MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT VIE-CARRIÈRE À L'INTENTION DES ÉCOLES FRANCOPHONES

DIRECTION DES SERVICES PÉDAGOGIQUES

DOCUMENT PROVISOIRE

OCTOBRE 2008

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 3

1. Première partie : Les fondements du modèle de développement vie-carrière 5
   - 1.1 L'approche orientante comme concept de base du modèle 5
   - 1.2 Les principaux fondements théoriques du modèle 7
   - 1.3 Les principaux appuis empiriques du modèle 16

2. Deuxième partie : Les composantes du modèle de développement vie-carrière 20
   - 2.1 Les valeurs et les principes directeurs 20
   - 2.2 Les clientèles et les compétences ciblées 22
   - 2.3 Les stratégies éducatives orientantes 29
   - 2.4 Les rôles et les responsabilités des acteurs 31
   - 2.5 La représentation schématisée du modèle 37

Conclusion 38

Références 39

Annexe 1 : Compétences du Plan directeur pour chaque niveau 44

Note : Afin de faciliter la lecture du présent document, nous avons employé le masculin comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

INTRODUCTION

Dans l'énoncé de politique *« Les enfants au premier plan »*, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2007) s'engage à rendre la province autosuffisante d'ici 2026, et ce, en commençant avec ce qu'il y a de plus précieux : la réussite des enfants. Pour ce faire, le ministère soulève un certain nombre de questions dont les suivantes : Comment donner un rôle de premier plan au personnel enseignant et aux autres partenaires éducatifs ? Comment intervenir plus tôt et d'une manière plus efficace auprès de tous les élèves ? Comment aider l'élève à trouver les domaines d'intérêt pour lesquels il a du talent ?

De même, conformément à la philosophie sous-jacente à l'article 12.3 de la Loi sur l'éducation du Nouveau-Brunswick (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 1997), le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MÉNB) s'engage à favoriser l'accès de tous les élèves aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus propices à leur plein développement.

Pour sa part, le mémoire présenté à la Commission sur l'éducation postsecondaire au Nouveau-Brunswick, par la Fédération des jeunes francophones du Nouveau-Brunswick (FJFNB, 2007), met l'accent sur l'établissement d'une action stratégique visant le développement continu en matière de carrière et de vie personnelle dans le but de favoriser l'épanouissement et l'actualisation de tous les jeunes Néo-Brunswickois. Ce rapport identifie un certain nombre de facteurs déterminants de l'accès aux études postsecondaires, comme le niveau d'éducation des parents et les contraintes financières, la valeur accordée aux études postsecondaires ainsi que la qualité de l'école secondaire et le rendement scolaire. De plus, il énumère un certain nombre de stratégies considérées importantes afin de mieux préparer les jeunes à leur développement vie-carrière, dont « les stratégies de valorisation de l'apprentissage et d'orientation personnelle; les stratégies de promotion et de recrutement axées sur la transition aux études postsecondaires; et les stratégies pour améliorer et maximiser l'intervention des orienteurs » (FJFNB, p. 1).

Ces différentes considérations en lien avec une meilleure préparation des jeunes à leur vie et à leur carrière rejoignent aussi des préoccupations qui ont cours dans divers pays depuis plusieurs années et qui trouvent écho dans une meilleure orientation professionnelle. Pour l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2004), l'orientation professionnelle se définit comme des « …activités visant à aider les personnes de tous âges, à tout moment de leur vie, à faire un choix d'éducation, de formation et de profession et à gérer leur carrière » (p. 20). Également, afin de favoriser la capacité des élèves à prendre des décisions vocationnelles et à gérer leur carrière, cet

organisme mentionne que des entretiens individuels ne sont pas suffisants. Autrement dit, d'après l'OCDE (2004), l'orientation professionnelle :

> …doit être complétée par une approche fondée sur une démarche progressive, intégrée dans le programme d'études et comportant des éléments importants d'initiation pratique au travail. Cette démarche peut impliquer des personnalités locales extérieures aussi bien que le personnel de l'école. Elle a des implications importantes pour l'organisation scolaire dans son ensemble : pour les programmes, l'affectation des ressources et les qualifications des enseignants. (p. 39)

De plus, selon l'OCDE (2004), la plupart des pays intègrent désormais des éléments d'orientation professionnelle dans leurs programmes d'études. Les contenus abordés visent plus particulièrement une meilleure compréhension de soi et du monde du travail, la construction identitaire du jeune, l'exploration de ses passions, talents et compétences, la capacité de prendre des décisions et de s'adapter aux changements perpétuels; tout ceci devant contribuer, d'après cet organisme, à accroître la motivation de l'élève envers la réussite de ses études et de ses projets de carrière. Une telle perspective de l'éducation et de l'orientation se traduit au Québec, depuis ces dernières années, par le concept d'approche orientante.

Au Nouveau-Brunswick, des éléments d'orientation professionnelle se retrouvent dans différents programmes d'études, notamment ceux ayant trait à la formation personnelle et sociale. Également, les écoles secondaires francophones offrent un cours de développement vie-travail dont les contenus traitent de plusieurs aspects se rapportant à ce processus. En outre, diverses interventions et préoccupations en lien avec le concept d'approche orientante sont de plus en plus présentes dans les écoles secondaires. Une des initiatives d'envergure nationale est le projet pilote *« Un avenir à découvrir »*, mis en œuvre de 2004 à 2008 par le MÉNB et la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Le projet auquel participent 4 400 élèves du secondaire permet, entre autres, de tester l'efficacité de différentes interventions en développement vie-carrière auprès des élèves et de leurs parents en vue d'accroître l'accès à l'éducation postsecondaire. Les résultats seront connus en 2012, mais déjà les commentaires des élèves et des parents qui y participent permettent de croire au succès de ce projet et à l'importance d'investir dans le développement vie-carrière des jeunes.

Cependant, malgré les efforts consentis, force est de constater qu'il s'avère essentiel de s'inspirer des pratiques et des écrits scientifiques issus de ce concept afin de développer un modèle d'orientation professionnelle continue visant la réussite de tous les élèves, de la maternelle à la 12^{e} année.

Le présent document, dont l'objectif principal est de proposer un modèle d'orientation professionnelle continue, comprend trois principales parties, à savoir les fondements du modèle de développement vie-carrière, les composantes du

modèle de développement vie-carrière et les recommandations qui en découlent pour assurer sa mise en œuvre dans les écoles primaires francophones du Nouveau-Brunswick.

1. PREMIÈRE PARTIE : LES FONDEMENTS DU MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT VIE-CARRIÈRE

Cette première partie expose les fondements du modèle de développement vie-carrière proposé, en mettant un accent particulier sur le concept d'approche orientante ainsi que sur ses fondements théoriques et ses appuis scientifiques.

1.1 L'approche orientante comme concept de base du modèle

Parmi les moyens mis de l'avant afin d'assurer le succès du plus grand nombre d'élèves possible figure l'approche orientante. Prenant place dès le primaire et se poursuivant jusqu'à la fin du secondaire, cette approche se veut une « …démarche qui, en amenant les élèves à développer des buts professionnels, vise à les aider à mieux se connaître, à être davantage motivés sur le plan scolaire et à établir des liens entre leur vécu à l'école et leurs rêves professionnels » (MEQ, 2003, p. 9).

La définition officielle du concept d'approche orientante est la suivante :

> …une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe-école. (MEQ, 2002, p. 18)

Parmi les principales lignes d'actions nécessaires à la mise en œuvre de cette approche, le ministère (MEQ, 2002, p. 22) énonce celles qui suivent :

- Intégration, par le personnel enseignant, d'éléments d'information et d'orientation dans les programmes disciplinaires à l'aide de mise en situation ou de références tirées du monde du travail; ou encore d'approches pédagogiques favorisant le développement de l'identité, […] collaboration entre les professionnels de l'information et de l'orientation et les enseignants pour ce qui est du développement des contenus;

- Planification d'activités de vie scolaire encadrées par des enseignants et des professionnels de l'information et de l'orientation et permettant aux élèves d'explorer le monde du travail et d'exercer des responsabilités (ex. : […] visite de milieux de travail et d'établissements de formation); mise à contribution des parents et des entreprises de la communauté dans l'organisation de certaines de ces activités;

- Mise à la disposition des élèves des outils pertinents d'information […] et d'orientation; formation des élèves par du personnel professionnel ou du personnel de soutien en information scolaire et professionnelle, sur l'utilisation de ces outils;

- Aide (counseling) individuelle assurée par des professionnels de l'orientation […].

De façon générale, le concept d'approche orientante s'appuie sur trois principes de base (GPSAO, 2002; MEQ, 2002; Pelletier, 2004) :

- **L'INFUSION –** Ce premier principe vise l'intégration de notions relatives à la carrière et au développement de carrière dans les contenus disciplinaires ainsi que dans les autres activités scolaires et parascolaires dans le but de donner du sens aux apprentissages des élèves. Bien que les spécialistes de l'orientation jouent un rôle de premier plan dans le développement vie-carrière des élèves, il faut reconnaître que d'autres acteurs, comme les enseignants, exercent aussi une influence au cours de ce processus. Ainsi, en appliquant dans leurs disciplines le principe d'infusion, les enseignants participent, de pairs avec les spécialistes de l'orientation, à la réussite éducative de tous les élèves en offrant un contexte d'apprentissages plus significatifs par l'entremise des liens avec le travail et avec leur projet d'orientation. Ils deviennent, par ce fait même, davantage « orientants ».

- **LA COLLABORATION –** Ce second principe concerne non seulement l'établissement d'un partenariat entre les divers acteurs de l'école, mais également entre ces acteurs et les membres de la communauté comme les parents et les représentants du monde du travail. Autrement dit, il s'agit de développer la concertation entre toutes les personnes impliquées dans le développement de carrière des élèves, et ce, tant à l'interne, comme dans les Communautés d'apprentissages professionnelles (CAP), qu'à l'externe, comme dans l'École communautaire accréditée (ÉCA).

- **LA MOBILISATION –** Ce troisième principe a pour but d'éveiller le désir de réussir et de s'orienter chez les élèves. En d'autres mots, il s'agit de faire naître « l'attitude motivée » de l'élève car s'il n'est pas intéressé ou motivé par rapport à sa propre orientation, les interventions orientantes proposées demeureront lettre morte. Tel que souligné dans l'ouvrage de Pelletier (2004), cette attitude motivée liée à la réussite scolaire et professionnelle « …prend appui sur la perception que l'on est responsable du résultat ou du rendement obtenu par les actions que l'on a posées et les efforts que l'on a consentis » (p. 26). Sa finalité repose donc sur le développement de l'autonomie, un élément essentiel en éducation, puisqu'il place l'élève dans un contexte où il est appelé à faire des apprentissages, à s'adapter, à choisir et à agir. Ainsi, les composantes qui sous-tendent le principe de mobilisation sont liées de très près à celles requises lors de la réalisation de mises en situation ou d'activités pédagogiques pertinentes au cours de l'élaboration de plans de leçons significatifs.

