sont influencées par des facteurs génétiques, le milieu, l'habileté à aborder les tâches et les nombreuses expériences personnelles d'apprentissage découlant de ses rencontres avec autrui, les institutions et les événements. Krumboltz a mis l'accent sur l'influence majeure des modèles (parents, mentors, pairs) dans les décisions relatives à la carrière. La somme de tous les apprentissages d'une personne influence sa vision du monde et son approche du choix de carrière. Le rôle des conseillers est de cerner les pensées acquises qui posent problème et d'identifier les expériences d'apprentissage, les modèles et les habiletés acquises liées à la carrière qui pourraient servir à remodeler ces pensées.

La relation dynamique entre la personne et son milieu que décrit la théorie de l'apprentissage social s'accorde avec la théorie de la résilience. Borgen et Butterfield (2006) suggèrent que la résilience se renforce avec l'expérience, l'apprentissage et l'évolution personnelle. Les deux théories considèrent le rôle des personnes significatives (parents, mentors, pairs) comme crucial.

- **Les modèles et théories constructivistes du développement de carrière.** Les théories relevant de cette approche, associée principalement à Mark Savickas et Vance Peavy, puisent à même la philosophie existentielle pour fournir un cadre dans lequel l'orientation professionnelle peut se faire. Cette approche repose sur la prémisse qu'il n'existe pas de sens ou de réalité immuables dans le monde. Au lieu de cela, chaque personne se construit et construit son propre sens sur la base de son expérience. Les conseillers aident

les individus à se bâtir une carrière qui soit dotée de signification, à l'aide de techniques comme la narration, la métaphore, le mapping et la réflexion critique.

On peut observer certains liens entre les buts des approches constructivistes et les facteurs de protection identifiés dans les recherches sur la résilience. Par exemple, *construire du sens* devrait renforcer l'identité de la personne, son autonomie, son idéologie de l'activisme, sa créativité, sa conscience critique et sa capacité de trouver un sens positif aux événements. La résilience implique aussi des activités de construction de sens, comme poser des gestes concrets pour trouver de l'aide, tendre la main à autrui et se prendre en mains (Borgen et Butterfield, 2006).

Chacune des théories fournit des balises pour le développement de carrière et des repères pour l'application des interventions en orientation. Dans la pratique, il faut souvent, pour cerner et satisfaire les besoins particuliers d'un individu, emprunter des objectifs et des interventions à plus d'une théorie. Aucun thème général ne suffit à définir le champ d'application ni la visée fondamentale du développement de carrière.

La résilience offre de nouveaux repères aux conseillers. Elle apparaît comme un fil conducteur entre les processus issus des théories dominantes, mais elle n'a pas été explicitement intégrée à la théorie ni intentionnellement intégrée à la pratique. Même si le développement de carrière continue de s'appuyer sur des éléments de preuve relativement rares en comparaison du corpus de recherches sur la résilience, certains parallèles peuvent être établis.

- Il existe un lien entre l'auto-efficacité, la motivation à l'accomplissement, les attentes élevées quant à la réussite et le soutien social d'une part, la capacité de trouver et de conserver un emploi d'autre part (Ward, 2000).
- Les parents ont un impact significatif et durable sur les choix de carrière des jeunes (Magnusson et Bernes, 2001; Looker et Lowe, 2001). Les recherches sur la résilience suggèrent que les

aspirations que les parents caressent pour leur enfant et leur confiance en son potentiel sont cruciales, surtout dans le cas des jeunes devant qui se dressent des obstacles.

- Parmi les éléments importants pour le choix de carrière et la satisfaction au travail, on retrouve l'auto-efficacité, la capacité de nouer des liens, les relations familiales, les capacités cognitives, la volonté de se réaliser, l'empathie, le sens des responsabilités, les habiletés sociales, la capacité à entrer en contact avec son milieu, la foi et la moralité (Hughes, Lowe, Schellenberg, 2003; Crozier et Dorval, 2002; Strategic Directions Inc., 2004).
- L'auto-efficacité, les relations avec autrui, la volonté de se réaliser et les capacités cognitives sont étroitement liées à la satisfaction au travail (Industry-Education Council of Hamilton, 2003).

Beaucoup d'analystes avancent que le marché du travail actuel et les milieux de travail qu'il crée subissent des changements de plus en plus fréquents, et que beaucoup de gens n'arrivent pas à s'ajuster à ces changements. L'absentéisme croissant et les demandes de compensation des employés sont des indicateurs de cet état de fait. Certains indices donnent à penser que les absences pour des raisons liées à la santé mentale ou à des raisons psychosociales sont à la hausse et que la productivité est en déclin (Borgen et Butterfield, 2006). Le taux d'absentéisme dû à des questions de santé mentale augmente de manière vertigineuse chez les jeunes travailleurs. La prévalence de la dépression et de l'anxiété chez les jeunes travailleurs démontre que les besoins en termes de contexte d'emploi de cette génération ont beaucoup changé (WarrenShepell, 2005).

On retrouve des liens avec la résilience dans toutes les théories du développement de carrière. En conséquence, le concept de résilience semble pertinent tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. La résilience professionnelle semble en mesure de devenir un thème unificateur particulièrement pertinent dans le marché du travail actuel.

Chapitre 4

Objectifs et postulats

4.1 Objectif général

L'un des thèmes moteurs du projet pilote *Un avenir à découvrir* est la façon dont nous pouvons préparer les élèves à réussir leur transition du secondaire au postsecondaire. Bien que de nombreuses recherches confortent le concept de résilience, les résultats et les conclusions n'ont été appliqués ni à l'ensemble du développement de carrière ni, plus précisément, à une meilleure compréhension des facteurs susceptibles de favoriser ou entraver la transition aux EPS.

La tentation est forte de voir en la résilience professionnelle un concept global servant à guider les interventions en développement de carrière. La base théorique de la résilience permet de croire que celle-ci peut expliquer pourquoi les conseillers essaient de réaliser des objectifs précis et de construire un cadre dans lequel ils pourront développer et mettre en pratique des interventions ciblées. Toutefois, il n'existe pas de preuves empiriques à l'appui de ces applications.

La Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC) a décidé de pousser l'exploration de l'application de la résilience au développement de carrière en utilisant les recherches préexistantes et en cours pour aiguiller le développement des activités d'orientation du projet *Un avenir à découvrir* en 12^e année. De cette façon, les activités en 12^e année pourraient servir de test pour déterminer si elles augmentent la résilience professionnelle.

Le but de cet article est d'exposer les résultats de la synthèse documentaire des recherches en cours et préexistantes sur la résilience. Nous allons explorer la viabilité du concept de résilience professionnelle en tant que concept global susceptible d'apporter un éclairage nouveau sur la pratique du développement de carrière et, plus spécifiquement, le développement de programmes et de nouvelles activités d'orientation.

4.2 Objectifs spécifiques

Cette recherche a été entreprise dans le but d'en apprendre davantage sur :

- le corpus complet des recherches quantitatives et qualitatives qui tendent à corroborer le concept de résilience;
- la possibilité d'extrapoler à partir de ces recherches tout ce qui peut être pertinent pour le développement de carrière, plus précisément pour le développement d'activités d'orientation intégrées aux programmes pédagogiques;
- ce qui a aidé ou nui aux étudiants qui sont passés aux EPS;
- les facteurs qui ont contribué à l'abandon ou à l'échec des étudiants qui ont eu du mal à faire la transition;
- les facteurs identifiés par ces deux groupes d'étudiants afin de déterminer s'ils sont le reflet de ceux identifiés dans les travaux sur la résilience;
- les préoccupations et espoirs les plus importantes des finissants du secondaire au moment de passer aux EPS;
- les préoccupations et espoirs les plus importantes des adultes significatifs – enseignants, conseillers en orientation et parents, tuteurs ou autres¹ – cherchant à soutenir le jeune durant sa transition;
- la correspondance éventuelle de ces préoccupations et espoirs avec les facteurs de risque et de protection tels que définis dans la recherche sur la résilience.

1. N.B. : Les parents, tuteurs ou adultes significatifs dans la vie des étudiants participant au programme *Un avenir à découvrir* ont été engagés dans cette recherche et sont devenus un public cible pour le programme de 12^e année. Dans le cadre de ce travail, nous emploierons dorénavant le terme « parents » pour désigner ce groupe.

4.3 Résultats

Bien qu'une analyse exhaustive de la documentation sur la résilience ait été menée, la première recherche entreprise aux fins de cet article était préliminaire et son envergure, limitée. La recherche était d'abord destinée à informer et à guider le développement de l'intervention en développement de carrière *Un avenir à découvrir* de 12^e année, et à lui donner un cadre organisationnel et des objectifs de résultats précis.

Nous espérons que, autres retombées secondaires positives, cette recherche permettra d'appliquer plus largement le concept de résilience au développement de carrière et au développement des futurs programmes de préparation à la carrière. Ce rapport constitue une première étape vers une meilleure compréhension de cette application possible.

Chapitre 5

Méthodologie de la recherche

5.1 Aperçu de la méthodologie

L'analyse de l'environnement consiste à identifier, à analyser et à employer l'information sur les événements, tendances et rapports liés à l'environnement externe d'un organisme. Les connaissances glanées dans le cadre de cet exercice peuvent contribuer à la prise de décisions stratégiques (d'après Choo, 2001). La FCDC a mené l'analyse de l'environnement en se livrant aux activités suivantes :

- **Synthèse documentaire**

La FCDC s'est penchée sur la recherche universitaire faite au Canada et à l'étranger, ainsi que sur les analyses documentaires disponibles sur le Web. La FCDC :

- a sélectionné les études les plus pertinentes, les articles de revues savantes et les livres publiés au Canada et ailleurs dans le monde durant les dix dernières années;
- a passé en revue la documentation portant sur les fondements théoriques majeurs, les tendances quant à la définition de la résilience et la base empirique sur laquelle s'appuie le concept;
- a identifié les facteurs de protection dont les liens avec une résilience accrue ont été constatés;
- a imaginé des stratégies pédagogiques et des méthodes d'intervention qui favoriseront le développement ou l'amélioration des facteurs de protection.

- **Groupes de discussion**

Les groupes de discussion sont conçus pour permettre de glaner de l'information sur les perceptions et les points de vue de personnes représentatives de certains groupes cibles. Ces groupes sont particulièrement utiles pour la recherche exploratoire et parce qu'ils ajoutent de la profondeur et jettent un éclairage sur les tendances qui ressortent des ouvrages scientifiques. La FCDC :

- a identifié des groupes d'étudiants en première année de programmes d'EPS (programmes universitaires, collégiaux, écoles de métier ou programmes d'apprentissage);
- a mené des entrevues avec des groupes de discussion ou individuellement avec des étudiants de divers champs d'EPS;
- a interrogé des jeunes adultes qui ont abandonné ou échoué lors de leur première tentative d'EPS.

- **Commentaires des principaux intervenants**

En raison de l'expertise et du contact direct avec le public cible qu'ils ont développés dans les deux dernières années, la FCDC a recueilli les commentaires des animateurs manitobains et néo-brunswickois du programme *Un avenir à découvrir*. La FCDC a mené une entrevue de groupe structurée avec tous les animateurs du Nouveau-Brunswick, et ceux-ci ont aussi entrepris de récolter directement les commentaires des élèves de 11^e année et de leurs parents.

5.2 Les étapes de la recherche

Voici les étapes suivies lors de la recherche :

- Consultations auprès de chercheurs canadiens ou étrangers et de conseillers sur la documentation scientifique et les derniers développements en matière de résilience et de développement de carrière
- Revue de la littérature sur la résilience et étude des applications existantes au développement de programmes d'études et au développement de carrière
- Formulation des questions de recherche
- Développement de protocoles pour les groupes de discussion composés d'étudiants de première année d'EPS et d'étudiants qui ont abandonné ou échoué durant leur première année
- Animation de groupes de discussion composés d'étudiants de première année dans trois secteurs des EPS (collèges, universités et centres de formation professionnelle privés)
- Entrevues téléphoniques avec des étudiants de première année inscrits dans un programme d'apprentissage
- Entrevues téléphoniques avec des étudiants qui ont abandonné ou échoué lors de leur première année d'EPS
- Développement de protocoles pour les entrevues de groupe avec les animateurs d'*Un avenir à découvrir*
- Entrevues avec les animateurs d'*Un avenir à découvrir*
- Conception de formulaires de sondage à faire remplir par les élèves de 11^e année et leurs parents
- Distribution des formulaires de sondage aux parents et aux élèves (par l'entremise des animateurs d'*Un avenir à découvrir*)
- Analyse des formulaires remplis
- Ébauche d'un rapport préliminaire exposant les principales découvertes et donnant un aperçu des développements en matière d'intervention en développement de carrière pour les élèves de 12^e année participant à *Un avenir à découvrir*
- Développement du programme *En action vers l'avenir* (pour les élèves de 12^e année)
- Cueillette de commentaires d'élèves de 12^e année de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick sur les activités d'*En action vers l'avenir*
- Préparation des animateurs d'*En action vers l'avenir*
- Préparation et dépôt du rapport final.

5.3 L'échantillon

L'échantillon devait être bâti en fonction :

- de groupes de discussion composés d'étudiants de première année de programmes collégiaux, universitaires ou d'un centre de formation professionnelle (CFP) privé;
- d'entrevues menées auprès des étudiants en première année d'un programme d'apprentissage et de ceux qui ont abandonné ou échoué pendant leur première année d'études;

Tableau 2 – Distribution des participants en fonction des quatre critères

	Collèges	Universités	Centres de formation professionnelle privés	Programmes d'apprentissage	Abandons ou échecs
Citadins	41		10	3	5
Ruraux		10		1	
Sexe masculin	17	3	3	3	2
Sexe féminin	24	7	7	1	3
Francophones		10	10		
Anglophones	41			4	5
Total	41	10	10	4	5

- d'entrevues avec les animateurs d'*Un avenir à découvrir*;
- de sondages auprès des élèves de 11^e année et de leurs parents.

Il est important de rappeler que le but de cette première recherche était d'étayer le développement des interventions en développement de carrière pour les élèves de 12^e année participant à *Un avenir à découvrir*; l'échantillonnage n'a donc pas été constitué à des fins statistiques. L'intention était plutôt de saisir le portrait de groupes représentatifs à des fins descriptives.