Par conséquent, comme le démontre l'ensemble de ces informations, l'approche orientante s'inscrit parfaitement bien dans un contexte de développement vie-carrière, et ce, dès l'école primaire. De plus, une telle approche nécessite une participation active et engagée de la part de différents acteurs de l'école et de la communauté, y compris l'élève lui-même qui agit à titre de premier responsable de ses apprentissages et de son orientation. Enfin, les trois principes de base de l'approche orientante rejoignent de près la philosophie que veut se donner le MÉNB par le biais de la création d'écoles communautaires francophones. En effet, depuis 2007, dix écoles francophones de la province, c'est-à-dire deux dans chacun des districts francophones, participent à ce mouvement de l'École communautaire accréditée (ÉCA) qui, selon le MÉNB (2008) :

> …propose de réinventer, de transformer l'école en une école essentiellement humaine qui maximise le développement du potentiel des enfants dans une perspective de responsabilisation collective. L'ÉCA se veut au service de la santé globale des enfants, du personnel, des parents et de la communauté, santé globale qui inclut aussi la dimension économique. (p. 5)

1.2 Les principaux fondements théoriques du modèle

Une lecture des écrits scientifiques montre à quel point l'orientation professionnelle peut contribuer dès le primaire à la réussite des élèves et, de surcroît, les amener à tendre vers une plus grande autonomie, voire une autosuffisance. Les paragraphes qui suivent font état de plusieurs considérations qui paraissent incontournables lorsqu'il s'agit de mettre de l'avant un modèle d'orientation continu en milieu scolaire afin de favoriser la réussite éducative de tous les élèves. Ces considérations d'ordre théorique et conceptuel, qui s'inspirent largement des travaux de Gingras (2002), se regroupent autour des

thèmes suivants : l'orientation tout au long de la vie, le contexte de la carrière, les facteurs d'influence, le comportement exploratoire, l'approche expérientielle et la prise en charge de l'individu.

1.2.1 L'orientation tout au long de la vie

Conformément au rapport de l'OCDE (2004) et au Plan directeur pour le design en développement vie-travail (Centre national en vie-carrière, 2000), la plupart des écrits en développement de carrière montrent à quel point l'orientation professionnelle est un processus complexe, qui s'inscrit dans une perspective continue, évolutive et dynamique (Brown et coll., 2002; Bujold et Gingras, 2000; LeBreton, 2006). Il s'agit d'un processus qui débute dès l'enfance et qui se poursuit tout au long de la vie. Autrement dit, les expériences d'un enfant d'âge préscolaire exercent une influence sur ses expériences scolaires (primaire et secondaire), lesquelles à leur tour auront une influence sur son cheminement postsecondaire. D'où l'importance de développer très tôt chez l'élève son désir d'apprendre et sa capacité de réfléchir à plus long terme, notamment à son avenir.

Parmi les théories qui s'inscrivent dans cette perspective se trouve celle de Super (1957, 1985). Dans une dernière publication (Super, Savickas et Super, 1996), cette théorie situe l'orientation comme un processus allant de la naissance jusqu'à la vieillesse et considère que le développement de carrière comprend les différents rôles qu'exerce une personne au cours de sa vie (ex. : enfant, élève, travailleur, parent, citoyen) dans différents milieux (ex. : famille, école, monde du travail, communauté). L'approche intégrative de Super rappelle donc non seulement le processus de croissance de l'individu dans sa vie et dans sa carrière, mais aussi la forte interdépendance entre la vie personnelle et la vie professionnelle, d'où le concept « développement vie-carrière ». C'est pourquoi il paraît important de tenir compte de cette perspective globale et intégrative de la carrière dans l'élaboration du modèle de développement vie-carrière. Ainsi, l'orientation continue doit être privilégiée afin de permettre à tous les élèves de découvrir très tôt dans leur parcours scolaire leurs intérêts et leurs passions, d'une part, et de bien connaître les réalités du monde du travail, d'autre part.

1.2.2 Le contexte de la carrière

Le contexte actuel du marché du travail se voit de plus en plus précaire et incertain compte tenu des changements technologiques et des mutations profondes qu'il subit. De fait, les individus sont appelés à s'ajuster, voire se réajuster, continuellement. Certains vont même jusqu'à dire que la seule chose qui prévaut à l'heure actuelle est le changement et l'instabilité. Ce contexte crée certainement beaucoup d'incertitude et d'anxiété sur le plan vocationnel : des emplois apparaissent tandis que d'autres disparaissent. D'après Magnusson (2005), les individus qui réussissent à s'adapter efficacement aux changements ont tendance à mener une carrière plus prospère.

De ce fait, pour mieux faire face à ces changements, les élèves doivent apprendre à faire des choix éclairés puisque, par exemple, ils seront confrontés à changer plusieurs fois d'emplois au cours de leur vie. À cet égard, des auteurs (Bridges, 1995; Niles, 2002) parlent de cinq, six, voire même sept changements d'emplois au cours d'une vie. En plus de former des élèves capables de s'adapter à toutes ces transformations en vue de maintenir éventuellement leur employabilité, il paraît aussi incontournable de se rappeler, dans ce contexte, que la décision prise relativement à la carrière n'est jamais finale et que l'incertitude qui l'entoure fait partie du processus d'orientation. Sur ce, Mitchell, Levin et Krumboltz (1999) présentent le concept de « planned happenstance » pour faire valoir le fait que l'indécision vocationnelle doit désormais être perçue comme une caractéristique positive chez la personne, celle-ci faisant alors preuve d'une ouverture d'esprit et d'une flexibilité en réponse aux événements fortuits qui se présentent dans un monde où elle est appelée à apprendre et à s'ajuster tout au long de sa vie. Pour sa part, Gelatt (1989, 1993 et 2003) propose un cadre d'intervention qui, au moyen de l'incertitude positive, aide l'individu à faire face aux changements et à l'ambiguïté qui l'entoure en favorisant notamment le développement d'attitudes positives.

Dans un contexte en constante mouvance, des écrits démontrent la pertinence de s'inspirer d'une approche constructiviste de la carrière. Bien que cette approche soit relativement nouvelle dans le domaine vocationnel (Bujold et Gingras, 2000), elle paraît fort prometteuse dans la mesure où elle part de la prémisse que la carrière d'un individu ne se déroule pas, mais plutôt qu'elle se construit tout au long de sa vie.

D'après Savickas (2002), une approche constructiviste offre une perspective différentielle, développementale et dynamique de la carrière, soit trois composantes classiques en cette matière. Le modèle de développement vie-carrière proposé s'inscrit dans cette perspective par le fait qu'il intègre, dès l'école primaire, des interventions en lien avec l'orientation qui permettront aux élèves d'apprendre à se connaître et à connaître leur environnement en vue de mieux préparer leur projet de carrière au fil de leurs expériences personnelles, scolaires et professionnelles. De plus, l'approche orientante implique que les apprentissages des élèves s'inscrivent davantage dans une démarche de projets liés à son orientation, soit un élément très important dans l'application du principe de mobilisation. Il s'agit donc de placer l'élève dans des situations d'apprentissage où il développera son attitude motivée, et où il pourra construire son cheminement vie-carrière.

D'autres écrits amènent à envisager la carrière selon une perspective contextuelle et interactive (Young, Valach et Collin, 1996, 2002 ; Vondracek, Lerner et Schulenberg, 1983, 1986). Ces auteurs conceptualisent le développement de la carrière comme « …résultant de la rencontre entre deux grands processus dynamiques : le développement de la personne tout au cours de sa vie et le contexte interpersonnel, socioculturel et environnemental en perpétuelle transformation » (Bujold et Gingras, 2000, p. 363).

En fonction de cette perspective dite aussi interactionniste, le développement de carrière est décrit comme un processus impliquant des agents actifs (des acteurs) qui n'essaient pas seulement de s'adapter à leur environnement, mais qui peuvent aussi l'influencer et le transformer (Gingras, 2002). Par exemple, il peut s'agir d'interventions conçues dans le but d'aider les individus, tout au long de leur vie, à s'adapter à la fois aux changements qu'ils vivent et à ceux qui surviennent dans leur environnement. Dans le cadre d'une approche orientante, de telles interventions incitent les jeunes à faire le point sur leurs expériences, leurs relations interpersonnelles et les rôles actuels qu'ils exercent dans chacun des milieux où ils interagissent (Gingras, 2002).

1.2.3 Les facteurs d'influence

La plupart des écrits du domaine vocationnel révèlent qu'à la fois facteurs internes et externes influencent le développement de la carrière d'une personne (Bujold et Gingras, 2000). Du point de vue des *facteurs internes*, plusieurs auteurs mettent l'accent sur le rôle central que jouent certaines caractéristiques individuelles dans le processus du choix de carrière, telles que les intérêts, les aptitudes, les valeurs, l'efficacité personnelle et la personnalité (Bujold et Gingras, 2000 ; Brown, 1996 ; Holland, 1959, 1997 ; Lent, Brown et Hackett, 1996 ; Super *et al.*, 1996). Par exemple, il est reconnu depuis longtemps que le développement de carrière ne constitue ni plus ni moins que l'explicitation de l'image de soi (Bujold et Gingras, 2000), d'où la nécessité d'avoir développé au cours de sa vie une bonne connaissance et estime de soi. Dans un contexte scolaire, il peut s'agir d'apprendre aux élèves à mieux se connaître, à construire leur identité en vue de la transposer dans un rôle professionnel (Gingras, 2002).
Les stades de croissance et d'exploration professionnelle identifiés par Super peuvent certainement servir de référents lors de l'élaboration d'un cadre conceptuel en lien avec le modèle de développement vie-carrière. Conformément à l'OCDE (2004), Gingras (2002) reconnaît que le développement de carrière commence tôt, un point de vue qui semble de plus en plus partagé par le MENB, qui souhaite notamment que les élèves puissent découvrir leurs passions et leurs forces avant la fin du secondaire (GNB, 2007).

La place qu'occupe le développement des intérêts dans le choix de carrière a aussi été largement étudiée par Holland (1959, 1997). Dans sa typologie RIASEC, cet auteur décrit six types de personnalité, six types d'environnements (ou secteurs d'activités) et leurs interactions respectives. Il s'agit des types réaliste (R), investigateur (I), artistique (A), social (S), entreprenant (E) et conventionnel (C). D'après Gingras (2002), cette conception amène à saisir l'importance d'exposer les élèves à des expériences scolaires et parascolaires liées à chacun des six secteurs d'activités afin de leur permettre d'aboutir à une meilleure affirmation de leur identité. Autrement dit, il importe d'offrir aux élèves la possibilité de vivre des expériences au sein de divers milieux (ex. : école, communauté, maison) et d'être en contact avec des personnes ayant différents types de personnalité. À cet effet, les visites d'entreprises, les stages d'un jour, les stages d'éducation coopérative, les expériences de bénévolat et les journées-

carrière sont des exemples d'activités d'exploration professionnelle permettant entre autres aux jeunes de s'initier au monde du travail et de découvrir des affinités entre leur personnalité et certains types de professions.

Pour leur part, Lent, Brown et Hackett (1996) suggèrent de porter une attention particulière au concept d'efficacité personnelle (c'est-à-dire à la croyance de la personne dans sa capacité de réussir une tâche donnée), qui peut agir comme un puissant facteur de motivation. D'après Gingras (2002), des études montrent la relation entre ce concept et le rendement scolaire ainsi que la réussite professionnelle. Par conséquent, les élèves acquièrent des intérêts durables pour une activité dans laquelle ils se sentent compétents, d'où l'importance de travailler à modifier la perception des jeunes qui ne se considèrent pas compétents « …en leur donnant la possibilité de s'engager et de s'investir cognitivement, en les plaçant dans des situations de réussite, en les accompagnant et en leur offrant l'occasion d'être confrontés à des modèles professionnels » (Gingras, 2002, p. 16).

Cette formulation théorique rejoint bien la notion de compétences, laquelle fait référence à la capacité de la personne à mobiliser ou à utiliser efficacement dans un contexte réel l'ensemble de ses habiletés, attitudes et connaissances. Elle propose également d'amener les élèves à identifier un but ou un projet en lien avec leur carrière pour susciter leur motivation. Ainsi, l'établissement d'un tel projet jumelé à des autoévaluations, des rétroactions et des encouragements de personnes significatives pourrait agir comme une excellente source de motivation chez les élèves. À ce chapitre, les élèves ont certes intérêt à développer un sentiment d'efficacité personnelle qui se veut plus réaliste, c'est-à-dire qui tienne compte non seulement de leurs désirs mais aussi de leurs compétences, par opposition à un sentiment d'efficacité plus illusoire ou idéaliste.

En s'inspirant des travaux de Super, la conception de Brown (1996) démontre, quant à elle, à quel point les valeurs personnelles jouent un rôle important dans le développement de carrière. Selon Bujold et Gingras (2000), cette conception met un accent sur le fait que les valeurs personnelles orientent le comportement de la personne vers un but et qu'elles évoluent selon ses caractéristiques et ses expériences. Les valeurs proviennent donc des besoins et, tout comme l'efficacité personnelle, elles sont sources de motivation.

Brown (1996) considère aussi que l'importance accordée à un rôle de vie est liée de près à la satisfaction que celui-ci procure selon les valeurs importantes de la personne. Compte tenu de ces considérations et, à l'instar de Bujold et Gingras (2000), il est important que l'élève puisse avoir l'occasion d'explorer ses valeurs, dès le primaire, en vue de les hiérarchiser et d'identifier celles qui sont pour lui des valeurs durables et fondamentales. Ainsi, il saura mieux satisfaire à ses besoins et à ses motivations au moment de faire des choix en ce qui concerne son développement vie-carrière.

Par ailleurs, d'autres écrits mettent un accent sur le rôle qu'occupent les *facteurs externes*, ou les caractéristiques liées à l'environnement, dans l'étude du développement de carrière (Bujold et Gingras, 2000 ; Ouellette, LeBreton et Mazerolle, 2001 ; LeBreton, 2006). D'après Gingras (2002), la conception de Super montre à quel point les parents jouent un rôle important dans le cheminement de carrière de leur enfant (ex. : préférences professionnelles, entrée dans une profession, satisfaction et réussite professionnelles, valeurs de travail). Cette formulation tient aussi compte des facteurs tels que le statut socioéconomique, les coûts rattachés aux études et les changements technologiques. À cela s'ajoutent les influences que peuvent exercer la région géographique, les décisions politiques, les faits historiques, la globalisation et l'évolution du marché du travail (Blau, Parnes, Gustad, Jessor et Wilcock, 1956 ; Kirkpatrick Johnson et Mortimer, 2002 ; Patton et McMahon, 2002).

Pour sa part, la conception de Vondracek *et al.* (1983, 1986) met en évidence plusieurs facteurs d'influence du développement de carrière d'un individu relatif à son environnement comme par exemple, sa famille, son groupe de pairs et sa culture. Celle de Young *et al.* (1996, 2002) suggère de tenir compte du fait que l'orientation professionnelle est présente dans divers lieux (ex. : maison, école, communauté) et que l'école peut aider les élèves à faciliter la transition entre ces divers milieux à l'aide de différentes stratégies (ex. : stages d'observation, visites d'entreprise, bénévolat et journée-carrière).

D'après Gottfredson (1996, 2002), les représentations sociales que se font les jeunes des professions influencent de très près la formation des préférences professionnelles et le choix de carrière. Dans sa conception, cette auteure explique de quelle manière l'individu, au cours de son développement, procède à une élimination progressive de ses options professionnelles (processus de restriction) en prenant en considération les contraintes du milieu (processus de compromis). C'est pourquoi elle encourage l'utilisation de méthodes d'exploration comme des conférenciers invités qui exposent les élèves à une diversité de modèles professionnels, y compris des modèles atypiques. Ceci, afin de réduire l'influence de variables telles que le genre et la classe sociale dans le processus d'orientation et, plus particulièrement, lors des choix scolaires et professionnels (Gingras, 2002).

Ces écrits appuient certainement divers principes à la base du modèle de développement vie-carrière proposé. Ils montrent également à quel point des facteurs d'influence issus de l'individu et de son environnement agissent de pairs sur son développement vie-carrière. Dans cette perspective, Patton et McMahon (2002) prétendent que l'importance « …de re-conceptualiser la carrière comme un apprentissage à faire tout au long de la vie et la nécessité de fournir du soutien aux individus au cours de ce processus ne peuvent plus être banalisés » (p. 46).

1.2.4 Le comportement exploratoire

L'exploration joue un rôle central dans le développement de l'identité à un point où les individus qui intègrent une attitude exploratoire sont davantage capables de relever les défis liés à leur développement vie-carrière. Dans son ouvrage, Pelletier (2004) définit l'exploration comme une étape marquée par « …l'éveil d'une conscience de soi, du pouvoir qu'on a d'imaginer autre chose, de vivre autrement, de penser les possibles et d'aller voir ailleurs » (p. 33). De plus, Super s'est non seulement attardé à décrire les tâches développementales associées au stade d'exploration mais également « …les attitudes et comportements qui y sont rattachés et qui révèlent le degré de maturité vocationnelle d'une personne » (Gingras, 2002, p. 8), c'est-à-dire dans quelle mesure elle est prête à faire un choix de carrière. Ce théoricien prétend aussi que le stade d'exploration caractérise la période de l'adolescence souvent marquée par des conflits identitaires.

Ce théoricien avance aussi l'idée que la curiosité est une attitude qui prédispose la personne à adopter un comportement exploratoire, d'où l'importance d'introduire dès l'école primaire des activités d'exploration qui permettent d'effectuer des apprentissages significatifs dans le but de favoriser chez l'élève la découverte de soi et de son environnement, en plus de la découverte de ses forces et de ses passions. De ce fait, le modèle de développement vie-carrière proposé suggère diverses méthodes d'exploration professionnelle telles que des stages en entreprises, des visites de milieux de travail et des témoignages de personnes-ressources issues de la communauté.

D'après Gingras (2002), des études révèlent que le fait d'impliquer les parents activement dans le processus d'exploration professionnelle de leurs enfants les amène à ressentir une plus grande certitude par rapport à leur carrière, à accorder davantage d'importance au travail et à développer une plus forte identité professionnelle. Cette conclusion rejoint bien la visée d'origine du concept d'écoles communautaires mis de l'avant par le MENB (2007), à l'effet que la collaboration et l'engagement des parents s'avèrent essentiels dans les activités de l'école afin de faciliter les apprentissages de leur enfant. Ces différentes considérations démontrent donc une fois de plus la pertinence du modèle de développement vie-carrière proposé.

Pour leur part, Flum et Blustein (2000) accordent aussi une importance à l'exploration professionnelle qu'ils définissent comme un processus se déroulant tout au long de la vie et comportant des fonctions adaptatives. Cette définition, tout comme celle de Super, renferme une composante attitudinale qui renvoie à la « motivation d'une personne de s'engager dans ce processus et de s'y maintenir » (Gingras, 2002, p. 32). Une autre caractéristique de la définition de ces auteurs est qu'elle comprend le développement d'habiletés exploratoires par le biais d'activités d'exploration, lesquelles favorisent du même coup le développement d'une compétence exploratoire. De plus, selon eux, les

conceptions en lien avec l'exploration professionnelle et le développement de carrière doivent considérer les rôles de la vie comme étant entremêlés et flexibles, d'une part, et mieux comprendre les antécédents des activités exploratoires, d'autre part (c'est-à-dire l'ensemble des facteurs psychologiques et sociologiques qui motivent l'exploration). Il faut aussi, d'après Flum et Blustein (2000), bien comprendre le contexte culturel et historique de l'exploration professionnelle, puisque « …certaines variables contextuelles peuvent faciliter l'exploration professionnelle et le développement de l'identité alors que d'autres peuvent limiter ce processus » (Gingras, 2002, p. 33).

1.2.5 L'approche expérientielle et la prise en charge des élèves

Les bienfaits d'une approche expérientielle en développement de carrière sont reconnus depuis longtemps. Par exemple, une telle approche favorise la participation active de l'élève dans son développement, ce qui encourage certainement la prise de responsabilité individuelle (attitude de la personne envers elle-même et sa situation). Il s'agit également pour le jeune d'une occasion de saisir le sens réel de ses apprentissages et de s'approprier davantage l'information que révèle l'expérience vécue. Ainsi, l'élève est vu comme un agent actif de son développement, comme un être qui apprend de ses expériences, qui comprend son environnement et qui agit sur lui, en même temps qu'il est influencé par les agents sociaux, économiques et culturels qui l'entourent.

Le modèle d'activation du développement vocationnel et personnel (ADVP) de Pelletier, Noiseux et Bujold (1974) a beaucoup contribué à faire valoir la place de l'apprentissage expérientiel dans le développement vie-carrière de l'individu. La principale retombée de cette approche est aussi le fait que l'élève peut devenir autonome et qu'il est le principal acteur de son développement, y compris son développement de carrière. Pour ces auteurs, chaque rencontre d'orientation doit engager l'élève en tant que personne qui expérimente une situation donnée. Autrement dit, une approche expérientielle devient pertinente dans la mesure où elle favorise la motivation intrinsèque chez l'élève et l'intégration d'apprentissages significatifs. En ce sens, l'élève doit complètement s'engager dans ses apprentissages afin d'en dégager un sens (faire des insights), puis s'engager dans un mode d'action et de changement.

Les auteurs de l'ADVP prétendent d'ailleurs que le processus décisionnel comprend quatre étapes dynamiques et évolutives : 1) l'exploration (permet d'explorer diverses composantes de son identité personnelle et de son environnement scolaire et professionnel), 2) la cristallisation (permet de voir les principales tendances qui se dégagent du matériel exploré), 3) la spécification (permet d'exercer son jugement afin de choisir selon ses valeurs et ses besoins), et 4) la réalisation (permet de s'engager dans une action et de planifier le chemin à parcourir en vue de réaliser son projet de carrière).

D'après Pelletier (2004), faire vivre une approche orientante au primaire et au secondaire offre aux élèves « …une orientation agissante qui les met en rapport

avec des situations bien réelles qu'ils peuvent explorer et, mieux encore, qu'ils peuvent expérimenter » (p. 31). Ainsi, selon cet auteur, naîtra en eux une « attitude motivée », une plus grande connaissance de soi et une meilleure compréhension des enjeux et des compétences relativement à la réussite de leur projet vie-carrière.

Dans cette même perspective, Mitchell et Krumboltz (1996) font valoir la pertinence et l'importance des expériences d'apprentissage dans le développement de carrière. D'après Gingras (2002), ces auteurs mettent l'accent sur la diversification des méthodes d'apprentissage et sur la nature expérientielle des apprentissages afin de développer chez les individus des habitudes de travail, des croyances, des intérêts, des valeurs ainsi que des habiletés professionnelles. Pour cette auteure, il s'avère aussi opportun de stimuler la réalisation de diverses expériences d'apprentissage et de travail réelles ou simulées chez les jeunes. Il peut s'agir notamment d'ateliers de travail dans l'enseignement professionnel, d'expériences de bénévolat ou d'opération d'un petit commerce. De même, elle considère que d'autres expériences signifiantes comme des stages d'observation en milieu de travail, des visites guidées, des expériences de loisir ou de travail donnent aussi l'occasion aux élèves d'être renforcés (verbalement ou non) et d'être confrontés à divers modèles professionnels. À l'instar de Gingras (2002), Pelletier (2004) mentionne que les connaissances acquises par les élèves s'avèrent plus pertinentes si elles sont mises en relation avec des situations courantes de la vie.

L'ensemble des éléments mentionnés dans cette section rejoignent très bien les principes de planification de carrière identifiés par le Partenariat en info-carrière Canada (1996) en vue d'établir une culture de développement de carrière. Ces principes qui constituent en quelque sorte des conseils que l'on donne à toute personne désireuse de réussir son développement vie-carrière, sont déjà connus par la plupart des intervenants en orientation sous différentes appellations. Ils s'appliquent à divers scénarios vie-carrière auxquels l'individu peut être confronté tout au long de sa vie.

- **Le changement est constant –** Des changements économiques, environnementaux, technologiques et sociaux exercent une influence sur le monde du travail d'une manière rapide et constante. Ils créent de nouveaux rôles, de nouvelles professions et ils façonnent l'individu.