Cependant, certaines conditions ont été posées pour la collecte de données auprès des groupes de discussion et des entrevues afin d'améliorer la représentation (pas nécessairement uniforme) en fonction de chacun des critères suivants :

- les quatre secteurs de l'enseignement post-secondaire (collèges, universités, écoles de métiers privées et programmes d'apprentissage);
- milieu urbain ou rural;
- langue anglaise ou française;
- le sexe.

Tous les animateurs d'*Un avenir à découvrir* ont participé à l'entrevue de groupe (6 francophones, 6 anglophones, 8 femmes, 4 hommes, provenant d'un milieu urbain ou rural). Les animateurs devaient distribuer les questionnaires de sondage aux élèves qui terminaient leur 11^e année et à leurs parents lors de séances tenues sous le titre *Un avenir en héritage*. Les sondages ont été remplis par 139 élèves et 131 parents. Parmi les participants se trouvaient des représentants des mondes urbain et rural des deux sexes, et des locuteurs des deux langues officielles. Il est important de noter que ces résultats ne rendent pas la réalité des élèves et des parents qui ne participent pas au programme *Un avenir à découvrir*. Les caractéristiques et les motivations de ces derniers ne se reflètent pas dans la présente recherche.

Une fois élaborée l'intervention en développement de carrière *En action vers l'avenir*, elle a été expérimentée auprès de groupes mixtes de 12^e année de l'Ontario (29 citadins, anglophones) et du Nouveau-Brunswick (16 ruraux, francophones). L'expérience a été menée dans une grande école urbaine où l'on

trouve une grande diversité (Ontario) et dans une plus petite école rurale (Nouveau-Brunswick). En Ontario, les interventions ont été réalisées de façon intensive (sur trois jours consécutifs) pendant les heures normales de classe. Au Nouveau-Brunswick, les interventions ont été réalisées de façon intensive, mais auprès d'élèves qui étaient prêts à rester après les heures de classe. Des représentants du projet *Un avenir à découvrir* étaient présents sur les deux sites d'expérimentation afin d'agir à titre d'observateurs et de faire part ensuite de leurs commentaires. Des commentaires écrits et verbaux des participants au projet pilote ont aussi été recueillis.

5.4 Outils

De nouveaux outils ont été développés pour chacun des aspects de la présente recherche. Tous ces outils ont été passés en revue et peaufinés par les représentants du projet *Un avenir à découvrir* et par les responsables du projet à la FCBEM.

Les entrevues individuelles avec les étudiants de première année dans les quatre secteurs d'EPS ou avec les groupes de discussion étaient d'une durée de 45 à 60 minutes. Le protocole comprenait sept questions obligatoires et neuf questions considérées comme optionnelles et utilisables à la discrétion de l'animateur, selon le temps disponible. On a regroupé les questions autour des sept thèmes suivants :

- La préparation : facteurs influençant la préparation au passage vers les EPS
- La prise de décision relative aux EPS : facteurs qui ont influencé (positivement ou négativement) la décision
- Les attentes : mesure dans laquelle les attentes face aux EPS se sont révélées réalistes
- L'expérience des EPS : éléments positifs ou négatifs de l'expérience des EPS
- Stratégies et soutien : facteurs qui ont contribué à relever les défis durant leur première année d'EPS
- Plan B : les probabilités de rétention après la première année et l'existence de plans de rechange
- Bilan : conclusions générales et conseils aux élèves de 12^e année

Les questions posées aux étudiants qui avaient abandonné ou échoué lors de leur première année d'EPS étaient légèrement différentes de celles posées aux étudiants de première année. L'accent était mis davantage sur les facteurs qui les avaient conduits à l'échec ou à l'abandon ainsi que sur les facteurs qui, à leur avis, leur auraient permis de poursuivre leurs études.

Les questions posées lors des entrevues de groupe ont été élaborées et remises à l'avance aux animateurs d'*Un avenir à découvrir*. Les animateurs étaient régulièrement en contact avec le groupe cible de l'intervention en développement de carrière qu'on cherchait à élaborer (élèves de 12^e année). Ils ont donc été invités à rapporter les préoccupations, réalités, forces et besoins de ces élèves. Puisqu'ils avaient animé les activités du programme *Un avenir à découvrir* depuis la 10^e année et qu'ils étaient des éducateurs chevronnés, ils ont été appelés à cerner les lacunes du programme et les aspects qui devaient être révisés afin de mieux préparer les élèves à la transition qu'ils s'apprêtaient à vivre. Ils ont aussi été appelés à témoigner des variations selon le sexe, la géographie, la langue et le contexte socio-économique.

Les sondages destinés aux étudiants et aux parents ont été ébauchés et finalisés après consultation auprès des animateurs du programme *Un avenir à découvrir*. On a demandé aux élèves d'évaluer leur degré de préoccupation à l'égard d'un certain nombre de variables associées à leur prochain passage vers les EPS. Un espace leur était alloué pour qu'ils puissent exprimer d'autres préoccupations ou questionnements, et identifier leurs deux ou trois plus grandes préoccupations. On leur a finalement demandé de mentionner toute information ou toute forme d'assistance susceptible de les aider dans leur transition qu'ils espéraient recevoir durant leur 12^e année.

On a demandé aux parents d'évaluer leur degré de préoccupation à l'égard d'un certain nombre de variables associées au passage de leur enfant vers les EPS. Ils ont été invités à exprimer d'autres préoccupations ou questionnements, et à identifier leurs deux ou trois plus grandes préoccupations.

On leur a finalement demandé de mentionner toute information ou forme de soutien qu'ils espéraient que leur enfant recevrait durant sa 12^e année.

5.5 Collecte de données et méthode d'échantillonnage

Le but premier de cette recherche était de recueillir des données à l'appui du développement d'interventions en développement de carrière à l'intention de deux provinces (Nouveau-Brunswick et Manitoba). Cependant, l'information recueillie pourrait être utile à la compréhension d'applications plus générales du concept de résilience au développement de carrière, ici au Canada et ailleurs dans le monde.

Les responsables de projets de la FCBEM et les directeurs du projet *Un avenir à découvrir* du Nouveau-Brunswick et du Manitoba ont été consultés à chaque étape de la recherche et ont validé la méthodologie, tous les protocoles importants et les critères d'échantillonnage. Les animateurs d'*Un avenir à découvrir* ont participé activement à l'entrevue de groupe. Ils ont aussi formulé des observations et des commentaires informels ainsi que des suggestions par l'entremise des responsables de projet du Nouveau-Brunswick et du Manitoba.

Notre but était de former des groupes de discussion composés de 5 à 15 étudiants de première année dans les quatre secteurs des EPS. Cela s'est avéré faisable pour les étudiants de collège, d'université et de CFP privés. Toutefois, les étudiants en programmes d'apprentissage ne jouissant pas d'un horaire aussi souple, on a plutôt mené des entrevues téléphoniques ou en personne.

La recherche a été menée en deux endroits : à Ottawa et sur un site en milieu rural au Nouveau-Brunswick. À Ottawa, on retrouvait des étudiants tant anglophones que francophones des milieux urbain et rural, alors que le groupe néo-brunswickois était composé d'étudiants francophones de milieu rural.

Les groupes de discussion se sont réunis dans divers endroits :

- Établissement de formation professionnelle, Hull, 25 janvier 2006 – neuf étudiants (six filles et trois garçons) en première année;
- Collège, Ottawa, 7 février 2006 – 41 étudiants (environ 50 % de filles et 50 % de garçons) en première année d'un programme général d'arts et sciences;

- Université, 16 février 2006 – 10 étudiants de première année provenant de diverses facultés;
- Des entrevues téléphoniques individuelles ont été menées avec quatre étudiants ontariens en première année de programmes d'apprentissage.

Pour les groupes de collège et de CFP, les étudiants étaient déjà dans des classes existantes dont le professeur a répondu favorablement à l'appel de la FCDC. Les participants du collège étaient inscrits dans un programme général d'arts et sciences susceptible d'ouvrir de nombreuses voies pour les études ou le travail. Les participants de l'établissement de formation professionnelle étaient inscrits dans un programme spécialisé menant à un cheminement de carrière assez bien défini. Le groupe universitaire était composé d'étudiants de plusieurs facultés qui avaient répondu à des annonces faites en classe dans le cadre d'une campagne tenue sur les campus par les groupes de discussion et appuyée par des affiches et des pubs-réseau envoyées à l'ensemble des étudiants. Les étudiants en programmes d'apprentissage ont été choisis par l'intermédiaire du Collège Algonquin, du Northern College et des pairs d'étudiants de première année d'un programme d'apprentissage se déroulant dans la campagne ontarienne.

Ceux qui ont abandonné ou échoué en première année d'EPS ont été recrutés par l'intermédiaire d'un centre d'aide à l'emploi d'Ottawa offrant différentes formes de soutien aux chercheurs d'emploi. Après avoir examiné les dossiers des clients et demandé l'autorisation aux personnes dont le dossier correspondait aux critères recherchés, la direction du centre a transmis leurs coordonnées aux chercheurs. On a par la suite communiqué avec ces personnes qu'on a interviewées au téléphone.

Les entrevues ont été menées dans la langue maternelle des participants. Toutes les rencontres de groupes de discussion ont été enregistrées (avec la permission des participants) ou leur contenu consigné par écrit par des observateurs. Des notes détaillées ont été prises lors des entrevues individuelles et des bilans dressés pour tous les groupes.

Les animateurs d'*Un avenir à découvrir* étaient considérés comme des sources d'information précieuses puisqu'ils ont été en présence des

participants et qu'ils possèdent une vaste expérience en tant qu'éducateurs et conseillers en orientation. Toutefois, ils avaient eu peu ou pas de contacts avec les étudiants qui n'avaient pas participé à *Un avenir à découvrir*.

Les questions ont été transmises aux animateurs à l'avance lors d'une conférence téléphonique réunissant tous les animateurs le 31 janvier 2006. Des chercheurs francophones et anglophones ont mené l'entrevue, les animateurs répondant dans la langue de leur choix. Une transcription des échanges a été faite. Un sous-groupe d'animateurs a de plus fourni des réponses par écrit.

À l'origine, la recherche ne devait pas porter sur les sondages faits auprès des étudiants et des parents. Lorsque les animateurs ont avancé cette suggestion et se sont portés volontaires pour mener les sondages, il a été décidé que cela pourrait constituer une source importante d'information pour étayer le développement des activités en développement de carrière de 12^e année pour *Un avenir à découvrir*.

Les animateurs ont distribué les sondages aux élèves de 11^e année et à leurs parents qui assistaient aux ateliers de *Un avenir à découvrir* (*Un avenir en héritage*). La participation au sondage était strictement volontaire. Tous les formulaires de sondage remplis ont ensuite été envoyés aux chercheurs pour qu'ils les analysent. Les résultats ont été utilisés pour étayer le développement des interventions en développement de carrière de 12^e année pour *Un avenir à découvrir* (*En action vers l'avenir*).

5.6 Interprétation des données

Les données recueillies lors de cette recherche (groupes de discussion, entrevues téléphoniques et sondages) sont qualitatives, puisque l'échantillon, en raison de sa petite taille, ne se prêtait pas à une analyse statistique. Le but de cette recherche n'était pas de confirmer une hypothèse ni d'arriver à dégager des règles générales. Son principal objectif était plutôt d'alimenter et d'orienter le développement des interventions en développement de carrière. Par ailleurs, les chercheurs espéraient que cette recherche pourrait susciter des recherches plus

poussées, des discussions et des débats portant sur le rôle potentiel de la résilience dans la théorie et la pratique du développement de carrière.

En conséquence, les chercheurs ont recueilli de l'information grâce aux groupes de discussion, aux entrevues et aux sondages, information qui a fourni des preuves infirmant et confirmant l'importance de la résilience, notamment :

- des facteurs considérés comme favorables au développement ou changement de carrière réussi, facteurs qui s'accordaient avec les facteurs de protection identifiés dans la recherche sur la résilience;
- des facteurs considérés comme défavorables au développement ou changement de carrière réussi qui apparaissaient, dans les travaux sur la résilience, comme des facteurs de risque.

Afin de déterminer s'il existait des différences entre les groupes étudiés, les données recueillies auprès des étudiants de première année (dans les quatre secteurs des EPS) et de ceux qui avaient abandonné ou échoué au cours de leur première année d'EPS ont été analysées séparément. Bien que des variations mineures aient été détectées, des traits communs ont pu être dégagés et ont été comparés aux résultats des recherches sur la résilience.

Les données recueillies auprès des élèves de 11^e année et de leurs parents grâce aux sondages ont été analysées séparément afin de distinguer les préoccupations des élèves de celles de leurs parents.

Chapitre 6

Conclusions de la recherche préliminaire

6.1 Groupes de discussion et entrevues

Les groupes de discussion étaient formés d'étudiants inscrits en première année dans un collège, un centre de formation professionnelle ou une université. Les jeunes inscrits en première année d'un programme d'apprentissage ont été interrogés par téléphone, de même que ceux qui avaient abandonné ou échoué lors de leur première année d'EPS. Les noms de ces derniers ont été fournis aux chercheurs par un centre d'aide à l'emploi d'Ottawa. L'étude de ce dernier groupe a été ajoutée à la méthodologie de départ afin de cerner le point de vue particulier des personnes qui n'ont pas réussi lors de leur première tentative.

L'enquête a donné lieu à une découverte importante : jusqu'à 50 % des étudiants inscrits en première année d'un programme d'EPS en étaient en fait à leur deuxième ou troisième tentative. Les thèmes qui émergent des réponses des étudiants de première année d'EPS trouvent un écho chez ceux qui ont abandonné ou échoué.

Mais le plus étonnant est de constater la proportion d'étudiants qui déclarent ne pas savoir où ils s'en vont. Comme nous l'avons déjà mentionné, beaucoup (près de la moitié des étudiants de collèges publics et d'universités prenant part aux groupes de discussion) ont déjà abandonné ou échoué à un programme d'EPS avant de s'inscrire à leur programme actuel. La plupart attribuent leur échec au fait que leurs perspectives de carrière n'étaient pas claires. Ayant le sentiment de ne pas être à leur place et que ce qu'ils faisaient n'avait aucun sens pour eux, ils se sont désintéressés de leurs études et se sont sentis démotivés. Il est à noter qu'une large proportion (environ 80 %) des étudiants de collège ne

savent toujours pas clairement où ils s'en vont. Ils affirment ne pas avoir eu de réelle orientation durant leur secondaire, ou avoir trouvé inutile celle qu'ils ont reçue. Certains semblent se sentir paralysés par la pression que leurs parents, leurs professeurs, leur conseiller et la « société » exercent sur eux pour qu'ils fassent un choix. Les étudiants se plaignent souvent d'être mal préparés, trop jeunes et peu épaulés quant vient le temps de « décider de ce qu'ils feront de leur vie ».

Les étudiants se disent aussi mal préparés à faire face aux réalités qui les attendent après le secondaire. Certains, qui avaient hâte de quitter leur patelin, se retrouvent isolés, ont le mal du pays et sont incapables de poursuivre leurs études une fois inscrits. D'autres déclarent se sentir dépassés par les aspects pratiques de la vie autonome. Beaucoup ont peine à boucler leur budget, à faire le suivi des factures, à faire à l'épicerie, à cuisiner et à faire le ménage. D'autres encore parlent de la difficulté qu'ils ont à trouver le temps de tout faire (étudier, travailler à temps partiel, s'occuper de leur logement et fréquenter leurs amis) dans le milieu moins structuré de l'enseignement postsecondaire. La plupart affirment n'avoir pas été suffisamment préparés à la réalité du postsecondaire. Ils estiment que la documentation produite par les établissements postsecondaires les induit en erreur. Beaucoup de participants aux groupes de discussion ont reçu un choc quand ils ont été confrontés à leur nouveau milieu, mais pour des raisons diamétralement opposées : plusieurs étudiants des établissements de formation professionnelle privés se disent pris de

court par les exigences extrêmes de leur programme, alors que bien des étudiants de collège se disent déçus par l'absence de défis et de stimulation.

Plusieurs étudiants du groupe de discussion universitaire ont émis une idée qui mérite qu'on s'y attarde : ils ont suggéré que les élèves de 12^e année soient mis en contact avec des étudiants de première année d'EPS, qu'ils puissent faire des expériences dans des contextes pédagogiques moins structurés et faire l'expérience du fonctionnement sur un campus afin d'y être mieux préparés.

Certains des étudiants interrogés, quel que soit leur profil, soulignent l'importance d'un engagement communautaire significatif et d'une certaine diversité des expériences comme moyens de faciliter une transition réussie vers les EPS et d'éclairer ses choix de vie. Un certain nombre d'étudiants ont cité des programmes comme Service Jeunesse Canada et Katimavik comme moyens de « redonner » à leur communauté et d'acquérir une expérience de vie et de travail utile. Plusieurs ont aussi souligné l'importance du travail à temps partiel et des autres moyens de « goûter » à divers emplois (programmes de coopération, services de placement en emploi, stages en milieu de travail).

L'importance de relations significatives de nature à procurer à l'étudiant le soutien et les conseils dont il a besoin a été maintes fois mentionnée. Les personnes les plus susceptibles d'exercer une influence sur le choix de programme de l'étudiant sont les parents, les enseignants, les entraîneurs sportifs, les adultes de la parenté et les amis. Plusieurs étudiants ont déclaré que les encouragements des enseignants ont été déterminants dans leur choix.

6.2 Apport des principaux intervenants

Le 31 janvier 2006, la FCDC a réalisé une entrevue de groupe avec les animateurs néo-brunswickois d'*Un avenir à découvrir*. Les questions leur ont été transmises à l'avance, et les groupes francophone et anglophone se sont réunis avant l'entrevue afin de compléter la préparation de leurs réponses. Les animateurs anglophones ont transmis leurs réponses par écrit.

Les élèves qui ont participé à *Un avenir à découvrir* ont eu à développer un plan de carrière dans le cadre de leurs activités de 10^e année. Les animateurs ont eu le vif sentiment que les élèves de 12^e année avaient un grand besoin de réexaminer et de restructurer leur plan de carrière (ce qui suppose qu'ils puissent recevoir un soutien individuel de la part des animateurs). Ils ont aussi senti qu'il était nécessaire que le programme *Un avenir à découvrir* de 12^e année soit plus étroitement lié à ceux de 10^e et de 11^e année. Tant les parents que les élèves devraient avoir des cahiers d'exercices contenant des renseignements pratiques et des listes de vérification. Un cahier d'exercices devrait se suffire à lui-même, être clair et utilisable même si le participant n'assiste pas à l'atelier qui y est lié. Compte tenu des échéances très serrées pour les demandes d'admission aux établissements postsecondaires (novembre), le programme de 12^e année doit surtout viser à faciliter une transition réussie vers le post-secondaire, et non à influencer sur les choix de programme. Bien que les élèves doivent rester le centre d'attention, les animateurs ont souligné l'importance de tenir les parents informés et de les mobiliser. On a suggéré qu'une séance soit tenue à l'intention des parents au début des ateliers afin de leur en faire connaître l'approche, les objectifs et le contenu et de les aider à trouver les moyens de soutenir leurs adolescents dans leur cheminement. On a également suggéré de remettre les cahiers d'exercices lors de la première séance et d'inviter les parents à venir passer la dernière heure du dernier atelier avec les jeunes afin de marquer la fin du programme. Les animateurs ont suggéré que les élèves assistent à quatre ateliers après les heures de classe. Chacun de ces ateliers aurait un thème distinct, et on s'y livrerait à des activités amusantes et captivantes. On y donnerait aussi de l'information destinée à servir de complément aux thèmes abordés dans les cahiers d'exercices.

Les élèves ayant participé au programme *Un avenir à découvrir* de 11^e année ont rempli des formulaires de sondage sur papier. Ce sondage a révélé que, parmi les réponses proposées, les élèves de 11^e année étaient surtout préoccupés par :

- la pression que le milieu exerce sur eux pour qu'ils réussissent;
- ce qu'ils feraient s'ils n'étaient pas admis dans le programme d'études de leur choix;
- leur capacité de réussir.

Mais les préoccupations de loin les plus criantes exprimées par les jeunes étaient qu'ils ne savaient pas où ils s'en allaient, qu'ils doutaient de leur choix de carrière et qu'ils manquaient de soutien ou d'information pour faire des choix de carrière éclairés.

Quand on leur a demandé quelles étaient leurs trois plus grandes préoccupations, les jeunes ont répondu :

- le manque de clarté et le besoin d'aide pour faire un choix de carrière;
- le besoin d'aide financière, d'information et d'encadrement pour dresser un budget;
- de l'anxiété vis-à-vis de la pression et la peur de ne pas obtenir de bonnes notes à l'école.

Parmi les autres préoccupations notables, on retrouve la difficulté de trouver ou de choisir le bon programme d'études postsecondaires ou la bonne école (ou les deux à la fois).

Voici les types d'information ou de soutien que les étudiants souhaitaient obtenir en 12^e année.

- Information sur les professions et les secteurs d'emploi
- Information sur les écoles
- Soutien à la planification de carrière
- Information sur les différentes voies qui mènent de l'école au travail
- Information sur les différentes formes d'aide financière
- Aide pour prendre des décisions
- Information sur les établissements d'enseignement postsecondaire

Un sondage a aussi été fait auprès des parents qui participaient au volet de 11^e année d'*Un avenir à découvrir*. Il est à noter que les parents qui ont répondu au sondage semblaient être assez ou très préoccupés par tous les points mentionnés. Voici les trois points dont les parents se sont dit le plus préoccupés :

- Leur enfant aura-t-il d'assez bonnes notes pour poursuivre son programme d'études postsecondaires?
- Trouveront-ils l'aide financière nécessaire pour défrayer les frais de scolarité?
- Leur enfant parviendra-t-il à se faire une idée plus claire de l'orientation qu'il veut donner à sa carrière?

Bon nombre d'entre eux se sont dit extrêmement préoccupés par les points suivants :

- la capacité de leur enfant de vivre de façon autonome;
- la pression que vit leur enfant par rapport à sa transition vers le postsecondaire;
- la perspective que leur enfant ne soit pas admis dans le programme de son choix;
- le stress vécu par leur enfant à la perspective de quitter l'école secondaire.

Les parents étaient moins préoccupés par la possibilité que leur enfant ne quitte pas la maison et par sa capacité à s'intégrer socialement après avoir quitté le secondaire.

Quand on leur a demandé quelles étaient leurs trois plus grandes préoccupations, les parents ont répondu :

- le choix de carrière de leur enfant;
- l'aspect financier;
- la capacité de leur enfant à réussir ses études.

Ils se disent aussi préoccupés par les deux points suivants :

- la maturité de leur enfant et sa préparation à la vie d'adulte;
- le processus de demande d'admission au post-secondaire.

Enfin, les parents souhaitent que leur enfant reçoive en 12^e année un soutien et de l'information sur les points suivants :

- la façon de financer ses études;
- le choix de carrière et l'orientation (information sur les professions, les écoles et les programmes);
- le quotidien des travailleurs de différents secteurs.

Chapitre 7

Applications au développement de programmes d'études

7.1 Applications générales

Les principaux facteurs de protection identifiés dans l'analyse documentaire des nombreuses recherches sur la résilience correspondent à ceux que met en lumière notre rapport de recherche préliminaire, de même qu'aux facteurs identifiés dans la pratique et la théorie du développement de carrière comme étant essentiels à la réussite professionnelle. Cette congruence entre les sources renforce l'intuition des auteurs que les recherches sur la résilience sont pertinentes non seulement pour le développement du programme d'*En action vers l'avenir*, mais aussi, plus largement, pour le développement de carrière.

Aux fins du développement des programmes, il fallait définir la portée potentielle de l'intervention. *En action vers l'avenir* a été conçu à l'origine comme une série de quatre ateliers de deux heures devant être offerts après l'école aux élèves de 12^e année. Dans les limites de ce cadre étroit, l'atteinte d'objectifs intrapersonnels significatifs ou de changements institutionnels était irréaliste.

Il est généralement admis par les théoriciens de l'orientation que certains traits de personnalité (auto-efficacité, autonomie, sentiment de servir à quelque chose, altruisme, motivation et distanciation adaptative) contribuent à la réussite professionnelle. Cependant, la façon dont se développent ces traits chez un individu suscite de vifs débats. Bien que les expériences vécues à l'école ou dans l'enfance peuvent sans aucun doute influencer le développement de tels traits, il est généralement admis

que ceux-ci dépendent d'un ensemble complexe d'expériences accumulées durant toute une vie.

De la même façon, les différentes formes de soutien qu'une personne peut recevoir des institutions (liens entre l'école, la famille et la communauté, programmes scolaires stimulants et expression cohérente des valeurs et des normes de la communauté) sont un produit des forces systémiques en présence (tendances sociopolitiques, forces en présence et développement communautaire). Bien qu'un programme comme *En action vers l'avenir* puisse sensibiliser les élèves aux possibilités qui s'ouvrent à eux à l'école, en dehors de l'école, au sein de la communauté et sur le plan professionnel et faire ressortir la valeur de la participation de tous, il ne peut prétendre pouvoir changer en profondeur le milieu dans lequel le jeune évolue. Cela dit, même si le programme a pour objectif de faire voir aux jeunes les occasions qui se présentent à lui et l'importance de participer, le développement de programme a pour objet premier les facteurs internes liés aux stratégies et aux habiletés sociales (résolution de problèmes, planification, travail d'équipe, habiletés interpersonnelles, pensée critique, capacité de réflexion et réduction des réactions contre-productives) et les facteurs externes liés au soutien d'autrui (p. ex. l'implication des parents, des enseignants et autres adultes significatifs, des pairs et du réseau de relations dans la communauté).

Outre des interventions ciblées (qui seront décrites atelier par atelier ci-après), le programme *En action vers l'avenir* comprend quelques éléments thématiques dignes de mention :

- Tous les ateliers offrent aux élèves des occasions de renforcer les habiletés et stratégies dont ils auront sans doute besoin au niveau postsecondaire. Des scénarios réalistes et des exercices de visualisation sont utilisés pour leur donner des armes qui les aideront à surmonter les défis et les obstacles auxquels ils pourraient se heurter plus tard. Des stratégies adaptées sont enseignées aux élèves afin les aider à remplacer les réactions contre-productives par d'autres plus productives. Les élèves ont l'occasion de tirer des leçons des erreurs et des réussites d'autrui et de jeter un regard critique sur leurs propres réactions face à l'adversité.
- L'utilisation de la métaphore pour stimuler la réflexion : L'atelier 1, par exemple, s'ouvre sur l'exploration de « l'arbre de transition ». Les élèves amorcent un processus de réflexion qui consiste à s'identifier à une position précise dans l'arbre puis à discuter avec les autres des points communs et des différences entre leurs choix respectifs. Grâce à la métaphore, les participants sont amenés à renforcer leur identité, leur conscience, leur pensée et leur réflexion, de même que leur capacité à s'évaluer avec justesse. Les discussions les conduisent à apprécier la différence, à développer leur sensibilité aux autres et leur « conscience mutuelle ». De plus, *En action vers l'avenir* recourt largement à une autre métaphore, celle du « sac à dos ». Elle est utilisée pour explorer les ressemblances entre la transition vers les EPS et le voyage : tous deux exigent de dresser des plans et de se doter des bagages appropriés. Tout au long des quatre séances, les élèves sont amenés à réfléchir sur leurs apprentissages et sont invités à aller chercher ce qui leur manque pour remplir leur « sac à dos » en vue de leur départ pour les EPS.
- Les séances s'appuient largement sur le travail de groupe. On demande aux groupes de collaborer pour résoudre des problèmes, pour trouver des stratégies adaptatives et des façons de relever les défis. Pour réussir, les élèves doivent prendre une part active au succès du groupe, faire confiance aux autres, faire preuve de souplesse, adopter des stratégies adaptatives, montrer qu'ils sont sensibles aux autres et respectent la différence et faire preuve d'un sens de la responsabilité sociale. Plusieurs de ces activités se font dans un temps limite, ce qui force les participants à faire preuve d'autonomie, à donner un sens aux événements et à aller chercher de l'aide. Lors du retour sur les activités, les élèves sont appelés à réfléchir sur leur propre comportement au sein du groupe et à prendre conscience des stratégies productives et non productives utilisées, et de leurs habiletés ou faiblesses.
- On encourage les élèves à partager leur expérience, ce qu'ils ont appris, leurs questions ou préoccupations avec leurs parents ou leurs camarades. Les parents sont invités à assister à une séance d'orientation au début de la série d'ateliers, et on leur donne un guide de référence pratique qui les informe de ce que va vivre leur enfant, ce qui leur donne des moyens concrets de l'appuyer dans son apprentissage, ainsi que de l'information sur la transition vers le postsecondaire (financement des études, demandes d'admission et services offerts aux étudiants du postsecondaire).
- À la fin de l'atelier, l'élève mesure à quel point il a une idée claire de ce qu'il fera après ses études secondaires. Que l'élève sente que sa décision est bien arrêtée ou en voie de l'être, ou qu'il soit dans le flou total, il est appelé à échanger avec ceux qui en sont au même point que lui. Les élèves ont alors la chance, durant chaque atelier, de travailler en groupe ou individuellement à dresser un plan d'action concret. Le plan d'action comprend des étapes précises que l'élève doit franchir. Chaque plan est taillé sur mesure et comporte des étapes reflétant l'importance et la nature de la recherche à faire ainsi que les buts que l'élève entend poursuivre en vue de la prochaine année (EPS, travail ou autre). Souvent, au fil des ateliers, plusieurs élèves vont changer de groupe ou de catégorie selon le degré de clarté de leur décision, à mesure qu'ils acquièrent de l'information sur eux-mêmes

ou sur leur choix. Le plan d'action est une composante vitale des ateliers. Il définit les étapes précises et les stratégies qui aideront les élèves à se donner peu à peu les moyens de réaliser leurs rêves.