- **Suis ton cœur -** Le cœur détermine le cheminement de carrière; les habiletés et les connaissances n'étant que les outils qui permettent de poursuivre sa trajectoire. Étant donné que le changement est constant, la personne doit porter attention à l'essentiel, à ce qui la passionne, à ses désirs, à ses valeurs, à sa philosophie de vie. Il faut croire en ses rêves et en son potentiel de les réaliser.

- **Trouve tes alliés et sois un allié –** Même si la société met l'accent sur l'autonomie, ceux qui ont du succès dans leur développement vie-carrière ont su définir de quelle façon les autres peuvent leur venir en

aide. Les jeunes doivent réaliser qu'ils ne sont pas seuls : amis, famille, enseignants et voisins font tous partie de leurs alliés et peuvent les aider. En retour, chaque jeunes a des forces qu'il peut mettre à profit en étant un allié pour les autres.

- **On apprend tout au long de la vie -** Des possibilités d'apprentissage se présentent chaque jour. Pour maintenir son employabilité dans un monde en perpétuel changement, la personne doit saisir toutes les occasions qui lui permettent de demeurer informée. Il s'agit d'apprendre à apprendre, puisque l'apprentissage est un processus continu.

- **Le voyage est aussi important que la destination -** La vie se compare à un voyage et connaître sa destination aide à s'y rendre. Cependant, il y a tant d'événements inattendus et intéressants qui surviennent au cours du voyage de la vie qu'il est important de saisir ces possibilités pour se rapprocher de sa destination ou pour en choisir une autre tout aussi avantageuse que celle prévue au départ. L'important est de saisir la satisfaction et le plaisir du moment présent et de vivre en harmonie avec ses caractéristiques personnelles au moment de prendre une décision.

- **Fais-toi confiance -** Une fois qu'elle a appris à se faire confiance, la personne peut mettre en application les cinq principes ci-dessus. Elle peut oser écouter son cœur en choisissant des directions différentes de celles prévues, en saisissant des occasions d'apprendre et en communiquant avec des gens qui peuvent l'aider à réaliser ses rêves.

1.3 Les principaux appuis empiriques du modèle

Un relevé de littérature effectué dans différentes bases de données comme ERIC, ProQuest et PsycINFO révèle qu'il existe très peu de travaux de recherche canadiens ou américains qui ont abordé l'évaluation d'approches dans le domaine du développement de carrière ou encore qui ont traité simultanément de l'évaluation de l'implantation de telles approches et de leurs impacts. Cette recension qui concerne tant l'ordre d'enseignement primaire que secondaire permet toutefois de cerner plusieurs écrits scientifiques qui démontrent la nécessité de mettre en place un modèle de développement vie-carrière et de procéder à son évaluation.

Au cours de leur recherche, Gillies, McMahon et Carroll (1998) ont évalué un programme d'éducation à la carrière dispensé dans une école primaire. Les résultats obtenus ont permis de constater que les élèves du groupe expérimental avaient une meilleure connaissance des différentes sources d'information sur les emplois et les professions que ceux du groupe contrôle. Des différences significatives ont aussi été observées par rapport aux apprentissages scolaires et à l'égard des professions : les élèves ayant participé aux activités du programme

ont une meilleure compréhension des liens entre ce qu'ils apprennent à l'école et différents emplois. Cependant, les stéréotypes sexuels semblent encore très présents puisque les élèves des deux groupes ont associé les emplois en fonction du genre de façon traditionnelle.

Dans leur étude, Peterson, Long et Billups (1999) arrivent à la conclusion que des interventions reliées à la carrière menées auprès d'élèves du secondaire ont un effet direct sur leurs aptitudes à comprendre l'importance de leurs choix scolaires sur leur formation postsecondaire ainsi que sur leurs choix professionnels futurs. De même, selon ces auteurs, les élèves qui bénéficient davantage d'interventions sur ce plan semblent plus en mesure de prendre des décisions éclairées et judicieuses par rapport à leur carrière. Les résultats de leur étude supportent donc l'idée que l'implantation d'interventions en lien avec la carrière à l'intérieur de la classe a un potentiel certain pour aider les élèves à commencer à penser à l'importance de leurs choix scolaires ainsi qu'à l'impact de ces choix tout au long de leur vie.

L'étude de Kemple (2004) visait à démontrer l'influence d'un programme d'orientation sur l'engagement des élèves dans leurs études ainsi que par rapport à leur transition reliée aux études postsecondaires ou au marché du travail. Les résultats révèlent qu'un plus grand engagement des élèves dans des expériences relatives à la carrière à l'école peut améliorer leurs aspirations scolaires et professionnelles et ce, particulièrement chez les jeunes qui sont à risque de décrocher.

Les conclusions de la recherche de Lapan, Gysbers et Sun (1997) indiquent clairement que ce genre de programme peut avoir plusieurs retombées positives sur les élèves dont les suivantes : augmentation de leur rendement scolaire, reconnaissance de l'importance de leurs matières scolaires, meilleure connaissance de leur développement de carrière et du processus de prise de décision, plus grande satisfaction des élèves concernant la pertinence de leurs études, développement d'un climat scolaire sécuritaire, structuré et communicatif. La recherche de Sink et Stroh (2003) a aussi démontré les effets d'un programme d'orientation sur la performance scolaire d'élèves du primaire.

Une étude réalisée par le ministère de l'Éducation du Québec (2001) dans le cadre du programme de soutien à l'école montréalaise et concernant l'évaluation d'une expérience d'implantation de l'école orientante, rapporte deux catégories de résultats. En premier lieu, on observe que l'implantation de cette approche s'est bien effectuée mais qu'elle diffère d'une école à l'autre. En second lieu, on note que certaines conditions peuvent faciliter cette implantation comme la petite taille des écoles, l'intérêt et l'enthousiasme des élèves, l'environnement socio-économique, la diffusion des informations, le type de formation suivie par le personnel. De plus, d'autres aspects à considérer sont particulièrement mis en évidence dont les suivants : l'adaptation aux besoins particuliers des élèves, la faible implication du personnel scolaire, l'insécurité reliée au changement et le manque de participation des parents.

Les principaux résultats d'un projet de recherche-action en lien avec l'approche orientante mené dans une école secondaire du Québec auprès d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école et Polyvalente de Disraeli, 2004) montrent qu'il n'existe pas d'augmentation ni de diminution par rapport aux résultats scolaires des élèves participants entre le début et la fin de l'année scolaire. En revanche, les activités éducatives orientantes réalisées en classe, dans l'école et dans la communauté semblent avoir eu un impact positif sur l'intérêt et la motivation scolaires des élèves puisque, comparativement à l'année précédente, le taux d'abandon scolaire a légèrement diminué. Aussi, les observations consignées par les enseignants révèlent que la plupart des élèves ont acquis diverses compétences disciplinaires et transversales, notamment au plan de la communication et de l'exploitation des ressources d'information.

En ce qui concerne les compétences en lien avec le développement de carrière, les réponses fournies par les élèves montrent que les activités éducatives orientantes réalisées leur ont permis de s'interroger sur leurs caractéristiques personnelles (ex. : aptitudes et intérêts professionnels, valeurs de travail, traits de personnalité, forces et faiblesses) ou encore de s'identifier à des modèles de travailleurs. Ces activités ont également amené les élèves à bien connaître le fonctionnement d'une entreprise et à mieux distinguer et décrire des tâches ou des fonctions de travail exercées dans diverses professions ainsi qu'à percevoir des liens entre le fonctionnement d'une école et d'une entreprise. Les choix professionnels de certains élèves semblent un peu plus précis tandis que d'autres jeunes ont pris davantage conscience de l'importance de leurs intérêts professionnels ou de leurs qualités entrepreneuriales.

De plus, d'autres données recueillies lors de *focus groups* réalisés dans le cadre de l'étude du Groupe provincial de soutien pour une approche orientante, auprès de différents acteurs indiquent ce qui suit :

- **Les élèves :**
  - Ont aimé participer aux visites d'entreprises et aux conférences de travailleurs en classe.
  - Ont aimé avoir des applications concrètes des savoirs théoriques vus en classe.
  - Semblaient plus motivés par rapport aux notions disciplinaires.
  - Ont été en mesure de voir la pertinence de leurs apprentissages (c'est-à-dire à quoi servent les mathématiques, le français dans la vraie vie).
  - Se disent mieux préparés pour le marché du travail.
  - Semblent avoir développé leur estime de soi.

- Ont été stimulés à en connaître davantage par rapport aux différents métiers qui peuvent leur convenir et aux exigences du marché du travail.
- Ont eu une certaine conscientisation concernant les emplois disponibles.

➢ **Les enseignants :**
- Disent avoir obtenu un cadre de référence pour la poursuite éventuelle du projet.
- Ont trouvé que ce projet a créé un sentiment d'appartenance entre les enseignants impliqués car ils avaient un but commun.
- Ont réellement fait l'apprentissage du travail en équipe et de ses exigences.
- Ont été en mesure de développer, d'expérimenter et d'évaluer différentes activités éducatives orientantes.
- Ont mentionné que ce projet leur avait permis de vivre une expérience de formation continue.

➢ **La direction d'école :**
- A précisé que ce projet avait servi à la promotion de l'école dans différents événements et auprès d'autres milieux scolaires.
- A indiqué qu'il avait contribué au recrutement de futurs élèves.

➢ **La conseillère d'orientation :**
- A trouvé que ce projet lui avait permis de travailler en collaboration avec les enseignants.
- A affirmé avoir maintenant une base solide pour la poursuite du projet.

➢ **Les membres de la communauté (parents et employeurs) :**
- Ont dit que ce projet leur avait permis de se rapprocher de leur enfant.
- Ont été en mesure de voir ce que leur enfant réalisait à l'école.
- Ont rapporté avoir développé une meilleure connaissance de l'école et de son importance.

De même, les résultats produits à la suite de la réalisation d'autres travaux de recherche en lien avec l'évaluation de l'implantation de l'approche orientante et de ses effets dans un milieu donné (East et Gingras, 2001 ; Gingras et *al*., 2006), confirment un intérêt certain chez les personnes concernées par rapport à la mise en oeuvre de cette approche et révèlent des retombées possibles chez les élèves en matière de développement de carrière, principalement au plan de leurs démarches d'orientation. Toutefois, ces travaux indiquent aussi de nombreux besoins à combler, notamment en ce qui concerne la collaboration, la formation, la disponibilité des ressources et l'évaluation.

Dans son étude, Camiré (2007) rapporte de façon plus précise les résultats de l'évaluation de l'implantation de l'approche orientante dans une école secondaire.

Les données recueillies montrent que les sujets rejoints (membres de la direction, enseignants et conseillers d'orientation) sont partagés face à leur conception de l'approche orientante. Leurs inquiétudes semblent nombreuses, surtout en ce qui concerne les ressources humaines disponibles et le temps requis pour mener à terme des projets orientants. Cependant, malgré les craintes mentionnées, les retombées de l'approche orientante semblent évidentes chez ces répondants, principalement en ce qui concerne la motivation des élèves et leur connaissance de soi. Cette étude révèle également la présence d'activités orientantes dans l'école ciblée. Elle indique en plus que la collaboration reste difficile à mettre en pratique et que la formation et l'information offertes dans le cadre de cette approche doivent être accentuées.

Les réponses fournies par le biais d'un sondage effectué auprès d'une quinzaine de professionnels de l'information et de l'orientation (Rivet, 2006) témoignent aussi, à l'instar du ministère de l'Éducation du Québec (2001), d'un certain nombre de disparités, d'un milieu scolaire à l'autre, par rapport aux éléments suivants : allocation des ressources, niveau de développement de l'approche orientante, modalités de collaboration et d'implication de différents intervenants, modalités de perfectionnement et de support accordés aux intervenants.