7.2 Séance d'orientation à l'intention des parents

Avant le début des ateliers des élèves de 12^e année, les parents des participants sont invités à assister à une séance d'orientation. Cette séance, qui se déroule en soirée, a pour but d'informer les personnes clés de l'entourage de l'élève des buts, processus et contenus des ateliers et de leur fournir de l'information et des outils qui les aideront à épauler leur enfant. Les parents des élèves de 11^e année participent à tous les ateliers. En 12^e année, bien que le processus de distanciation adaptative soit entamé, le soutien des parents reste important. Cette séance, ainsi que les outils fournis, cherche à mobiliser les parents et à assurer qu'ils jouent un rôle actif.

Voici les points clés de cet atelier :

- Activité brise-glace – Les parents sont invités à se pencher sur leurs préoccupations majeures quant à la transition de leur enfant vers le postsecondaire et à les partager. Ils entrent en contact avec d'autres personnes préoccupées par des questions similaires. Ils prennent aussi conscience des grands thèmes qui ressortent des sondages effectués auprès des parents au Nouveau-Brunswick dans le cadre de la recherche servant au développement des ateliers *En action vers l'avenir*. Ils se rendent ainsi compte que d'autres se posent les mêmes questions qu'eux et que leurs préoccupations n'ont rien d'anormal.
- Introduction au concept de résilience – On présente aux participants les caractéristiques de la résilience de façon imagée (par l'observation des propriétés d'une balle de caoutchouc). Ils apprennent que ces propriétés (capacité de rebondir, de progresser en douceur, de contourner ou de franchir les obstacles et de demeurer à flot) sont celles-là mêmes que la série d'ateliers *En action vers l'avenir* essaie de développer et de renforcer chez leurs enfants. Les transitions sont comparées à des voyages d'aventure, et on leur présente la métaphore du sac à dos (ainsi que son rôle dans *En action vers l'avenir*). On leur présente aussi les grandes conclusions de la recherche sur la résilience et on les amène dans un processus de réflexion sur l'effet catalyseur qu'ils peuvent avoir sur la résilience de leur enfant.
- Un guide de référence pour adultes – On remet aux parents un guide de référence spécialement conçu pour eux. Lors de cette séance, le guide servira à faire vivre aux parents certaines des activités que les jeunes s'approprient à mener dans le cadre d'*En action vers l'avenir*. Le guide contient de l'information (sur l'aide financière et les services de soutien offerts par les établissements) et des outils qui les aideront à assumer leur rôle d'« alliés » dans le développement de carrière de leur enfant.
- Aider votre ado à composer avec les défis que pose la transition – On se sert des pensées et sentiments que les parents ont vis-à-vis de la séance pour leur présenter le « SPSAC ». SPSAC est l'acronyme de *Situation, Pensées-Sentiments, Action et Conséquences*. Le S initial signifie aussi *Stop*. Cette stratégie aidera les participants à développer la capacité de prévoir les conséquences de leurs actes et de leurs décisions. Cette stratégie leur permettra de maîtriser la situation, de *s'arrêter* assez longtemps pour interrompre la séquence actions/réactions afin qu'ils puissent évaluer si leur réaction les mène au résultat voulu. Sinon, la stratégie devrait leur permettre de réajuster leurs actions/réactions. Il s'agit d'un outil que les parents peuvent utiliser avec leur adolescent pour mieux se sortir de situations difficiles ou peuvent reprendre à leur compte pour réaliser leur propre transition.
- Devenir des alliés – On présente aux parents le *Cercle des alliés*, un réseau de soutien que leur enfant sera amené à développer dans le cadre d'*En action vers l'avenir*. On examine avec eux le rôle déterminant qu'ils devront y jouer et on les amène à penser au soutien dont ils pourraient avoir eux-mêmes besoin pendant la transition de leur enfant

vers les EPS en réfléchissant aux personnes qu'ils aimeraient compter dans leur propre cercle d'alliés. Les parents explorent en petits groupes les moyens qu'ils ont d'aider leur enfant à développer son cercle d'alliés tout en respectant son intimité.

- Clôture – On rappelle aux parents le rôle capital qu'ils ont à jouer dans le développement de la résilience chez leur enfant. On fait à voix haute la lecture de « *L'histoire d'Avi* », qui montre combien il est important de croire en la capacité de son enfant de réussir, d'avoir foi en lui et de l'encourager. Les parents ont l'occasion de réfléchir à l'« héritage » qu'ils veulent laisser à leur enfant.

Les méta-analyses des recherches sur la résilience (Constantine, Benard et Diaz, 1999; Benard, 2005) ont permis de cerner trois facteurs de protection majeurs :

- des relations rassurantes avec des adultes bienveillants;
- des occasions pour les élèves de participer de façon active à la vie scolaire et communautaire;
- des attentes élevées des parents quant au rendement scolaire de leur enfant et à sa réussite.

Les parents ont leur rôle à jouer dans deux de ces facteurs. La recherche montre aussi que les parents ont une influence sur plusieurs formes de soutien interpersonnel importantes pour le développement de la résilience. Les recherches en développement de carrière soulignent aussi le rôle crucial des parents dans les choix de carrière ou de champ d'études de leurs enfants (Magnusson et Bernes, 2001; Looker et Lowe, 2001). Mais les parents sont souvent inconscients de leur influence (surtout au moment où leur enfant entre en phase de distanciation adaptative) et ils peuvent se sentir dépassés, ou incapables de bien assumer leur rôle.

Le but de cette séance, toutefois, est de s'assurer que les parents sont conscients du rôle vital qu'ils jouent, et qu'ils disposent de l'information, des outils, des stratégies et du soutien dont ils auront besoin pour aider leur enfant à développer sa résilience. Les animateurs restent à la disposition des parents pendant toute l'année, et ceux-ci sont invités à assister à la dernière rencontre d'*Un avenir à découvrir* pour célébrer la fin des ateliers.

Il ne faut pas perdre de vue que les animateurs d'*Un avenir à découvrir* peuvent aussi exercer une influence considérable sur la capacité de résilience des élèves. Les recherches (Benard, 2004; Norman, 2000; Crosnoe et Elder, 2004; Schoon, Parsons et Sacker, 2004) démontrent combien il est primordial que les enseignants croient en leurs élèves. Elles mettent aussi en lumière l'importance des relations rassurantes avec des adultes bienveillants. Les animateurs d'*Un avenir à découvrir* travaillent de façon intensive avec les élèves et leurs parents pendant trois ans; ils peuvent donc développer une relation de confiance avec eux et leur apporter leur soutien. Ils peuvent aussi devenir des modèles à suivre et exprimer la confiance qu'ils mettent en l'élève.

7.3 Atelier 1

Le premier des ateliers offerts aux élèves de 12^e année a été baptisé *Revoir son choix*. Rappelons que les élèves de 10^e année participant à *Un avenir à découvrir* sont invités à participer au programme *Explo-carrière*, où ils peuvent réfléchir aux aspects de leur future vie professionnelle qui leur semblent les plus importants (leur objectif de carrière). Cet objectif devient un phare qui guide l'élève dans son exploration des possibilités de carrières ou d'études qui s'offrent à lui. Durant les deux années suivantes, les élèves gagnent en maturité. Il est donc important d'amorcer cette série d'ateliers en amenant les jeunes à réexaminer l'objectif de carrière qu'ils s'étaient fixé en 10^e année. Ceux qui n'ont pas établi d'objectif de carrière en 10^e ne sont pas pour autant désavantagés; on profite de l'atelier pour les amener à s'en construire un.

Principales activités de l'atelier 1 :

- Jouer avec les formes – Les élèves travaillent en équipes à créer autant de figures que possible à partir d'une série de formes. Il s'agit d'une activité chronométrée.
- Création de plans de vie/travail pour Alex – Les élèves utilisent la même stratégie que pour l'exercice précédent afin d'aider Alex (un personnage fictif) à se bâtir des plans d'avenir et de carrière à

partir de ses traits de personnalité, ses valeurs et ses intérêts particuliers. Cette activité de création collective permet aux jeunes de percevoir toutes les possibilités qui peuvent émerger d'une liste de caractéristiques personnelles dressée à un moment bien précis de leur existence.

- Donner forme à son propre avenir – Les participants sont appelés à se souvenir des possibilités de carrière qu'ils avaient envisagées lors d'*Explo-carrière*, en 10^e année. Ils identifient ensuite leurs propres intérêts, valeurs, traits de personnalité et compétences en suivant un processus précis. Chaque élève peut alors établir son profil personnel (comme il l'a fait pour Alex) et dresser deux ou trois plans de carrière qui correspondent à son profil.
- Donner et recevoir – Après avoir formé des duos d'élèves, on place dans une enveloppe leurs profils personnels, sans y inscrire leurs noms ni joindre leurs plans de carrière, puis on les distribue au hasard aux paires formées (en s'assurant qu'aucune paire d'élèves ne reçoive leurs propres profils). Les paires d'élèves dressent ensuite ensemble deux ou trois plans de carrière pour chacun des profils. Les plans de carrière ainsi établis sont ensuite remis à l'élève dont le profil a servi à les établir.
- Imaginer un plan A... et un plan B – On accorde du temps aux élèves pour qu'ils puissent prendre connaissance des plans de carrière établis pour eux par les autres élèves et réexaminer les perspectives qu'ils avaient imaginées en 10^e année ainsi que les plans qu'ils ont dressés dans *Donner forme à son propre avenir*. Ils classent ensuite les différents plans obtenus par ordre de préférence, et on leur donne le temps d'y réfléchir et d'en discuter avec un partenaire. Les élèves réalisent ainsi qu'ils peuvent changer avec le temps et qu'il

en va de même pour leurs intérêts professionnels. Ils peuvent constater qu'ils évoluent avec le temps et que leur choix de carrière peut évoluer à son tour. Il se peut que leur choix de carrière initial se confirme, ou qu'ils discernent et explorent de nouvelles possibilités. Ils commencent à réaliser que les choses qu'ils aiment ainsi que leurs compétences sont compatibles avec plus d'un choix de carrière.

- Le triangle décisionnel – À la lumière de cette exploration, les élèves sont amenés à réévaluer le degré de clarté de leur choix. Que l'élève sente que sa décision est, pour l'instant, claire et définitive, ou en voie de s'éclaircir, ou qu'il soit dans le flou total, il est appelé à échanger avec ceux qui en sont au même point que lui et à travailler à s'établir un plan d'action concret et adapté à ses besoins qui lui permettra de réaliser l'avenir qu'il envisage.

L'atelier 1 est fondé sur les liens que font les élèves entre leurs plans d'avenir et leur profil personnel. Ils prennent conscience que leurs intérêts, leurs valeurs, leur personnalité et leurs compétences leur permettent d'envisager plusieurs choix de carrière. Nous espérons que cette prise de conscience les aide à trouver et à conserver leur motivation, à renforcer leur décision et à traverser les périodes de doute ou d'adversité.

Charles-Henri Amherdt (2006) suggère que la résilience professionnelle se développe quand une personne possède un certain « savoir devenir » qui lui permet de se tourner vers l'avenir et de se tracer un itinéraire qui soit en harmonie avec ce qu'elle est (*savoir-être* : connaissance de ses propres valeurs, intérêts et traits de personnalité) et avec ce qu'elle sait faire (*savoir faire* : connaissance de ses propres capacités). Cette activité donne l'occasion aux élèves de faire la connexion entre leur plan d'avenir et ce qu'ils sont vraiment.

Tableau 3 – Apprentissages et facteurs de protection de l’atelier 1

Activités	Messages clés/Apprentissages	Facteurs de protection dominants
Jouer avec les formes	<ul style="list-style-type: none"> • Une foule de figures peuvent être composées à partir d’un ensemble de formes simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Attentes élevées quant à la réussite • Attitude proactive (résolution de problèmes, sens de la planification, travail en équipe, bonne communication, expression des émotions, discours intérieur positif, contrôle des impulsions)
Création de plans de vie/travail pour Alex	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque personne a des intérêts, des valeurs, des compétences et des traits de personnalité qui lui sont propres. De même qu’on peut jouer des formes pour en faire diverses figures, on peut jouer de ses traits pour créer divers plans d’avenir qui soient en harmonie avec sa nature. 	<ul style="list-style-type: none"> • Créativité • Capacités cognitives, conscience des conséquences • Évaluation réaliste de son milieu, habileté à donner un sens positif aux événements
Donner forme à son propre avenir	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux prendre conscience de mes intérêts, valeurs, traits de personnalité et compétences, et y puiser. • Cet ensemble unique de caractéristiques personnelles peut évoluer avec le temps et l’expérience. Il y a plus d’une perspective d’avenir qui correspond à mes aspirations. Ma personnalité et mes compétences doivent me servir de phare dans mes choix à venir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Locus de contrôle interne, confiance en soi, identité bien définie • Sentiment d’avoir une raison d’être • Attention centrée sur les objectifs • Attentes élevées quant à la réussite, optimisme, espoir
Donner et recevoir	<ul style="list-style-type: none"> • Un manque de vision et de connaissance de soi peut empêcher une personne d’avancer. • Nos alliés peuvent nous aider à sortir de nos ornières et à entrevoir de nouvelles perspectives. 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilité • Accepter de demander de l’aide • Relations avec les enseignants ou ses pairs
Imaginer un plan A... et un plan B	<ul style="list-style-type: none"> • Un point de vue extérieur peut m’aider à confirmer mon plan de départ ou confronter mes perceptions. • Ma personnalité, mes intérêts et mes besoins peuvent évoluer avec le temps. • Je suis maître de mes décisions. • La connaissance que j’ai de moi et de mes compétences me sert de base pour prendre des décisions sur les plans personnel et professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-efficacité (estime de soi, croyance en soi, sentiment de maîtrise, locus de contrôle interne, confiance en soi, identité bien définie) • Sentiment de servir à quelque chose • Accomplissement et vision des objectifs • Attentes élevées quant à la réussite, optimisme, espoir
Le triangle décisionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Peu importe où j’en suis, je ne suis pas seul et il y a des occasions et des défis. • Je peux poser des gestes concrets pour progresser vers l’atteinte de mes objectifs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sens des responsabilités, idéologie de l’activisme • Persévérance, détermination, volonté, motivation • Évaluation réaliste du milieu, capacité de donner un sens aux événements, attitude saine face à l’adversité

7.4 Atelier 2

L'atelier 2 a pour titre *Compétences et stratégies d'adaptation*, et il est consacré au développement de la capacité de se sortir de situations problématiques. Pour briser la glace, on demande aux participants d'observer les animateurs pendant qu'ils jouent avec une balle de caoutchouc. On leur demande de dire quelles sont, selon eux, les propriétés de la balle. On les amène alors à se pencher sur ces qualités (capacité de rebondir, de progresser en douceur, de contourner ou de franchir les obstacles et de rester à flot) que tout être humain aimerait bien posséder. C'est ainsi qu'ils s'initient au concept de résilience.

Voici les principales activités de l'atelier 2 :

- Êtes-vous capable de rebondir? – Les élèves inscrivent sur une feuille le nom d'une compétence dont ils se savent pourvus. Ils se regroupent ensuite en petites équipes où chaque membre nomme la compétence qu'il croit avoir. En 10 minutes, les élèves doivent unir leurs compétences et fonder une entreprise fictive. Ils doivent lui trouver un nom et préparer une publicité d'une minute pour en faire connaître les produits ou les services. Après cinq minutes, l'animateur visite chacune des équipes et retire au hasard l'une des feuilles portant sur une compétence de l'équipe (l'élève qui en était pourvu ne quitte cependant pas son équipe). L'équipe doit alors modifier son entreprise et sa publicité pour refléter cette nouvelle réalité. Chaque équipe présente ensuite sa publicité à l'ensemble du groupe. Comme pour beaucoup d'ateliers d'*En action vers l'avenir*, les plus grands apprentissages se font lors de la période de rétroaction. Les élèves sont invités à réfléchir à la manière dont leur équipe a su surmonter les difficultés et à l'apport de chacun de ses membres dans le succès collectif. On identifie les compétences, les attitudes et les stratégies qui ont été bénéfiques ainsi que les comportements qui ont pu constituer un frein.
- SPSAC – On examine les liens entre les pensées et les sentiments qui surgissent d'une situation, les gestes posés en réaction et les conséquences qui en découlent. Les élèves discutent de la maîtrise qu'ils ont de leurs réactions face à une situation donnée et on leur propose une stratégie qui peut les aider à interrompre la séquence d'actions/réactions et à choisir le geste qui les rapprochera de leur objectif.
- Scénarios concrets – Les élèves travaillent sur la base de scénarios réels vécus par des étudiants en première année d'EPS. Les scénarios présentent les défis qu'ils ont rencontrés. En équipe, les participants utilisent le SPSAC pour trouver au moins trois réactions, trois actions et trois conséquences possibles (dans un cas contre-productives, dans les deux autres productives) face à ce scénario. Les élèves partagent leurs réactions productives, ils discutent de la maîtrise qu'ils ont eu de leurs actions et réactions, et le SPSAC est présenté comme une stratégie qui les aidera à prendre des décisions qui auront des retombées positives.
- Êtes-vous une balle de caoutchouc? – On rappelle les propriétés de la balle de caoutchouc, notamment sa « rondeur ». Avec le groupe, on explore les sources de stress, et les élèves sont amenés à travailler individuellement avec un outil visuel (la roue) pour représenter le degré d'équilibre de leur vie. À une personne en équilibre parfait correspondrait un graphique parfaitement rond. Bien que personne n'obtienne de résultat parfait, cette activité met en lumière les aspects les moins équilibrés de la vie de l'élève. On encourage les élèves à discuter ensuite de leur graphique avec leurs parents.

Pour clore cet atelier, on donne l'occasion aux élèves de réexaminer le triangle de décision de l'atelier 1. Ils ont ainsi la possibilité de reprendre contact avec leur groupe ou de se joindre à un nouveau groupe. Ils travaillent ensuite en équipe ou individuellement sur leur plan d'action, avec ou sans le soutien de l'animateur.

La documentation (Frydenberg, 2004a; Constantine, Benard et Diaz, 1999; Benard, 2005) regorge de références relatives aux facultés d'adaptation à la base de la résilience.

Tableau 4 – Apprentissages et facteurs de protection de l'atelier 2

Activités	Messages clés/Apprentissages	Facteurs de protection dominants
Êtes-vous capable de rebondir?	<ul style="list-style-type: none"> • Les groupes peuvent se former et relever les défis. • Comme tous les membres du groupe, j'ai le pouvoir de contribuer ou de nuire au progrès du groupe par mes attitudes, mes compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de maîtrise, confiance en soi • Accomplissement et vision des objectifs • Humour • Créativité • Réactions dynamiques (résolution de problèmes, sens de la planification, travail en équipe, bonne communication, expression des émotions, discours intérieur positif, maîtrise des impulsions) • Capacité de demander de l'aide au besoin • Absence de réactions contre-productives
SPSAC	<ul style="list-style-type: none"> • Mes pensées et mes sentiments suite à un évènement ont une influence directe sur mes actions. Celles-ci entraînent à leur tour des conséquences. • Je suis maître de moi-même et je peux mettre un frein à la séquence actions/ réactions assez longtemps pour voir si mes réactions et mes actions entraînent les conséquences que je désire. Sinon, je peux m'ajuster. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de maîtrise, locus de contrôle interne • Sens des responsabilités, idéologie de l'activisme • Conscience critique • Réactions dynamiques (résolution de problèmes, sens de la planification, travail en équipe, bonne communication, expression des émotions, discours intérieur positif, maîtrise des impulsions) • Capacités cognitives, perception des conséquences de ses gestes • Absence de réactions contre-productives
Scénarios concrets	<ul style="list-style-type: none"> • Exposition à des situations rencontrées dans la vraie vie par des étudiants de première année d'EPS. • Prise de connaissance des façons de surmonter les défis. • Prise de conscience que lorsque des défis se posent à moi (qu'ils soient semblables ou différents de ceux abordés dans le programme), je possède les outils me permettant de les surmonter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de maîtrise, locus de contrôle interne, confiance en soi • Flexibilité • Réactions dynamiques (résolution de problèmes, sens de la planification, aptitude à travailler en équipe, expression des émotions, maîtrise des impulsions) • Capacité de prévoir les conséquences de ses gestes • Réflexion et pensée critique • Absence de réactions contre-productives
Êtes-vous une balle de caoutchouc?	<ul style="list-style-type: none"> • Le stress peut surgir quand j'en ai trop sur les bras (p. ex. travaux scolaires) ou trop peu (p. ex. relations reconfortantes). • Une personne bien développée n'est pas en équilibre parfait, mais elle diversifie ses activités et ses relations à l'école, au travail et dans la communauté. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience critique • Évaluation réaliste de l'environnement • Réflexion et pensée critique

7.5 Atelier 3

Sous le titre *Gérer ses transitions*, l'atelier 3 a pour but d'aider les élèves à se préparer à faire la transition vers les EPS. On utilise la métaphore du voyage pour présenter les principales étapes de la transition : préparation, voyage et arrivée. On examine les possibilités et les défis que recèle chaque étape.

Voici les principales activités de l'atelier 3 :

- La course à obstacles – On demande deux volontaires à qui on bandera les yeux et qui seront guidés tout au long d'une course à obstacles par le reste du groupe. Le groupe devra les aider à accomplir certaines tâches précises afin d'obtenir les résultats escomptés. Le premier volontaire doit franchir les obstacles avec tout juste assez d'aide pour assurer sa sécurité. Le second peut émettre trois « souhaits » (demander trois choses qui peuvent l'aider à franchir le parcours, par exemple un compagnon pour le guider, la permission de visualiser le parcours avant de commencer l'épreuve, etc.). Les participants prennent note des différences qui existent entre la rapidité d'exécution, la précision et les résultats obtenus par les deux volontaires.
- Réexamen de la roue de la vie – Cette activité permet au groupe de revenir sur l'activité Êtes-vous une balle de caoutchouc? suivie à l'atelier 2. Tout en se tournant vers l'année suivante (qui sera vraisemblablement leur première année aux EPS), les élèves sont invités à identifier et à représenter graphiquement les aspects de leur vie future qui, selon eux, leur poseront les plus grands défis. En groupe, les élèves essaient d'établir les stratégies et de dresser les étapes qui permettront de surmonter les défis. Ils prennent conscience de l'importance de bien se préparer et de remplir leur « sac à dos » d'informations cruciales, d'attitudes, de compétences, de stratégies et du soutien qui les aideront à surmonter les défis qu'ils pourraient rencontrer durant la prochaine année. Les élèves sont invités à en discuter avec leurs parents.
- Obtenir l'aide de vos alliés – Ayant pour fondement l'un des messages clés du programme *Un avenir à découvrir* de 11^e année, cette activité s'ouvre sur

une activité brise-glace qui démontre combien il est facile de trouver des terrains d'entente avec autrui. Puis, tout en indiquant aux élèves de garder à l'esprit l'image de la balle de caoutchouc, on leur présente le concept de « cercle d'alliés » et on les aide à poser les gestes qui leur permettront de bâtir leur propre réseau de soutien. Puis on examine avec eux les stratégies qui peuvent leur permettre de développer, de maintenir et d'adapter leur cercle d'alliés.

- La pelote de corde – Cette activité sert de rappel physique et visuel de l'interconnectivité des groupes, des contributions que chacun peut apporter en tant qu'allié et de la puissance des réseaux pour soutenir la personne dans les périodes troubles.

Pour clore cet atelier, on effectue un retour sur le triangle décisionnel, abordé dans le cadre de l'atelier 1. Les élèves reprennent contact avec leur groupe (ou se joignent à un nouveau groupe) et travaillent en équipe ou individuellement, avec ou sans l'aide de l'animateur, sur leur plan d'action taillé sur mesure.

La recherche semble démontrer que la résilience augmente avec l'expérience, et donc qu'elle pourrait aussi bien augmenter grâce à des sources d'expériences « secondaires » (récits des expériences d'autrui, visualisation ou les deux). L'idée est que mieux les élèves arrivent à se préparer aux réalités de leur première année d'EPS, mieux ils pourront éviter les écueils ou se remettre sur pied après avoir rencontré un obstacle ou un échec.

La recherche est claire sur un point (Frydenberg, 2004; Norman, 2000; Crosnoe et Elder, 2004; Benard, 2005) : le soutien de l'entourage est essentiel à la résilience. L'implication des parents et de la famille est primordiale, comme il est primordial que le jeune compte dans son entourage des adultes (parents, tuteurs, enseignants ou autres adultes significatifs) informés, soutenant et optimistes quant aux plans d'avenir de l'élève. Les pairs et les réseaux informels sont eux aussi importants. Les réseaux peuvent comprendre des étrangers qui détiennent une information importante, une expertise ou une expérience qu'ils sont disposés à partager.

Tableau 5 – Apprentissages et facteurs de protection de l’atelier 3

Activités	Messages clés/Apprentissages	Facteurs de protection dominants
La course à obstacles	<ul style="list-style-type: none"> • La recherche et une préparation intelligente permettent d’accroître de manière significative mes chances de succès. • Il existe des attitudes, compétences, stratégies, outils et alliés qui peuvent m’aider à surmonter les difficultés. • Il y a des signes, de l’information, des gens juste sous mon nez qui peuvent m’informer de ce qui m’attend après le secondaire. • Mon plan d’action constitue un moyen concret de me préparer à cette prochaine année. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sens des responsabilités, idéologie de l’activisme • Confiance en autrui • Évaluation réaliste du milieu, capacité à donner un sens aux événements, attitude saine face à l’adversité • Capacité de demander de l’aide au besoin
Réexamen de la roue de la vie	<ul style="list-style-type: none"> • En me projetant dans le contexte de l’année prochaine, je peux anticiper les défis et m’y préparer. • Tout le monde s’attend à devoir relever des défis l’an prochain – certains seront communs à plusieurs et d’autres, propres à chacun. • Les stratégies imaginées par d’autres peuvent faire partie de mes outils. • L’équilibre entre les différents aspects de ma vie et entre mes différentes activités peut favoriser ma résilience. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience critique • Réaction dynamique (résolution de problèmes, sens de la planification, travail en équipe, bonne communication, expression des émotions, contrôle des impulsions) • Réflexion et pensée critique • Évaluation des conséquences • Participation active dans la communauté (à l’école, en dehors de l’école, au travail, au sein de la collectivité)
Obtenir l’aide de ses alliés	<ul style="list-style-type: none"> • J’ai la capacité de créer des liens avec des gens que je ne connais pas et de trouver un terrain d’entente. • Plus je m’entoure de gens qui peuvent m’apporter leur soutien, leur expertise, de l’information ou de l’expérience, plus je vais être résilient. • Je connais des stratégies pour approcher mes alliés et leur demander de l’aide. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité à tisser des liens • Soutien interpersonnel (famille, adultes significatifs, pairs) • Soutien social formel
La pelote de corde	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis un allié pour autrui. • Le groupe d’<i>Un avenir à découvrir</i> est devenu un groupe de soutien. • Les réseaux de soutien sont des outils très puissants et peuvent permettre à quelqu’un de venir à bout des moments difficiles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confiance • Conscience interpersonnelle, empathie, habiletés sociales • Capacité de demander de l’aide au besoin • Relations avec des enseignants et des pairs

7.6 Atelier 4

L'atelier 4 est intitulé *Dernière vérification de son sac à dos*. Il donne aux participants l'occasion de s'assurer qu'ils ont dans leur « sac à dos » tout ce qu'il faut pour réussir l'année suivante. La séance démarre sur la présentation de la métaphore de l'H₂O. De même qu'on doit emporter de l'eau lors de toute expédition, certains éléments clés devront se trouver dans les bagages des élèves. Dans ce contexte, H₂O signifie que, si on **Honore** ses rêves et qu'on reconnaît le **Héros** en soi, alors des **Occasions** s'ouvriront à soi.