En somme, les principales conclusions qui ressortent de l'ensemble de ces travaux de recherche menés aux ordres d'enseignement primaire et secondaire témoignent de la valeur et de la pertinence de l'approche orientante, non seulement du côté des élèves mais également chez les autres acteurs concernés. De tels résultats démontrent en plus qu'il est indispensable de respecter certaines conditions pour optimiser la mise en œuvre de cette approche et assurer la réussite d'une telle intervention éducative en matière de développement vie-carrière.

2. DEUXIÈME PARTIE : LES COMPOSANTES DU MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT VIE-CARRIÈRE

La deuxième partie de ce document a pour but de présenter les différentes composantes du modèle de développement vie-carrière. Pour ce faire, un accent particulier sera mis sur les valeurs et les principes directeurs qui sous-tendent ce modèle ainsi que sur les compétences ciblées en vue de favoriser l'orientation tout au long de la vie et la réussite de tous les élèves.

2.1 Les valeurs et les principes directeurs

Le modèle de développement vie-carrière proposé s'inspire des écrits théoriques et empiriques recensés précédemment. Il tient également compte de plusieurs principes directement liés aux engagements énoncés dans le document ministériel, *« Les enfants au premier plan »* (GNB, 2007), dont les suivants :

- **Culture de la réussite pour tous**

- Susciter l'intérêt, la motivation et la réussite aux études
- Diminuer l'échec et l'abandon scolaire
- Prévenir l'allongement indu des études et les changements de programmes
- Conscientiser et responsabiliser l'élève face à la nécessité de la formation et de l'orientation continues et progressives
- Respecter les rythmes et les styles d'apprentissage (programmes d'adaptation et d'enrichissement)
- Transmettre la valeur des études postsecondaires et accroître la qualification
- Développer le goût de l'effort intellectuel

➢ **Concertation et partenariats**
- Permettre l'interaction et la collaboration entre les différents acteurs de l'école et de la communauté
- Favoriser l'interdisciplinarité
- Évaluer avec cohérence et continuité
- Développer des activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école
- Sensibiliser les parents à l'importance de leur rôle dans le développement vie-carrière de leurs enfants

➢ **Éveil de la passion d'apprendre**
- Soutenir le jeune et le reconnaître comme auteur et acteur dans ses cheminements personnel, scolaire et professionnel
- Favoriser chez l'élève la découverte de ses forces et l'émergence d'un projet de cheminement scolaire et professionnel
- Donner sens aux apprentissages scolaires et viser l'appropriation des expériences vécues
- Développer des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être

➢ **Construction identitaire**
- Développer la connaissance de soi de l'élève et de son environnement
- Construire son identité personnelle et graduellement une identité professionnelle
- Amener l'élève à découvrir ses forces et à relever des défis
- Développer sa confiance en soi
- Développer un sentiment d'appartenance face à la communauté francophone

➢ **Ouverture sur le monde**
- Développer le sens de l'éthique et des valeurs
- Être ouvert au point de vue des autres
- Comprendre l'importance d'exercer ses responsabilités civiques

- Comprendre les systèmes politiques, sociaux et économiques du Canada et du reste du monde
- Promouvoir des comportements et valeurs à la base d'une société juste, démocratique et pluraliste

➢ **Culture d'orientation**

- intégrer l'information et l'orientation scolaires et professionnelles dans le parcours scolaire de l'élève au primaire et au secondaire
- Intégrer l'information et l'orientation scolaires et professionnelles aux programmes disciplinaires et aux activités de l'école
- Assurer au milieu scolaire l'accessibilité à des ressources humaines, matérielles et financières en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles
- Favoriser l'intervention individuelle et de groupe en matière d'orientation
- Développer des outils pertinents d'information et d'orientation scolaires et professionnelles

2.2 La clientèle et les compétences ciblées

Le modèle de développement vie-carrière proposé s'inscrit dans la même perspective que celle du ministère de l'Éducation du Nouveau Brunswick (GNB, 2007) à l'effet que les élèves aient la chance de découvrir leurs forces et des domaines qui les passionnent avant la fin de leurs études secondaires. Ce modèle vise principalement à accroître la motivation de l'élève envers la réussite de ses études et de ses projets de carrière. Il est basé sur la conception de l'orientation tout au long de la vie et, conséquemment, il se centre sur l'acquisition de compétences vie-carrière dès le primaire qui s'échelonnent jusqu'au secondaire et dans le cadre de la vie adulte. Dans ce contexte, la notion de compétence réfère à la définition suivante, qui suppose :

> …chez l'élève la capacité de recourir de manière appropriée aussi bien à l'ensemble de ses acquis scolaires qu'à ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêt ou à des ressources externes comme ses pairs, ses enseignants, le personnel des services complémentaires, des experts de la communauté ou tout autre source d'information. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 9)

Pour leur part, le Conference Board du Canada (compétences relatives à l'employabilité: http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/pdfs/esp2000f.pdf) et Ressources humaines et Développement des compétences Canada (compétences essentielles : http://srv108.services.gc.ca/french/general/home_f.shtml) ont chacun répertorié les compétences nécessaires dans le monde du travail d'aujourd'hui. Ces compétences se recoupent sous certains thèmes communs, à savoir les

compétences essentielles, les compétences en gestion personnelle et les compétences pour le travail d'équipe.

Par ailleurs, les compétences ciblées et jugées essentielles dans l'élaboration de ce modèle proviennent du *Plan directeur pour le design en développement vie-travail (*Centre national en vie-carrière, 2000) qui contient une série de compétences que toute personne a avantage à maîtriser afin de mieux gérer son projet de carrière, et ce, de la maternelle à l'âge adulte. Ce plan, ayant une base commune avec les compétences relatives en employabilité et les compétences essentielles, trace un certain nombre de lignes directrices qui facilitent le développement d'une culture de l'orientation tout au long de la vie. La pertinence de le retenir se voit d'autant plus justifiée par le fait que plusieurs intervenants, dont les conseillers d'orientation et les enseignants du programme de Formation personnelle et sociale, qui œuvrent au sein de certaines écoles francophones de la province, l'utilisent déjà.

Le tableau présenté à l'Annexe 1 expose les onze compétences de ce Plan directeur, lesquelles s'articulent autour de trois grands domaines : gestion personnelle, exploration des contextes d'apprentissage et de travail et développement vie-travail. Ce Plan présente également les compétences identifiées en fonction de quatre niveaux, en mettant un accent particulier sur le caractère évolutif de l'atteinte de chacune de celles-ci.

- Niveau I : élèves du primaire (de la maternelle à la 6e année) ;
- Niveau II : élèves du primaire (de la 7e à la 8e année) ;
- Niveau III : élèves du secondaire (de la 9e à la 12e année) ;
- Niveau IV : adultes.

Il est à noter que les trois premiers niveaux de compétences ont été uniquement ciblés aux fins du modèle de développement vie-carrière proposé et que seulement quelques exemples de compétences vie-carrière introduites ci-après ont été retenues à titre d'illustration. Pour un complément d'informations, le lecteur est invité à consulter le site du Plan directeur (www.plandirecteur.ca), notamment la rubrique « Composantes », menant au Guide de référence rapide (http://206.191.51.163/blueprint/documents/PD_GUIDE_REFERENCE_RAPIDE.doc).

2.2.1 Quelques exemples de compétences vie-carrière (primaire)

Domaine A : Gestion personnelle

1) BÂTIR ET MAINTENIR UNE IMAGE DE SOI POSITIVE

- **Bâtir une image de soi positive tout en découvrant l'influence qu'elle exerce sur soi, sur autrui et sur son travail (expériences scolaires, parascolaires et de vie)**
  - Reconnaître les caractéristiques personnelles qui constituent une image de soi positive
    - Explorer ses talents, ses passions, ses qualités et ses habiletés (aptitudes)

- Explorer ses valeurs et ses besoins en tant que personne
- Explorer ses défis sur le plan personnel et ses stratégies pour les surmonter
- Connaître de quelle manière son attitude (ex. : ouverture d'esprit, goût du risque, adaptabilité, souplesse, autonomie, résilience) et son image de soi influencent ses apprentissages

- Découvrir le rôle que jouent certains facteurs environnementaux dans son développement vie-carrière
  - Reconnaître les personnes significatives qui gravitent autour de ses sphères d'activités importantes (famille, école, amitiés, loisirs)
  - Identifier de quelle manière ces personnes significatives influencent ses attitudes et ses comportements dans la vie et dans son travail scolaire
  - Décrire quelques-unes de ses personnes significatives
- Découvrir le rôle que joue son identité culturelle sur le développement de son image de soi positive
  - Apprendre à mieux se connaître sur le plan de sa culture acadienne
  - Se sensibiliser aux croyances et aux valeurs propres à sa culture acadienne
  - Se sensibiliser aux préjugés, positifs et négatifs, véhiculés à l'égard de sa culture acadienne et de leurs impacts sur son identité culturelle
- Déterminer ses différences individuelles (forces et défis du point de vue personnel, professionnel et culturel) et les comparer à celles des autres
- Transposer l'ensemble de ses caractéristiques personnelles dans son identité au travail (expériences scolaires, parascolaires et de vie)
  - S'identifier à des modèles de travailleurs

2) INTERAGIR DE FAÇON EFFICACE ET POSITIVE AVEC AUTRUI

➢ **Développer des habiletés afin de bâtir des relations positives dans sa vie**

- Se familiariser avec ce qui constitue des relations interpersonnelles positives
  - Expliquer les bases de la communication interpersonnelle (ex. : respect, collaboration, empathie, honnêteté, souci d'aider, loyauté ou fiabilité, équité et justice)
  - Prendre conscience que ses comportements et attitudes influencent la qualité de ses relations interpersonnelles
  - Adopter des attitudes favorables au maintien de relations interpersonnelles positives

3) ÉVOLUER ET CROÎTRE TOUT AU LONG DE SA VIE

➢ **Découvrir qu'évoluer et croître font partie de la vie**

- Réaliser que le changement est constant et qu'il influence positivement son développement vie-carrière
  - Identifier des changements présents dans sa vie quotidienne et dans son environnement

  - Adopter des attitudes positives face aux changements qui se produisent dans sa vie quotidienne et dans son environnement
- Réaliser que le changement est nécessaire pour évoluer et vice-versa

➢ **Apprendre à réagir aux changements et à la croissance**
- Apprendre à gérer ses attitudes et ses comportements afin de s'adapter aux changements
- Reconnaître ce qui facilite et ce qui nuit à son adaptation face aux changements
- Développer sa capacité de résilience afin de pouvoir affronter des obstacles et résoudre des problèmes tout au long de son parcours vie-carrière

Domaine B : Exploration des contextes d'apprentissage et de travail

4) PARTICIPER À UN APPRENTISSAGE CONTINU QUI APPUIE SES OBJECTIFS VIE-TRAVAIL

➢ **Découvrir la nature de l'apprentissage continu et ses contributions diverses dans sa vie et dans son travail (expériences scolaires, parascolaires et de vie)**
- Identifier les liens entre les facteurs de réussite à l'école et ceux de la réussite professionnelle
- Faire des liens entre les exigences du travail scolaire et celles du monde du travail
- Se conscientiser et se responsabiliser face à la nécessité de la formation et de l'orientation continues et progressives

➢ **Faire le lien entre l'apprentissage continu et les scénarios vie-travail présents et futurs**
- Découvrir et démontrer l'importance de préparer son avenir (personnel et professionnel/vie-carrière)
- Identifier ses forces et ses défis du point de vue scolaire
- Utiliser régulièrement l'autoévaluation par le biais de réflexions, d'activités ou d'exercices
- Établir des liens entre ses compétences scolaires et parascolaires et les compétences pratiques requises dans un emploi
- Faire des liens entre les contenus disciplinaires et les réalités de la vie et du monde du travail
- Construire son projet vie-carrière par le biais de son portfolio vie-carrière