La séance se clôt par une célébration avec les parents. Les élèves leur font part de leurs espoirs, de leurs principales forces et du contenu de leur sac à dos.

Voici les principales activités de l'atelier 4 :

- **Honore tes rêves** – Les élèves ont passé beaucoup de temps au cours des trois dernières années à réfléchir à leur avenir et à clarifier leurs souhaits. Les élèves donnent une forme concrète à leurs espérances dans l'activité Réunion des anciens 2017, en travaillant individuellement et en petits groupes. S'ils le désirent, les élèves affichent sur le mur les espoirs qu'ils nourrissent vis-à-vis de divers aspects de leur vie afin que les autres puissent en prendre connaissance et offrir leur soutien. Cette activité renforce l'idée que nos espoirs nous inspirent et nous éclairent, nous orientent et nous motivent, dans les bons comme dans les mauvais moments.
- **Le héros en soi** – À l'aide du symbole de l'*Inukshuk* ainsi que d'une approche narrative, on amène les élèves à penser à quelqu'un qu'ils admirent particulièrement. Ils s'identifient à cette personne et notent les qualités qu'ils admirent le plus en elle. Ensuite, on les invite à poser un regard sur eux-mêmes et à y rechercher les mêmes qualités. Ils essaient de voir dans quelle mesure ils font preuve des mêmes qualités dans leur vie ou comment ils

pourraient les développer. On examine avec eux le rôle des héros dans le marché du travail actuel. Finalement, les élèves affichent sur le mur les qualités qu'ils croient partager avec ces héros.

- **Son propre sac à dos** – Cette dernière activité sert à consolider les apprentissages faits au cours des quatre précédentes activités d'*En action vers l'avenir* et des programmes *Un avenir à découvrir* de 10^e et de 11^e année. En guidant les élèves à travers un processus bien structuré, on les amène à réexaminer ce qu'ils ont appris et à en extraire les éléments qu'ils veulent mettre dans leur « sac à dos » en prévision de l'année à venir. À la fin du programme, les élèves auront consigné dans leur « journal de voyage » les apprentissages, les compétences et les connaissances acquis, les stratégies et les attitudes développées, l'information et les messages retenus ainsi que le nom des alliés qu'ils auront identifiés. On célèbre avec les participants le travail accompli et on les incite à en être fiers.
- **Préparer la présentation aux parents/adultes** – Les élèves préparent en petites équipes les présentations qu'ils vont livrer devant leurs parents. La première équipe affiche son « nuage d'espoir » au mur et parle de l'importance de s'accrocher à ses rêves. La deuxième équipe présente la métaphore du sac à dos et tout son contenu. Puis la dernière équipe expose les parallèles à faire entre l'élève et la balle de caoutchouc. Ses membres décrivent la façon dont ils ont pu développer leur résilience pendant la dernière année et comment ils ont acquis assez d'H₂O pour faire le voyage vers les EPS.

Cette dernière séance a pour but de consolider les facteurs de résilience que les élèves ont pu développer pendant l'année et de renforcer les relations entre les élèves et leurs principaux alliés, relations cruciales pour la préservation de la résilience.

Tableau 6 – Apprentissages et facteurs de protection de l’atelier 4

Activités	Messages clés/Apprentissages	Facteurs de protection dominants
Faire honneur à ses espérances	<ul style="list-style-type: none"> • Mes rêves trouvent leur source dans ce qui m’importe le plus, dans ce que je suis et dans ce que je fais le mieux. • Je peux imaginer clairement mon avenir et en tirer des leçons. • Faire part de mes espoirs augmente mes chances de recevoir de l’aide et du soutien. • Mes rêves peuvent devenir des phares qui me guideront et me serviront de source d’inspiration, dans les bons comme dans les mauvais moments. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de servir à quelque chose • Vision des objectifs • Attentes élevées quant à la réussite
Le héros en soi	<ul style="list-style-type: none"> • Les qualités que j’admire chez les autres sont celles que je veux développer. • Je peux délibérément cultiver les qualités que je désire. • Je possède des qualités de héros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-efficacité (sentiment de sa propre valeur, estime de soi, foi en ses moyens, locus de contrôle interne, confiance en soi, identité bien définie) • Attentes élevées quant à la réussite, optimisme, espoir
Son propre sac à dos	<ul style="list-style-type: none"> • Je possède de très grandes compétences, des attitudes, des connaissances, de l’information et des alliés qui m’aideront à réussir l’an prochain et même après. Je connais aussi des stratégies et j’ai enregistré les messages qui me seront utiles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-efficacité (sentiment de sa propre valeur, estime de soi, foi en ses moyens, locus de contrôle interne, confiance en soi, identité bien définie) • Autonomie • Attentes élevées quant à la réussite, optimisme, espoir • Réseaux de soutien formels et informels • Information et assistance pour obtenir le soutien institutionnel
Préparer la présentation aux parents/adultes	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis fier de mes réalisations et je veux les partager avec les autres. • Mes parents sont là pour me comprendre et m’épauler. • Leur soutien peut changer beaucoup de choses l’an prochain et après. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité de s’impliquer, de se distancier et de renouer avec la famille ou le monde extérieur • Soutien des parents et de la famille • Attentes élevées des parents, des enseignants ou des autres adultes significatifs quant à la réussite • Réseau de personnes qui croient en l’élève

Chapitre 8

Conclusions et autres questions

En réfléchissant aux facteurs de protection qui émergent de la littérature et aux principaux thèmes qui ressortent de la recherche préliminaire, on distingue certains éléments qui sont particulièrement pertinents pour le programme de 12^e année.

- Dans le contexte du programme *En action vers l'avenir*, certains facteurs de protection sont plus faciles à associer au développement que d'autres. Bien que certains traits de personnalité (sentiment de servir à quelque chose, optimisme) peuvent être travaillés, d'autres (humeur positive, sentiment de sa valeur) sont au cœur de la psychologie propre d'une personne et sont donc moins susceptibles d'avoir changé au terme d'une série relativement courte d'activités. À cet égard, développer certaines habiletés bien précises et trouver du soutien peut se révéler utile, mais il ne semble pas raisonnable d'attendre qu'une activité de huit heures permette aux participants d'améliorer ces aspects de leur personnalité. De la même façon, modifier l'influence qu'exercent les institutions sur la résilience nécessiterait un développement communautaire soutenu et la mobilisation de beaucoup d'énergies. Un programme peut toutefois augmenter la connaissance qu'un élève a des sources de soutien institutionnelles et des occasions qui s'ouvrent à lui, et lui enseigner les stratégies pour y avoir accès. C'est dans cet esprit que le programme *Un avenir à découvrir* de 12^e année aborde certains facteurs intrapersonnels et institutionnels, tout en se concentrant sur le développement d'habiletés sociales, d'une capacité à composer avec les événements ainsi que d'un réseau de soutien.
- Étant donnée l'influence qu'exercent les parents, les enseignants et les adultes significatifs (en particulier les parents de jeunes défavorisés qui ont pour leurs enfants de hautes ambitions), on consacre une séance exclusivement à l'engagement de ces soutiens. On aide les parents à comprendre l'importance cruciale de leur rôle dans la résilience de leur enfant et dans leur parcours professionnel. On leur donne un guide pratique qui contient des outils et des stratégies qui les aideront à soutenir leur enfant tout au long des ateliers et de leurs études postsecondaires. Le guide leur donne aussi de l'information sur la transition que s'apprête à vivre leur enfant, des renseignements sur l'aide financière et sur le processus de demande d'admission. On encourage les parents à soutenir activement les jeunes tout au long des ateliers et on les invite à se joindre à eux et aux animateurs d'*Un avenir à découvrir* lors de la célébration finale à la fin de l'année.
- Le terme « résilience » est utilisé de façon plutôt familière dans le domaine du développement de carrière. Il est à noter que les animateurs d'*Un avenir à découvrir* l'utilisent dans ce sens dans les transcriptions de l'entrevue. Le milieu du développement de carrière en général n'a pas encore reconnu la complexité du concept de résilience. Notre défi consistait donc à décomposer le concept de résilience en différents éléments et à appliquer ces éléments de façon créative à des activités de développement de carrière bien précises.

- Les participants au projet pilote *Un avenir à découvrir* se sont vu offrir bien plus de soutien, de messages libérateurs et d'information claire pour guider leurs plans de carrière que ne l'ont rapporté les étudiants de première année d'EPS ou ceux qui avaient échoué ou abandonné avec qui nous avons parlé. Le programme de 12^e année avait pour mandat d'aider les élèves à consolider les apprentissages et les acquis faits en 10^e et en 11^e année. Il avait aussi pour but de fournir de l'information utile et de construire certaines compétences bien précises qui les aideront à réussir leur transition vers leur programme d'EPS.
- Le programme de 12^e année avait pour but de trouver l'équilibre entre l'information sur ce qui attend les élèves après leurs études secondaires et des activités conçues pour développer les facteurs de protection et les habiletés dont l'élève aura besoin au moment de faire la transition et de relever les défis qui l'accompagnent.

La présente recherche sur la pertinence d'appliquer le concept de résilience au développement de programmes et, plus largement, à la théorie et à la pratique du développement de carrière est prometteuse.

La recherche sur la résilience met en lumière toute une gamme de facteurs de protection qui paraissent s'accorder avec le processus et les résultats attendus du développement de carrière. Il est très tentant d'appliquer le concept de résilience au développement de carrière dans le monde du travail complexe et effervescent d'aujourd'hui. Il est tout aussi tentant

de travailler avec les individus qui font face à des obstacles (faible diversité d'expériences, absence de modèles ayant suivi une formation postsecondaire ou ayant trouvé leur place sur le marché du travail, ou moyens financiers limités).

Prendre la résilience comme toile de fond pour le développement du programme *Un avenir à découvrir* a permis d'en arriver à un ensemble de stratégies délibérées. Parmi celles-ci, des activités destinées à faire acquérir des compétences, des attitudes et des stratégies qui aideront le jeune à réussir sa transition, à surmonter les déceptions inattendues et à affronter l'adversité. L'utilisation de techniques comme le renforcement des comportements distingue ce programme de la plupart des programmes traditionnels de développement de carrière. En démontrant l'importance de leur rôle et en apportant des mécanismes concrets servant à soutenir leur engagement, le cadre théorique de la résilience justifie l'engagement des parents et des pairs. Le programme *En action vers l'avenir* est innovateur et solidement arrimé à la recherche, ce qui rend possible son intégration dans les programmes de fin du secondaire dans les provinces et les territoires.

Cette recherche confirme l'idée que le concept de résilience est fécond et montre que d'autres recherches seront nécessaires pour en faire connaître les applications possibles, tant pour le développement de nouveaux programmes que, de façon plus générale, pour la théorie et la pratique du développement de carrière.

Bibliographie

Amherdt, Charles-Henri, « L'accès au savoir-devenir : le cas des étudiants en génie d'une université canadienne », article inédit, 2006.

Amherdt, Charles-Henri, « La santé émotionnelle au service de la résilience de carrière », CACEE, <http://cacee.com/files/A5>. Consulté le 08-12-05. Article inédit, 2005.

Amherdt, Charles-Henri, *La Santé émotionnelle au travail*, Paris, Les éditions Demos, 2005a.

Bacqué, M.-F., « Boris Cyrulnik et la résilience », Carnet Psy.com, www.lionel.mesnard.free.fr. Consulté le 08-12-05.

Bancroft, W., *Sustaining: Making the Transition From Welfare to Work*, SRSA, collection de documents de travail 04-03, Société de recherche sociale appliquée, 2004.

Benard, B., *Resiliency: What We Have Learned*, WestEd., San Francisco, CA, 2004; dans *Education Review*, www.edrev.asu/brief/sept05.html. Consulté le 26-10-05.

Benard, B. et Marshall, K., « A Framework for Practice: Tapping Innate Resilience », <http://education.umn.edu/CAREI/Reports/Rpractice/Spring97/framework.htm>. Consulté le 29-11-05.

Bezanson, L., « The Case for Career Development: A Discussion Paper », article inédit, 2004.

Bice, J., « Can Your Career Adapt to Changing Times? », The Wall Street Journal Executive Career Site, www.careerjournal.com/myc/survive/19990127-bice.html. Consulté le 29-11-05.

Borgen, W., « People Caught in Changing Career Opportunities: A Counselling Process », *Journal of Employment Counselling*, n° 34, 1997. p. 133-143.

Borgen, W. et Amundson, N. E., *Using Portfolios to enhance Career Resilience*, Vancouver, C.-B., Développement des ressources humaines Canada, 2001.

Borgen, W., Amundson, N. E. et Tench, E., « Psychological Well-Being Throughout the Transition From Adolescence to Adulthood », *The Career Development Quarterly*, vol. 45, décembre 1996. p. 189-211.

Borgen, W. et Butterfield, L., « Helping Workers Meet the Challenges of Change: What Strategies Help or Hinder », présentation NATCON inédite, 2006.

Borman, K. et Schneider, B., *The Adolescent Years: Social Influences and Educational Challenges*, Chicago, Presses de l'Université de Chicago, 1998.

Brock University (CURA), *Youth Resilience Questionnaire: Secondary School Findings*, <http://www.brocku.ca/cura/pdf/YLC-CURA%20-%20Secondary%20Report%20-%202001.pdf>. Consulté le 29-11-05.

- Brown, B., *Career Resilience*, ERIC Digest n° 178, 1996, www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl-digests&ID=31. Consulté le 29-11-05.
- Browne, J., Honeygold, M. et Walsh, L., « Connecting with Parents of First Year Students: A New Approach at Memorial University », *The Bulletin*, vol. 9, n° 3, hiver 2005-2006, Contact Point, www.contactpoint.ca/bulletins/v9-n3/v9-n3e.html. Consulté le 02-10-05.
- Bryan, J., « Fostering Educational Resilience and Achievement in Urban Schools Through School-Family-Community Partnerships », *Professional School Counseling*, vol. 8, n° 3, février 2005, p. 219-227.
- Cahill, M., « Resilience within a Cultural Paradigm », discours d'ouverture prononcé dans le cadre de la Conférence annuelle 2005 de l'Association canadienne de counselling (ACC).
- Choo, Chun Wei, « Environmental scanning as information seeking and organizational learning », *Information Research*, vol. 7, n° 1, 2001, <http://information.net/ir/7-1/paper112.html>. Consulté le 15-05-06.
- CNW, *Highest Depression and Anxiety Rates Among Younger Generation Employees*, Albertajobs.com www.albertajobs.com/document.cfm?task=view&documentid=437. Consulté le 22-09-05.
- Collard, B., Epperheimer, J. et Saign, D., *Career Resilience in a Changing Workplace*. ACVE Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, I-Series n° 366, www.cete.org/acve/majorpubs2.asp?ID=4. Consulté le 29-11-05.
- Collins, A. et Young, R. A. (dir.), *The Future of Career*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- Connecticut State Department of Education, « Resilient Youth: Protective Factors in School, Family and Community », *Connecticut School-Family-Community Partnerships Project*, vol. 8, n° 1, printemps 2005, <http://www.state.ct.us/sde/deps/Family/SFCP/Spring05.pdf>. Consulté le 29-11-05.
- Constantine, N., Benard, B. et Diaz, M., « Measuring Protective Factors and Resilience Traits in Youth: The Healthy Kids Resilience Assessment », article présenté lors de la 7^e réunion annuelle de la Society for Prevention Research, Nouvelle-Orléans, juin 1999, <http://crahd.phu.org/papers/HKRA-99.pdf>. Consulté le 29-11-05.
- Crosnoe, R. et Elder, G., « Family Dynamics, Supportive Relationships, and Educational Resilience During Adolescence », *Journal of Family Matters*, vol. 25, n° 5, juillet 2004, p. 571-602.
- Crozier, S. et Dorval, C., « The Relational Career Values of Post-secondary Women Students », *Revue canadienne de développement de carrière*, vol. 11, 2002.
- Cyrulnick, Boris, *Un merveilleux malheur*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1999.
- Cyrulnick, Boris, *Les Vilains Petits Canards*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2001.
- Dempster, M., « Younger workers facing mental health issues », *Business Edge*, vol. 2, n° 5, mars 2005, www.businessedge.ca/article.cfm.newsID/8659.cfm. Consulté le 27-10-05.
- Dubois, J., « What Influences Young Canadians to Pursue Post-Secondary Studies? Working Paper », Applied Research Branch, Strategic Policy, HRDC, novembre 2002.

- Freill, A., « Vital Signs: Newest workforce members feeling down », *Canadian Healthcare Manager*, www.chmonline.ca, avril 2005. Consulté le 29-11-05.
- Frydenberg, E. (dir.) *Thriving, Surviving, or Going Under: Coping with Everyday Lives (A Volume in Research on Stress and Coping in Education)*, Connecticut, Information Age Publishing, 2004a.
- Frydenberg, E., « Coping Competencies: What to Teach and When », *Theory into Practice*, vol. 43, n° 1, février 2004b, p. 14-22.
- Frydenberg, E., *Learning to Cope: Developing as a Person in Complex Societies*, Oxford, Oxford University Press, 1999.
- Garwick, A. et Millar, H., *Promoting Resilience in Youth with Chronic Conditions & Their Families*, US Department of Health & Human Services, Public Health Service, avril 1996.
<http://www.allaboutkids.umn.edu/kdwbvfc/FamilyMonograph.PDF>. Consulté le 29-11-05.
- Gouvernement du Canada, *Discours du Trône*, septembre 2002.
- Greene, R. (dir.), *Resiliency: An Integrated Approach to Practice, Policy & Research*, NASW Press, 2002.
- Gunderson, M., « Age Discrimination in Canada », *Contemporary Economic Policy*, vol. 21, n° 3, 2003. p. 318-328.
- Haché, L., Redekopp, D. et Jarvis, P. *The Blueprint for Life/Work Designs*. Produit en Partenariat avec le Centre national en vie-carrière, le ministère des Ressources humaines et du Développement social et Partenariat en info-carrière Canada, et le National Occupational Information Coordinating Committee, 2000 (publication imprimée). <http://206.191.51.163/blueprint/home.cfm>. Consulté le 09-12-06.
- Haesevoets, Y.-H., « La résilience, un concept métaphorique et contemporain », www.psy.be/article/. Consulté le 08-12-05.
- Herr, E. L., *Counseling in a Dynamic Society: Contexts and Practices for the 21st Century*, American Counseling Association, Alexandria, VA, 1999.
- Hiebert, B., « Creating Communities of Resiliency », présentation faite dans le cadre de *Risk and Resiliency: Leading and Mentoring for Change*, Centre for Leadership and Learning, octobre 2004.
- Hiebert, B., « Creating a Resilient Workplace », présentation faite dans le cadre de la Consultation nationale sur le développement de carrière, janvier 2006.
- Hiebert, B., « Facilitating Well-Being: Holistic Perspectives on Education and Counselling », discours d'ouverture à la Finnish Educational Research Association, novembre 2005.
- Hiebert, B. et Andrews, J., *Promoting Caring and Wellness in Schools: A Guide for Taking Action*, remis par l'auteur principal à la FCDC, janvier 2006.
- Hughes, D., *Investing in Career: Prosperity for Citizens*. Windfalls for Government, University of Derby, Royaume-Uni, mai 2004.

Hughes, K., Lowe, G. et Schellenberg, G., *Men's and Women's Quality of Work in the New Canadian Economy*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa, 2003.

Hutchinson, N., Freeman, J., Stoch, S. et Chan J., « Academic resilience: a retrospective study of adults with learning difficulties », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 50, n° 1, printemps 2004, p. 5-21.

Industry-Education Council of Hamilton, *Apprentice Retention in the Skilled Trades 2001*, Université de Waterloo, 2003.

International Resilience Project, *The International Resilience Project (IRP)*, Nova Scotia Health Research Foundation et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
www.resilienceproject.org/cmp_text/. Consulté le 29-11-05.

Joseph, J., *The Resilient Child: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*, New York, Insight Books, Plenum Press, 1994.

Kadkhoda, A., *Assisting Foreign Trained Immigrant Professionals: Thriving in Challenging and Uncertain Times*, ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, Greensboro, NC, 2002.

Krumboltz, J. D., « Counsellor Actions Needed for the New Career Perspective », *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. 26, n° 4, 1998. p. 559-564.

Legros, J. *Quand le travail donne les bleus au cœur*, mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, février 2004, www.theses.ulaval.ca/2004. Consulté le 08-12-05.

Levine, M., *Ready or Not, Here Life Comes*, Simon & Schuster, Inc. 2005. Extrait dans <http://www.schwablearning.org/articles.asp?r=983>. Consulté le 17-02-06.

Lodestar (Operation ABLE of Michigan), *Career Resilience Inventory*, W. K. Kellogg Foundation, 2001, <http://www.lmresearch.com/images/CRI505.pdf#search=%22career%20resilience%20inventory%22>. Consulté le 09-12-05.

Looker, D. et Lowe, G. *Post-secondary Access and Student Financial Aid in Canada: Current Knowledge and Research Gaps*. Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2001.

Magnusson, K. et Bernes, K., « Comprehensive Career Needs Survey: An Overview », article inédit, 2001.

Mahaffey, T., *Career Resilience*. Advance Providers of Post-Acute Care, <http://post-acute-care.advanceweb.com/common/Editorial/Editorial.aspx?CC=125>. Consulté le 29-11-05.

Mangham, C., McGrath, P., Reid, G. et Stewart, M., *Resiliency: Relevance to Health Promotion (Discussion Paper, Detailed Analysis and Annotated Bibliography)*, Unité chargée de l'alcool et des autres drogues, Santé Canada, Ottawa, 1995.

McGinty, S., *Resilience, Gender, and Success at School*, New York, Peter Lang, 1999.

McMullin, J. et Cooke, M. *Ageing and Skill Shortages in Canada and Ontario*. Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa, 2004.

McWhirter, J., McWhirter, B., McWhirter, A. et McWhirter, E., *At-Risk Youth: A Comprehensive Response: For Counselors, Teachers, and Human Service Professionals*, Californie, Brooks/Cole Publishing Company, 1993.

Ministère des Ressources humaines et Développement des compétences Canada, *The School-to-Work Transition of Post-Secondary Graduates in Canada: Research Findings Based on the National Graduate Surveys*. Bulletin de la recherche appliquée, édition spéciale, été 2001.

Mission Australia, *Resilience and youth: the link to long-term wellbeing*, www.mission.com.au/cm/p.aspx?n=HMWAG-BURDN-EFRGY-EWSXR-YGCLW. Consulté le 25-10-05.

Norman, E. (dir.), *Resiliency Enhancement: Putting the Strengths Perspective into Social Work Practice*, New York, Columbia University Press, 2000.

Operation ABLE of Michigan, *The Career Resilience Inventory*, <http://www.lmresearch.com/images/CRI505.pdf>. Consulté le 29-11-05.

Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE), *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*, Paris, CFC, 2004.

Ostrom, N. et Martinez, A., *Resilience Empowers Youth*. JIST Publishing, Career Articles, www.jist.com/0805youthresilience.shtm. Consulté le 25-10-05.

Peavy, Vance. *SocioDynamic Counselling: A Constructivist Perspective*. Trafford Publishing, Victoria, BC, 1997.

Perkins, D. (dir.), « Resiliency and Thriving in Families and Youth », *PennState Newsletter*, septembre 2000, <http://resiliency.cas.psu.edu/RTFY/RTFYSept2000.pdf>. Consulté le 29-11-05.

PERSONNELTODAY.COM, « Resilient : How to become career resilient », septembre 2004, www.personneltoday.com/Articles/Articles.aspx?liArticleID=25407&PrinterFriendly=true. Consulté le 28-11-05.

Poilpot, M.-P., *Souffrir mais se construire*, Ramonville Saint-Agne, Fondation pour l'enfance, 1999a.

Poilpot, M.-P., *Un nouvel âge de la vie : le temps de la postadolescence*, Ramonville Saint-Agne, Fondation pour l'enfance, 1999b.

PreventionAlert, « Resilience and Youth », *PreventionAlert Publications*, vol. 2, n° 23, www.health.org/gobpubs/prevalert/html-p43/v2page12.aspx. Consulté le 25-10-05.

Pulley, M., *Ten Ways to Increase Your Career Resilience*, www.linkages.com/ten_ways.pdf. Consulté le 29-11-05.

Redekopp, D., *Finding Supports: Managing Transitions and Personal Development*, Circuit Coach, CCDF, www.ccdf.ca/NewCoach/english/ccoache/e4g_bp.htm. Consulté le 29-11-05.

Redekopp, D., « Gumption, Discipline, Withitness and Career Development », notes extraites du discours d'un conférencier invité prononcé en avril 2005, www.life-role.com/documents/GumptionDisciplineWithit.htm. Consulté le 20-07-05.

Reis, S., Colbert, R. et Hébert, T., « Understanding Resilience in Diverse, Talented Students in an Urban High School », *Roeper Review*, vol. 27, n° 2, hiver 2005, p. 110-120.

RMC Research Corporation, *Resilience*, National Service-Learning Clearinghouse, Denver, CO, mai 2004, www.servicelearning.org/resources/quick_guides/resilience/. Consulté le 06-12-05.

Savickas, M. et Baker, D., « The History of Vocational Psychology: Antecedents, Origins and Early Development », dans W. B. Walsh et M. Savickas (dir.), *Handbook of vocational psychology* (3^e édition) Mahway, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

Savickas, M., « The Theory and Practice of Career Construction », article et courriels complémentaires envoyés directement par l'auteur, janvier 2005.

Savickas, M., « Vocational Psychology, Overview », dans C. Spielberger (dir.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, vol. 3, Amsterdam, Elsevier, 2004. p. 655-687.

Schoon, I., Parsons, S. et Sacker, A., *Socioeconomic Adversity, Educational Resilience, and Subsequent Levels of Adult Adaptation*. *Journal of Adolescent Research*, vol. 9, n° 4, juillet 2004, p. 383-404.

Strategic Directions Inc. *Marine Careers Opportunities in the Marine Transportation and Offshore Petroleum Industries in Eastern Canada*, Marine Careers Secretariat, 2004.

Van Lieshout, C. et Heymans, P., *Developing Talent Across the Life Span*, East Sussex, Psychology Press, 2000.

Ward, V. G., *Employment Readiness Scale Research Papers 1998-2000*, Valerie G. Ward Consultants Ltd., 2000.

WarrenShepell, *Workplace Mental Health Indicators: An EAP's Perspective*, WarrenShepell Research Group, 2005.

WestEd Services, *Youth Development and Resilience*, CHKS: Resilience & Youth Development, Healthy Kids Survey, www.wested.org/pub/docs/hks_resilience.html. Consulté le 25-10-05.

WestEd Services, *Promoting Resilience and Youth Development in School Communities*, www.wested.org/cs/we/view/serv/26. Consulté le 25-10-05.

Whiston, S., Fouad, N. et Lent, R., « What Works: What Has Been Learned From Career Research and Implications for Practice », présentation faite dans le cadre de la Wisconsin Career Conference, 2005.

Winfield, L., *Developing Resilience in Urban Youth*, North Carolina Regional Educational Laboratory Monograph, www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadshp/le0win.htm. Consulté le 29-11-05.

Worklife International Pty Limited, *Assessing Your Career Resilience*, www.worklife.com.au/resources/ases-res.html. Consulté le 29-11-05.

Zunker, V., *Career counseling: applied concepts of life planning (3rd edition)*. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, CA, 1990.

2001-2002 California Student Survey, Youth Assets, CHKS Resilience and Youth Development Module, <http://www.safestate.org/documents/factsheet-resilience.pdf>. Consulté le 29-11-05.