5) TROUVER DE L'INFORMATION VIE-CARRIÈRE ET L'UTILISER DE FAÇON EFFICACE

➢ **Découvrir et comprendre la notion d'information vie-travail**
- Comprendre et expliquer la notion d'information vie-carrière
- Démontrer la différence entre l'information liée à la personne et l'information liée au travail

- Réaliser la place que prend l'information vie-travail dans le processus de choix de carrière et dans son développement vie-carrière
- Se servir des outils (documentaires, électroniques et communautaires) pour mieux se connaître du point de vue de ses intérêts, habiletés, valeurs, besoins et styles d'apprentissage
- S'initier à divers outils (documentaires, électroniques et communautaires) pour trouver de l'information liée au monde du travail

➢ **Trouver, saisir et utiliser de l'information vie-travail**
- Inventorier des professions dans divers secteurs du monde du travail
- Faire le portrait de certains environnements de travail
- S'initier aux nombreuses exigences liées aux emplois et aux diverses conditions de travail
- Découvrir les principaux types de personnalité et les principaux types d'environnement de travail
- Mettre à l'essai ses compétences dans des activités parascolaires, des expériences de travail et de bénévolat ou de toute autre expérience personnelle
- Recueillir et communiquer des informations relativement aux emplois exercés par certains membres de sa famille ou de la communauté

➢ **Préparer la transition primaire-secondaire**
- Connaître le *fonctionnement d'une école primaire et d'une école secondaire*
- Se familiariser avec les différents professionnels et services disponibles à l'école primaire et à l'école secondaire
- Prendre conscience des situations de transition vécues au primaire pour mieux préparer celles du secondaire
- Se familiariser avec certaines situations de transition vécues lors du passage au secondaire
- Identifier ses ressources personnelles et celles issues de son environnement pour faciliter les transitions vécues au primaire en vue du secondaire

➢ **Commencer à préparer la transition secondaire-postsecondaire (études ou travail)**
- Connaître la différence entre le secondaire et le postsecondaire (études ou travail)
- Apprendre à gérer l'indécision et l'ambiguïté au cours des différentes transitions secondaire, postsecondaire et vie-carrière

6) COMPRENDRE LE LIEN QUI EXISTE ENTRE LE TRAVAIL, LA SOCIÉTÉ ET L'ÉCONOMIE

➢ **Comprendre comment le travail répond aux besoins des individus et de la société**
- Examiner la place que prend le travail dans sa vie personnelle et dans la société en général

- Identifier la contribution du travail au sein de la société
- Décrire pour soi le sens et l'importance accordés au travail (expériences scolaires, parascolaires et de vie)
- S'engager dans son travail (expériences scolaires, parascolaires et de vie)
- Comprendre les principaux enjeux de la société d'aujourd'hui (vieillissement de la population, dénatalité, fermetures d'entreprises, exode des jeunes, etc.) et leurs influences sur son développement vie-carrière

Domaine C : Développement vie-travail

7) TROUVER OU CRÉER DU TRAVAIL ET LE CONSERVER

- **Explorer les stratégies de travail efficaces**
  - Développer de bonnes habitudes et attitudes face au travail (expériences scolaires, parascolaires et de vie)
  - Explorer ses qualités personnelles face au travail
  - Constater que la collaboration est nécessaire dans divers milieux (famille, école, monde du travail, communauté)
  - Reconnaître les comportements et les attitudes favorables au travail d'équipe
  - Développer sa capacité de travailler en équipe

- **Développer des capacités de chercher et d'obtenir ou de créer du travail**
  - Participer à des activités de travail (expériences scolaires, parascolaires et de vie) à l'école et dans la communauté

8) PRENDRE DES DÉCISIONS QUI RESPECTENT OU AMÉLIORENT SES SCÉNARIOS VIE-TRAVAIL

- **Explorer et améliorer le processus de prise de décision**
  - Connaître les différentes façons de prendre des décisions
  - Identifier son style décisionnel
  - Reconnaître les caractéristiques personnelles qui facilitent et qui nuisent à la prise de décision
  - Prendre des décisions à l'intérieur de ses expériences scolaires, parascolaires et vie-carrière et les assumer

- **Lier la prise de décision au processus de développement vie-travail de la personne**
  - Faire le lien entre les habiletés nécessaires pour prendre une décision (expériences scolaires, parascolaires et de vie) et celles liées à son développement vie-carrière

9) MAINTENIR UN ÉQUILIBRE ENTRE LES DIVERS RÔLES VIE-TRAVAIL

- **Explorer et comprendre la relation qui existe entre les divers rôles vie-travail**
  - Connaître la notion de rôle et les divers rôles qu'une personne exerce au cours de son développement vie-carrière
  - Maintenir un équilibre dans son travail (activités scolaires, parascolaires et de vie)
  - Se donner des outils qui favorisent l'équilibre dans son travail (activités scolaires, parascolaires et de vie) pour mieux gérer son stress

10) COMPRENDRE LA NATURE CHANGEANTE DES DIVERS RÔLES VIE-TRAVAIL

- **Découvrir la nature changeante des divers rôles vie-travail**
  - Connaître l'évolution des divers rôles au cours du développement vie-carrière

- **Comprendre la nature des stéréotypes vie-travail et apprendre à les surmonter**
  - Définir la notion de stéréotype et comprendre d'où proviennent les stéréotypes
  - Donner des exemples de stéréotypes (sexuels et professionnels) véhiculés dans son travail (expériences scolaires, parascolaires et de vie) et dans divers milieux (école, famille, communauté)
  - Établir des liens entre les stéréotypes véhiculés à l'école et ceux liés au monde du travail
  - Se sensibiliser aux emplois non traditionnels et aux défis qu'ils représentent
  - Identifier les attributs personnels qui contribuent à réduire les stéréotypes

11) COMPRENDRE ET GÉRER SON PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT VIE-TRAVAIL

- **Explorer les concepts sous-jacents du développement vie-travail**
  - Se familiariser avec les six principes en développement de carrière rapportés antérieurement : 1) Le changement est constant; 2) Suis ton cœur; 3) Sache reconnaître tes alliés; 4) L'apprentissage est continu; 5) Le voyage est plus important que la destination; 6) Fais-toi confiance.

- **Comprendre le processus de développement vie-travail et en faire l'expérience**
  - Comprendre l'importance de se fixer des buts comme source de motivation dans son travail (expériences scolaires, parascolaires et de vie)
  - Expérimenter de façon réelle ou simulée des expériences de travail

2.3 Les stratégies éducatives orientantes

Dans le cadre de la mise en place du modèle de développement vie-carrière proposé, diverses stratégies éducatives orientantes peuvent être utilisées tant à l'ordre d'enseignement primaire que secondaire. Certaines d'entre elles sont axées sur des dispositifs qui se retrouvent à l'intérieur de l'école alors que d'autres proviennent de mesures issues de la communauté (MEQ, 2001).

- **À l'intérieur de l'école**
  - Affichages dans un endroit passant de l'école.
  - Stands ou kiosques d'information scolaire et professionnelle : documentation recueillie dans des milieux de travail ou des écoles professionnelles.
  - Réalisations de cartes des entreprises de son quartier, de sa ville, de la province.
  - Simulations de fonctions de travail en classe, en laboratoire, en atelier.
  - Études biographiques de personnages connus, d'un parent, etc.
  - Rédactions de monographies professionnelles ou industrielles.
  - Activités de parrainage et de mentorat entre des élèves du primaire et du secondaire, et entre des élèves du secondaire et des étudiants du postsecondaire.
  - Visites d'écoles secondaires, de centres de formation professionnelle, de collèges ou d'universités.
  - Consultations des pages jaunes de l'annuaire téléphonique.
  - Découpage, recherches d'éléments d'information spécifiques dans les offres d'emplois des journaux.
  - Études de modèles de travailleurs de diverses professions à l'aide de journaux, de la télévision, de vidéos, d'écrits, de logiciels ou d'Internet.
  - Exécution de diverses tâches de travail dans des ateliers d'une école professionnelle.
  - Recherches, seul ou en équipe, sur Internet et dans la documentation écrite.
  - Expositions de travaux réalisés en classe aux représentants des milieux de travail, aux organismes, aux parents, aux autres personnels et élèves de son école ou d'autres écoles.
  - Jeux de rôles ou autres jeux d'équipes.
  - Comptes rendus à la classe.
  - Écoute et visionnage d'enregistrements réalisés dans des entreprises.
  - Rédactions de biographies ou d'histoires de vie.
  - Échanges, discussions en équipes.
  - Bilans personnels, exercices d'autoévaluation.
  - Rédactions de textes, d'exposés oraux.

- Réalisation de pièces de théâtre, de dessins.
- Organisation par les jeunes d'un centre permettant d'explorer les écoles et le monde du travail.
- Organisation d'une expo-carrières, d'un midi-carrières ou d'une journée-carrières.
- Etc.

➢ **Dans la communauté**

- Rencontres et discussions avec un travailleur à l'école ou dans le milieu de travail.
- Interviews de travailleurs individuellement ou en petits groupes.
- Correspondance avec des travailleurs, des employeurs, des organismes comme la Chambre de commerce ou autres.
- Témoignages de parents ou de travailleurs sur leur expérience professionnelle.
- Observations de travailleurs sur les lieux de travail.
- Visites de milieux de travail.
- Stages courts et longs dans une entreprise ou une institution.
- Parrainage de l'école par une entreprise ou une institution.
- Études des emplois et professions à partir d'un organigramme d'entreprise.
- Mentorats par des travailleurs ou par des personnes retraitées.
- Manipulations d'outils, d'appareils, d'équipements de travail.
- Panels de travailleurs et d'employeurs.
- Jumelages d'un ou de quelques élèves avec un parent ou un proche pour un séjour dans un lieu de travail.
- Conférences de travailleurs, d'employeurs ou d'anciens élèves de l'école sur l'évolution de leur carrière.
- Débats avec des invités du monde du travail.
- Cueillettes de brochures, vidéos ou matériaux disponibles dans des entreprises ou institutions.
- Témoignages d'anciens élèves à l'école.
- Etc.

➢ **Matériel proposé**

- Portfolio vie-carrière : chaque élève devra disposer d'un tel outil qui favorise la réflexion et l'action et qui lui permet de rassembler d'une manière cumulative des renseignements pertinents sur son développement de carrière.

- Centre d'information scolaire et professionnelle : chaque école devra mettre en place un centre d'information scolaire et professionnelle à jour pour assurer une place de choix aux outils d'information scolaire et professionnelle (ressources documentaires, électroniques et communautaires).

2.4 Les rôles et les responsabilités des acteurs

À l'intérieur du modèle de développement vie-carrière proposé, il est essentiel de préciser les rôles et les responsabilités des principaux acteurs concernés (districts scolaires, directions d'école, conseillers d'orientation, enseignants, conseils d'éducation de district, parents, partenaires du monde du travail et membres de la communauté, élèves), et ce, tout en préservant la spécificité et la complémentarité des expertises respectives.

- **Les districts scolaires**
  - Faire la promotion du modèle de développement vie-carrière auprès des écoles.
  - Reconnaître le droit des élèves aux services d'information et d'orientation scolaires et professionnelles.
  - Reconnaître les objectifs et la nature des services d'information et d'orientation scolaires et professionnelles établis selon le régime pédagogique.
  - Identifier les caractéristiques et les besoins des élèves (jeunes et adultes) en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles.
  - Former des comités de concertation avec les écoles pour développer une vision commune en vue de l'implantation du modèle de développement vie-carrière.
  - Établir un programme pour les services en développement vie-carrière et le faire connaître dans les écoles.
  - Répartir équitablement les ressources financières, humaines et matérielles selon les besoins et les priorités des écoles en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles.
  - Répondre aux besoins de perfectionnement des membres du personnel scolaire (directions d'écoles, conseillers pédagogiques, enseignants, conseillers d'orientation) relativement au modèle de développement vie-carrière.
  - Développer des mesures de sensibilisation et de consultation des représentants du monde du travail et de la communauté en vue de mettre en place des stratégies éducatives orientantes.
  - Prévoir des mécanismes de collaboration avec des partenaires du monde du travail lors de la réalisation des stratégies éducatives orientantes.
  - Constituer un répertoire des ressources disponibles dans la communauté (employeurs et travailleurs, regroupements de

travailleurs et d'employeurs, organismes communautaires et gouvernementaux, personnes retraitées, etc.) lors de la réalisation des stratégies éducatives orientantes.
- Définir les rôles et les responsabilités des personnes impliquées dans l'implantation du modèle de développement vie-carrière.
- Nommer un responsable de l'implantation du modèle de développement vie-carrière pour l'ensemble des écoles qui est un conseiller d'orientation.
- S'assurer qu'un nombre suffisant de conseillers d'orientation est disponible pour implanter le modèle de développement vie-carrière dans les écoles primaires et secondaires.
- Déterminer des moyens d'évaluer les résultats obtenus par rapport aux stratégies éducatives orientantes en mettant à contribution tous les acteurs concernés.
- Offrir de la formation continue au personnel scolaire sur le développement vie-carrière.

➢ **Les directions d'école**
- Assurer le leadership et l'innovation dans l'école pour implanter le modèle de développement vie-carrière.
- Veiller à ce que les services d'information et d'orientation scolaires et professionnelles soient bien au cœur de la mission éducative et du plan d'amélioration de l'école, dans une optique de formation et d'aide, en continuité et en complément avec les services d'enseignement.
- Offrir, sous la responsabilité de conseillers d'orientation, des services d'information et d'orientation scolaires et professionnelles en tenant compte des besoins de tous les élèves, des priorités retenues par l'école et du plan d'amélioration de l'école.
- Prévoir un processus progressif d'implantation du modèle de développement vie-carrière axé sur des échanges de vues, des discussions et une collaboration entre le personnel de l'école.
- Faire part au district scolaire de ses demandes de ressources financières, humaines et matérielles pour mettre en place le modèle de développement vie-carrière et les stratégies éducatives orientantes.
- Nommer un conseiller d'orientation en tant que responsable de l'implantation du modèle de développement vie-carrière dans l'école.
- Déterminer les rôles, les tâches et les responsabilités en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles de chaque membre du personnel enseignant et professionnel.
- Respecter les champs de compétences de chacun des membres du personnel impliqué dans l'application du modèle de développement vie-carrière.

- Constituer une équipe-noyau composée d'un membre de la direction, d'un conseiller d'orientation, d'enseignants de diverses disciplines et des divers cycles, de parents, de représentants du monde du travail et d'élèves.
- Instaurer la collaboration avec les parents et les membres de la communauté en vue de la réalisation des stratégies éducatives orientantes.
- Assurer le perfectionnement des membres du personnel scolaire relativement au modèle de développement vie-carrière.

➢ **Les conseillers d'orientation**

- Appuyer et soutenir à titre d'experts le développement de stratégies éducatives orientantes qui découlent du modèle de développement vie-carrière.
- Fournir, par leur connaissance du processus de développement vie-carrière, l'aide en information et en orientation scolaires et professionnelles (individuellement, en petits groupes ou collectivement).
- Intervenir en fonction de ses compétences en développement vie-carrière dans les stratégies éducatives orientantes.
- Accompagner, par leur connaissance du milieu scolaire et du monde du travail, les enseignants dans la démarche et la réalisation des stratégies éducatives orientantes reliées au modèle de développement vie-carrière.
- Animer et soutenir les enseignants lors de la réalisation des stratégies éducatives orientantes auprès des élèves.
- Proposer une programmation de stratégies éducatives orientantes à réaliser en classe et hors classe.
- Faciliter la formation des enseignants par rapport au modèle de développement vie-carrière.
- Intervenir, individuellement et en groupe, auprès des élèves au plan de leur exploration de soi et du monde du travail afin de favoriser leur développement vie-carrière.
- Promouvoir le développement vie-carrière auprès du personnel scolaire des parents et de la communauté.
- Intervenir auprès des parents pour qu'ils s'engagent davantage dans le développement vie-carrière de leurs enfants.
- Encourager les élèves à s'impliquer dans leur démarche d'orientation en se constituant un portfolio vie-carrière.
- Transmettre aux enseignants des informations scolaires et professionnelles pertinentes pour la réalisation des stratégies éducatives orientantes.
- Participer aux travaux des différentes instances décisionnelles en lien avec le modèle de développement vie-carrière.

- **Les enseignants**
  - Réaliser des stratégies éducatives orientantes en classe et hors classe en collaborant au besoin avec le conseiller d'orientation.
  - Travailler en interdisciplinarité avec d'autres enseignants lors de la réalisation de stratégies éducatives orientantes.
  - S'assurer que les stratégies éducatives orientantes répondent aux différents styles d'apprentissage et aux besoins de tous les élèves.
  - Permettre aux élèves, par ces stratégies éducatives orientantes, de faire des liens entre les matières scolaires, les professions et le monde du travail.
  - Encourager les élèves dans leurs apprentissages, souligner leurs réussites et favoriser l'appropriation de leurs compétences vie-carrière.
  - Veiller à assurer chez les élèves la motivation par rapport à la réussite de leurs études et de leur développement vie-carrière.
  - Encourager les élèves à consulter les conseillers d'orientation et les ressources (documentaires, électroniques et communautaires) afin de répondre à leurs besoins en matière de développement vie-carrière.

- **Les parents**
  - Aider son enfant à découvrir ses forces, ses limites, ses talents, ses intérêts à travers ses expériences de travail à la maison et ses activités scolaires, parascolaires et de loisirs.
  - Parler avec lui de ses qualités, de ses goûts et de ses centres d'intérêt au regard de son développement vie-carrière.
  - Parler avec lui de ses études, de son avenir professionnel, de ses aspirations scolaires et professionnelles.
  - Encourager son enfant dans son cheminement scolaire et professionnel en s'intéressant entre autres choses à ses réalisations scolaires et à son portfolio vie-carrière.
  - Chercher de l'information scolaire et professionnelle avec lui et en discuter ensemble.
  - Confier à son enfant des tâches et des responsabilités domestiques pour l'aider à acquérir des attitudes positives liées au travail et de bonnes habitudes de travail comme la persévérance et la ponctualité.
  - Organiser pour son enfant des rencontres avec des personnes qui travaillent dans le domaine qu'il veut explorer, voire même une visite dans son milieu de travail.
  - S'informer des activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles organisées à l'école et en discuter avec lui.
  - Participer à l'implantation du modèle de développement vie-carrière, soit au niveau du conseil d'éducation de district, à travers un comité de parents ou autres regroupements de parents.
  - Participer à des rencontres d'information et d'orientation scolaires et professionnelles organisées par l'école.
  - Consulter le centre d'information scolaire et professionnelle de l'école;

- Organiser dans l'entreprise où ils travaillent une visite pour des élèves.
- Prendre conscience des stéréotypes (sexuels et professionnels) transmis à la maison et s'engager à les enrayer.
- Venir à l'école parler aux élèves de leur parcours professionnel, de leur profession, de leur travail actuel, de l'utilité des diverses matières scolaires dans leur emploi.
- Agir comme parrains ou mentors d'élèves à l'occasion de stages d'observation dans leur milieu de travail.
- Participer comme accompagnateurs lors des diverses stratégies éducatives orientantes.

➢ **Les partenaires du monde du travail et les membres de la communauté** (employeurs, travailleurs, représentants d'organisations syndicales, d'établissements postsecondaires, d'organismes communautaires, d'aide à l'insertion professionnelle et à la recherche d'emploi; personnes retraitées, regroupements de gens d'affaires, chambres de commerce, associations et ordres professionnels, anciens élèves, etc.)

- S'impliquer au sein de l'équipe-noyau de l'école en vue de la mise en œuvre du modèle de développement vie-carrière.
- Participer, sur invitation, à la réalisation de diverses stratégies éducatives orientantes comme des visites dans les milieux de travail, des conférences en classe, des entrevues, des observations de travailleurs, des stages, des journées-carrières, des midi-carrières et des simulations de travail.
- Permettre l'utilisation et la manipulation de matériaux, d'équipements, d'outils et de vêtements requis dans diverses professions.
- Fournir du matériel d'information et d'orientation scolaires et professionnelles écrit, audiovisuel ou électronique au centre de documentation de l'école, par exemple : brochures, vidéos ou cédéroms d'entreprises, monographies professionnelles, illustrations de travailleurs, organigrammes d'organisation du travail, descriptions de tâches et manuels d'instructions.
- Agir à titre de mentors auprès d'un ou de plusieurs élèves.
- Soutenir financièrement l'école, un ou des élèves dans le cadre d'expériences d'exploration professionnelle.
- Expliquer les bonnes attitudes et habitudes de travail ainsi que les autres compétences d'employabilité.

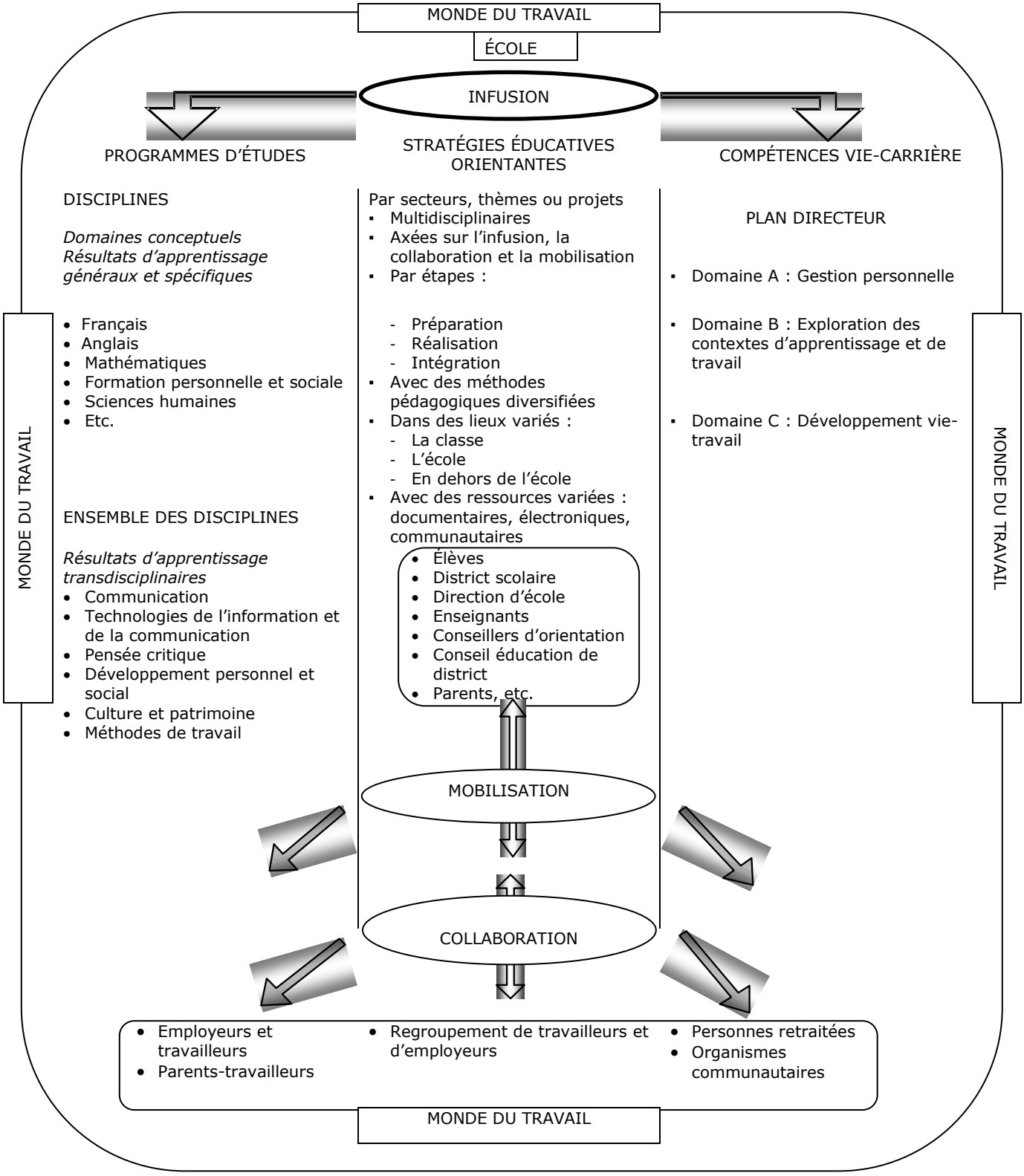
➢ ***Les élèves***

- Être activement impliqués dans toutes les stratégies éducatives orientantes auxquelles ils participent en classe, à l'école ou en dehors de l'école.
- Profiter de toutes leurs expériences et apprentissages pour mieux connaître leurs forces, leurs limites, leurs valeurs, leurs aptitudes et