Annexe A – Tableaux

Tableau 1 – Liens entre la pratique du développement de carrière et les facteurs de résilience

Pratique du développement de carrière	Facteurs de protection liés à la résilience
Croire en soi	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-efficacité (sentiment de sa valeur, estime de soi, croyance en soi, sentiment de maîtrise, locus de contrôle interne, confiance en soi, identité bien définie) • Autonomie • Sentiment de servir à quelque chose • Attentes élevées quant à la réussite, optimisme, espoir • Sens des responsabilités, idéologie de l'activisme • Persévérance, détermination, volonté, motivation <p>Il est communément admis que ces facteurs intrapersonnels sont intimement liés au soutien interpersonnel et institutionnel.</p>
Se connaître	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion et pensée critique • Sentiment de servir à quelque chose • Sens des responsabilités • Évaluation réaliste de l'environnement • Expression active des émotions <p>La conscience de soi est souvent aiguisée par nos relations interpersonnelles. En conséquence, les facteurs comme la capacité à se lier, la conscience des autres, les interactions sociales, les relations avec la famille, la présence de pairs et d'adultes significatifs et la participation à des activités scolaires, extrascolaires, communautaires et professionnelles contribuent aussi à la connaissance de soi.</p>
Donner du sens aux occasions de travail ou d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de servir à quelque chose • Primauté des objectifs (axer la recherche sur un objectif) • Évaluation réaliste du milieu • Idéologie de l'activisme <p>Qualités requises pour obtenir et comprendre l'information sur le marché du travail (surtout l'information informelle non organisée) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Créativité • Résolution de problèmes • Bonne communication • Capacités cognitives • Pensée critique • Capacité de demander de l'aide au besoin • Participation à des activités scolaires, extrascolaires, communautaires et professionnelles • Réseaux solides

Voir sur la page suivante.

Tableau 1 – Liens entre la pratique du développement de carrière et les facteurs de résilience (suite)

Pratique du développement de carrière	Facteurs de protection liés à la résilience
Développer des compétences professionnelles	Facteurs de résilience associés à l'employabilité <ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Humour • Humeur positive • Créativité • Flexibilité • Réaction dynamique (résolution de problèmes, capacité de planifier, travail d'équipe, bonne communication, expression active des émotions, contrôle des impulsions) • Grande capacité de nouer des relations, sensibilité à autrui, habiletés sociales • Capacités cognitives • Appréciation de la diversité culturelle, sensibilité • Capacité de demander de l'aide au besoin • Absence de réactions contre-productives • Grande habileté à faire du réseautage
Faire des choix et des plans	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'avoir une raison d'être • Primauté des objectifs • Optimisme, espoir • Sens des responsabilités, idéologie de l'activisme • Créativité • Persévérance, détermination, volonté, motivation • Flexibilité • Évaluation des conséquences • Réaction dynamique (résolution de problèmes, capacité à planifier, contrôle des impulsions) • Évaluation réaliste de l'environnement • Réflexion et pensée critique • Capacité de demander de l'aide au besoin
Trouver ou créer des occasions de travail ou d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Sentiment de servir à quelque chose • Primauté des objectifs • Optimisme • Sens des responsabilités, idéologie de l'activisme • Créativité • Persévérance, détermination, volonté, motivation • Flexibilité • Évaluation des conséquences • Évaluation réaliste du milieu • Employabilité (voir <i>Développer des compétences professionnelles</i> ci-dessus) • Développer et maintenir des relations aidantes et des réseaux stratégiques
Gérer les transitions et le développement personnel	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'avoir une raison d'être • Primauté des objectifs • Optimisme • Sens des responsabilités, idéologie de l'activisme • Créativité • Persévérance, motivation • Flexibilité • Réaction dynamique (résolution de problèmes, expression active des émotions, contrôle des impulsions) • Capacité de donner un sens positif aux événements • Réflexion et pensée critique

Tableau 2 – Liens entre le *Plan directeur pour le design vie-travail* et les facteurs de résilience

Compétences selon le <i>Plan directeur</i>	Facteurs de protection
Compétence 1 : Se construire et maintenir une bonne image de soi Niveau 3 : Développer la capacité de maintenir une bonne image de soi Niveau 4 : Améliorer la capacité de maintenir une bonne image de soi	Cette compétence occupe une grande place dans la recherche sur la résilience. Les facteurs connexes sont : <ul style="list-style-type: none"> • Auto-efficacité (sentiment de sa valeur, estime de soi, croyance en soi, sentiment de maîtrise, locus de contrôle interne, confiance en soi, identité bien définie) • Attentes élevées quant à la réussite • Capacité de donner un sens positif aux évènements • Absence de réactions contre-productives
Compétence 2 : Interagir positivement et efficacement avec les autres Niveau 3 : Développer des habiletés à bâtir des relations positives dans sa vie personnelle et professionnelle Niveau 4 : Améliorer ses habiletés à bâtir des relations positives dans sa vie personnelle et professionnelle	Cette compétence est mise en lumière par la recherche sur la résilience. Les facteurs connexes comprennent : <ul style="list-style-type: none"> • Travail d'équipe • Bonne communication • Grande capacité à nouer des relations, habiletés interpersonnelles, empathie et habiletés sociales • Valorisation de la diversité • Accepter de demander de l'aide • Cohésion familiale, stabilité, communication • Relations de confiance avec des enseignants et d'autres adultes significatifs • Soutien interpersonnel par les pairs, la famille et les autres adultes significatifs • Réseaux formels et informels solides • Participation à des activités scolaires, extrascolaires, communautaires et professionnelles
Compétence 3 : Changer et croître au cours de son existence Niveau 3 : Apprendre à réagir au changement et à la croissance Niveau 4 : Développer des stratégies pour réagir aux changements dans sa vie personnelle et professionnelle	Les facteurs connexes comprennent : <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilité • Esprit critique • Distanciation adaptative • Réaction dynamique • Évaluation réaliste de l'environnement • Capacité de donner un sens positif aux évènements • Capacité de se détacher de la maison, de s'impliquer ailleurs puis de renouer avec son foyer • Absence de réactions contre-productives • Participation à des activités scolaires, extrascolaires, communautaires et professionnelles
Compétence 4 : Poursuivre son apprentissage toute sa vie afin d'atteindre ses buts personnels ou professionnels Niveau 3 : Associer la formation continue à son développement professionnel Niveau 4 : Poursuivre son apprentissage afin d'atteindre ses buts personnels ou professionnels	L'apprentissage continu contribue au développement de carrière quand il est intentionnel ou clairement lié au sentiment d'avoir un but dans la vie. La recherche sur la résilience fait apparaître ces facteurs connexes : <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de servir à quelque chose • Accomplissement/primauté des objectifs • Attentes élevées quant à la réussite • Idéologie de l'activisme • Persévérance • Conscience critique • Capacités cognitives • Participation à des activités scolaires, extrascolaires, communautaires et professionnelles

Voir sur la page suivante.

Tableau 2 – Liens entre le *Plan directeur pour le design vie-travail* et les facteurs de résilience (suite)

Compétences selon le <i>Plan directeur</i>	Facteurs de protection
<p>Compétence 5 : Trouver et utiliser efficacement l'information générale ou professionnelle</p> <p>Niveau 3 et 4 : Trouver, interpréter, évaluer et utiliser l'information générale ou professionnelle</p>	<p>À première vue, cette compétence réfère exclusivement au fait de trouver et de choisir l'information relative au marché du travail (organisée ou informelle). Bien que, de toute évidence, la recherche sur la résilience ne réfère pas spécialement à cette information, certaines habiletés et attitudes fondamentales nous permettent de trouver, d'interpréter et d'évaluer l'information formelle ou informelle sur le marché du travail. Les facteurs connexes sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Sentiment de servir à quelque chose • Accomplissement/primauté des objectifs • Idéologie de l'activisme • Créativité • Persévérance • Réaction dynamique (résolution de problèmes, capacité à planifier, bonne communication) • Grande capacité de nouer des relations • Capacités cognitives • Valorisation de la diversité • Évaluation réaliste de l'environnement • Réflexion et pensée critique • Capacité de demander de l'aide au besoin
<p>Compétence 6 : Comprendre la relation entre le travail, d'une part, et la société et l'économie, d'autre part</p> <p>Niveau 3 et 4 : Comprendre comment les besoins de la société et de l'économie influencent la nature et la structure du travail</p>	<p>Encore une fois, la recherche sur la résilience n'aborde pas spécifiquement cette compétence, mais elle souligne les habiletés qui la sous-tendent. Les facteurs connexes comprennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idéologie de l'activisme • Persévérance • Conscience critique • Résolution de problèmes • Capacités cognitives • Valorisation de la diversité • Perception réaliste de l'environnement • Réflexion et pensée critique • Participation à des activités scolaires, extrascolaires, communautaires et professionnelles
<p>Compétence 7 : Consolider, créer ou garder un emploi</p> <p>Niveau 3 : Développer des habiletés à chercher, à obtenir/ à créer et à conserver un emploi</p> <p>Niveau 4 : Améliorer ses habiletés à chercher, à trouver, à se créer ou à conserver un emploi</p>	<p>Pratiquement tous les facteurs internes identifiés dans la recherche sur la résilience peuvent être associés à la stabilité en emploi. Par exemple, le Profil des compétences relatives à l'employabilité du Conference Board du Canada mentionne les traits suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Communiquer • Penser aux problèmes et les résoudre • Démontrer des attitudes et comportements positifs • Être responsable • Savoir s'adapter • Travailler avec les autres <p>Dans la même veine, le profil des habiletés essentielles mentionne :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travailler avec les autres • Formation continue • Résolution de problèmes • Pensée critique • Planification et organisation <p>Ces traits reflètent plusieurs des habiletés intrapersonnelles et sociales-réactionnelles identifiées dans la recherche sur la résilience.</p>

Voir sur la page suivante.

Tableau 2 – Liens entre le *Plan directeur pour le design vie-travail* et les facteurs de résilience (suite)

Compétences selon le <i>Plan directeur</i>	Facteurs de protection
<p>Compétence 8 : Prendre des décisions personnelles et professionnelles constructives</p> <p>Niveau 3 : Savoir prendre des décisions personnelles et professionnelles</p> <p>Niveau 4 : Tenir compte des réalités de la vie d'adulte au moment de prendre des décisions personnelles et professionnelles</p>	<p>Lorsqu'on examine les compétences spécifiques qui sous-tendent la capacité de prendre des décisions personnelles ou professionnelles constructives, on doit prendre en considération les facteurs suivants, provenant de la recherche sur la résilience :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Sentiment d'avoir une raison d'être • Accomplissement/primauté des objectifs • Sens des responsabilités, idéologie de l'activisme • Attentes élevées quant à la réussite • Responsabilité envers soi • Persévérance, motivation • Flexibilité • Conscience critique • Réaction dynamique (résolution de problèmes, capacité à planifier, expression active des émotions, discours intérieur positif, contrôle des impulsions) • Capacités cognitives • Évaluation réaliste de l'environnement • Réflexion et pensée critique • Réseaux formels et informels solides • Participation à des activités scolaires, extrascolaires, communautaires et professionnelles
<p>Compétence 9 : Trouver l'équilibre entre sa vie personnelle et professionnelle</p> <p>Niveau 3 : Faire le lien entre les styles de vie et les étapes de la vie, et la vie et la carrière qu'on se construit</p> <p>Niveau 4 : Tenir compte de l'équilibre vie-travail dans les décisions personnelles et professionnelles</p>	<p>Cette compétence reflète très fidèlement le travail de Amherdt (2005a) sur les liens entre savoir-devenir et la résilience professionnelle.</p> <p>Facteurs associés provenant de la recherche sur la résilience :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de servir à quelque chose • Accomplissement/primauté des objectifs • Sens des responsabilités, idéologie de l'activisme • Créativité • Persévérance, motivation • Flexibilité • Conscience critique • Distanciation adaptative • Réaction dynamique (résolution de problèmes, capacité à planifier, expression active des émotions, discours intérieur positif, contrôle des impulsions) • Capacités cognitives • Perception réaliste de l'environnement • Capacité de donner un sens positif aux événements • Capacité d'aborder sagement l'adversité • Réflexion et pensée critique • Capacité de s'impliquer au foyer, de s'en détacher et d'y revenir • Absence de réactions contre-productives • Participation à des activités scolaires, extrascolaires, communautaires et professionnelles

Voir sur la page suivante.

Tableau 2 – Liens entre le *Plan directeur pour le design vie-travail* et les facteurs de résilience (suite)

Compétences selon le <i>Plan directeur</i>	Facteurs de protection
<p>Compétence 10 : Comprendre la nature changeante de la vie et des rôles professionnels</p> <p>Niveau 3 : Comprendre et apprendre à surmonter les stéréotypes en bâtissant sa vie et sa carrière</p> <p>Niveau 4 : Comprendre et apprendre à surmonter</p>	<p>Cette compétence réfère en premier lieu à la capacité de surmonter les préjugés sexistes et les stéréotypes dans la planification de carrière. Les facteurs connexes comprennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto-efficacité • Autonomie • Sentiment de servir à quelque chose • Accomplissement/primauté des objectifs • Attentes élevées quant à la réussite • Créativité • Persévérance, motivation • Flexibilité • Sens critique • Réaction dynamique (résolution de problèmes, capacité à planifier, expression active des émotions, discours intérieur positif) • Empathie, habiletés sociales • Capacités cognitives • Valorisation de la diversité culturelle, sensibilité • Perception réaliste de l'environnement, capacité de donner un sens positif aux événements, attitude saine face à l'adversité • Réflexion et pensée critique • Absence de réactions contre-productives
<p>Compétence 11 : Comprendre et gérer le processus par lequel on construit sa vie personnelle et professionnelle, et s'y engager</p> <p>Niveau 3 : Voir clairement et prendre en charge le processus par lequel on construit sa vie personnelle et professionnelle</p> <p>Niveau 4 : Gérer son processus de construction d'une vie personnelle et professionnelle</p>	<p>Cette compétence renvoie à la capacité de s'engager dans un processus de construction d'une vie personnelle et professionnelle qui reflète vraiment ce qu'on est. Cela est en accord avec le savoir-devenir d'Amherdt (2005a) et avec les facteurs mis en lumière par la recherche sur la résilience :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto-efficacité • Autonomie • Sentiment de servir à quelque chose • Accomplissement/primauté des objectifs • Attentes élevées quant à la réussite • Responsabilité envers soi, idéologie de l'activisme • Créativité • Persévérance, motivation • Flexibilité • Sens critique • Distanciation adaptative • Réaction dynamique (résolution de problèmes, capacité à planifier, expression active des émotions, discours intérieur positif, contrôle des impulsions) • Capacités cognitives • Évaluation réaliste de l'environnement, capacité de donner un sens positif aux événements, attitude saine face à l'adversité • Réflexion et pensée critique • Accepter de demander de l'aide • Capacité de s'impliquer dans un milieu (foyer ou monde extérieur), de s'en détacher et de renouer avec lui • Absence de réactions contre-productives • Réseaux formels et informels solides • Participation à des activités scolaires, extrascolaires, communautaires et professionnelles