leurs intérêts professionnels et pour développer des attitudes et habitudes positives de travail.
- Apprendre à utiliser les ressources (documentaires, électroniques et communautaires) disponibles en information et orientation scolaires et professionnelles pour s'auto-informer et vérifier continuellement leur exactitude.
- Recourir aux services d'un conseiller d'orientation de leur école pour favoriser leur développement vie-carrière.
- Discuter de leur développement vie-carrière avec leurs parents, leurs enseignants et autres personnes significatives.
- Faire des démarches personnelles pour rencontrer des partenaires du monde du travail et des membres de la communauté.
- Tenir à jour leur portfolio vie-carrière.
- S'engager activement dans leur développement vie-carrière.

En association avec ces différents acteurs, le ministère de l'Éducation du Nouveau Brunswick a un rôle très important à jouer en exerçant une direction stratégique afin que le modèle de développement vie-carrière puisse être planifié, coordonné et soutenu de façon efficace et efficiente, et ce, tant à l'ordre d'enseignement primaire que secondaire.

2.5 La représentation schématisée du modèle de développement vie-carrière



CONCLUSION

Ce rapport avait comme objectif principal de proposer un modèle d'orientation professionnelle continue destiné particulièrement aux écoles primaires francophones de la province, et ce, dans le but de miser sur la réussite de tous les élèves. Le modèle de développement vie-carrière élaboré s'inspire largement de fondements théoriques et d'écrits empiriques de ce domaine de spécialisation, ainsi que du concept d'approche orientante.

Comme le démontre l'ensemble des écrits scientifiques recensés, l'approche orientante s'inscrit parfaitement bien dans un contexte de développement vie-carrière dès l'école primaire. Entre autres, cette approche amène l'élève à s'engager plus tôt dans son processus d'orientation et, de surcroît, elle contribue à accroître sa motivation envers la réussite de ses études et de ses projets de carrière. De plus, le modèle de développement vie-carrière proposé nécessite une participation active et engagée de la part de différents acteurs de l'école et de la communauté, y compris celle de l'élève qui devient le premier responsable de ses apprentissages et de son orientation de par les actions posées et les efforts consentis. La finalité du présent modèle repose donc sur le développement de l'autonomie et de la responsabilisation, puisque l'élève est appelé à agir et à s'adapter en fonction de ses désirs, de ses valeurs et de ses besoins, combinés à ceux de son milieu (scolaire, familial, communautaire, etc.). Il s'agit là, de nos jours, d'éléments indispensables en éducation, notamment parce que nous vivons dans un monde où les individus sont appelés à s'ajuster continuellement, voire même se réajuster tout au long de leur vie.

Dans la mesure où le Gouvernement du Nouveau-Brunswick s'est engagé dans la voie de l'autosuffisance, les élèves ne peuvent plus être passifs vis-à-vis leurs apprentissages et leur orientation. Au contraire, leur développement vie-carrière doit se faire de façon active au moyen d'expériences contextualisées qui les intéressent et qui les passionnent. C'est pourquoi, dans le modèle de développement vie-carrière proposé, plusieurs conditions dont la mobilisation de l'élève et l'engagement de divers acteurs sont obligatoirement requises afin de favoriser la réussite éducative et l'orientation de nos jeunes.

RÉFÉRENCES

Blau, P. M., Parnes, H. S., Gustad, J. W., Jessor, R. et Wilcock, R. C. (1956). Occupational choice : A conceptual framework. *Industrial and Labor Relations Review, 9*(4), 531-543.

Bridges, W. (1995). *La conquête du travail. Au delà des transitions.* Paris : Village mondial.

Brown, D. (1996). Brown's values-based, holistic model of career and life-role choices and satisfaction. *In* D. Brown, L. Brooks and Associates, *Career choice and development* (p. 337-372). San Francisco: Jossey-Bass.

Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches* (2e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin.

Camiré, C. (2007). *Implantation de l'approche orientante dans une école secondaire : état de la situation.* Mémoire de maîtrise non publié. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Centre national en vie-carrière. (2000). *Guide de référence rapide. Plan directeur pour le design en développement vie-travail*. Memramcook, NB : Auteur.

East, L. et Gingras, M. (2001). Rapport d'évaluation du programme éducation au travail à la polyvalente de Disraeli. *In* D. Pelletier (sous la direction de), *Pour une approche orientante de l'école québécoise* (p. 80-87). Sainte-Foy, Québec : Septembre Éditeur.

Fédération des jeunes francophones du Nouveau-Brunswick. (2007). *Développer le potentiel des jeunes. L'éducation postsecondaire dans une perspective de développement personnel. Mémoire de la FJFNB à la Commission sur l'éducation postsecondaire au Nouveau-Brunswick.* Moncton, NB : FJFNB.

Flum, H. et Blustein, D.L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration : a framework for reasearch. *Journal of Vocational behavior, 56,* 380-404.

Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty : A new decision making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 252-256.

Gelatt, H. B. (1993). *L'art de prendre la bonne decision : sachez faire les meilleurs choix*. Noisel, France : Les presses du management.

Gelatt, H. B. et Gelatt, C. (2003). *Creative decision making using positive uncertainty*. Menlo Park, CA: Crisp Learning.

Gillies, R., McMahon, M. et Carroll, J. (1998). Evaluating a career intervention in the upper elementary school. *Journal of Career Development, 24*(4), 267-287.

Gingras, M. (2002). *L'approche orientante : contribution des théories et des études liées au développement de carrière.* Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse http :gpsao.educ.usherbrooke.ca

Gingras, M., Lunardi, M.-C., Gagnon, T. et Camiré, C. (2006, mars). *Évaluation de l'approche orientante : mission possible !* 5e Colloque sur l'approche orientante, Québec.

Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. *In* D. Brown, L. Brooks et collaborateurs (dir.), *Career choice and development* (3e éd., p. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.

Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. *In* D. Brown et collaborateurs (dir.), *Career choice and development* (4e éd., p. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.

Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (1997). *Loi sur l'éducation*. Lois révisées du Nouveau-Brunswick, chapitre E-1.12. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.aefnb.nb.ca/Lien.htm

Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2007). *Les enfants au premier plan.* Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse http://www.gnb.ca

Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école. (2002). *Compétence en lien avec le développement de carrière*. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse http://gpsao.educ.usherbrooke.ca

Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école et Polyvalente de Disraeli. (2004). *Rapport du projet pilote de recherche-action en lien avec l'approche orientante pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.* Document téléaccessible à l'adresse http://www.csappalaches.qc.ca/p_epd.htm

Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 6*, 35-45.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices : A theory of vocational personalities and work environments* (3e éd.). Odessa, FL : Psychological assessment resources.

Kemple, J. J. (2004). *Career academies : Impacts on labor market outcomes and educational attainment*. MDRC. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/d8/e8.pdf

Kirkpatrick Johnson, M. et Mortimer, J.T. (2002). Career choice and development from a sociological perspective. *In* D. Brown et coll. (dir.), *Career choice and development* (4e éd., p. 37-81). San Francisco: Jossey-Bass.

Lapan, R.T., Gysbers, N.C. et Sun, Y (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of counselling and development, 75*, 292-302.

LeBreton, D. (2006). *Trajectoire d'insertion socioprofessionnelle de femmes* francophones *du Grand Moncton sous l'angle des variables personnelles et sociales*. Thèse de doctorat inédite, Université de Moncton, Moncton, NB.

Lent, R. W. et Brown, S. D. (1996). Applying social cognitive theory to career counselling. *The Career Development Quarterly, 44*(4).

Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. *In* D. Brown et coll. (dir.), *Career choice and development* (4e éd., p. 255-369). San Francisco : Jossey-Bass.

Magnusson, K. (2005). *Pour alimenter la réflexion. Document 17 : Le cycle du changement positif*. Ottawa, ON : Fondation canadienne pour le développement de carrière.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2008). *École communautaire accréditée (ÉCA) du Nouveau-Brunswick. Vision globale structurée, créativité collective dans l'action*. Fredericton, NB : Auteur

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Prendre le virage du succès. L'école orientante à l'œuvre : un premier bilan de l'expérience montréalaise.* Québec : Direction de la recherche et de l'évaluation, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). L'exploration professionnelle au primaire : un outil pour la réussite. *Le Petit magazine des services complémentaires. Édition spéciale.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Québec : *Gouvernement* du Québec.

Mitchell, L.K. et Krumboltz, J.D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counselling. In D. Brown, L. Brooks and Associates, *Career choice and development* (p. 233-280). San Francisco: Jossey Bass.

Mitchell, K.E., Levin, A.S., et Krumboltz, J.D. (1999). Planned happenstance : Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Career Counseling and Development, 77*(2), 115-124.

Niles, S.G. (2002). *Adult career development : concepts, issues and practices.* Alexandria, VA: National career development association.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2004). *Orientation professionnelle et politique publique. Comment combler l'écart?* Paris : Les Éditions de l'OCDE.

Ouellette, J.-G., LeBreton, D. et Mazerolle, J. (2001). *Vers un portrait global de jeunes du Sud-Est du Nouveau-Brunswick en matière d'emploi* (Rapport final de recherche). Moncton, NB : Université de Moncton. Faculté des sciences de l'éducation, Groupe de recherche en orientation professionnelle.

Patton, W. et McMahon, M. (2002). Theoretical and practical perspectives for the future of educational and vocational guidance in Australia. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 2*(1), 39-49.

Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle.* Québec : Septembre éditeur.

Pelletier, D., Noiseux, G. et Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle.* Montréal : MCGraw-Hill.

Peterson, G.W., Long, K.L. et Billups, A. (1999). The effects of three career interventions on the educational choices of eighth grade students. *Professional school counselling, 3*, 34-42.

Rivet, M. (2006, mars). *Sondage : Le développement de l'AO dans votre milieu.* Communication présentée au 5e colloque sur l'approche orientante, Québec.

Savickas, M.L. (2002). Career construction : A developmental theory of vocational behavior. *In* D. Brown and Associates, *Career choice and development* (p. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

Sink, C.A. et Stroh, H.R. (2003). Raising acheivement test scores of early elementary school students through comprehensive school counseling programs. *Professional school counselling, 6,* 352-364.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York, NY : Harper and Row.

Super, D. E. (1985). Exploration des frontières du développement vocationnel. *Connat*, 8, 271-297.

Super, D. E., Savickas, M. L. et Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. *In* D. Brown, L. Brooks et collaborateurs (dir.), *Career choice and development* (3e éd., p. 121-178). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Vondracek, F. W., Lerner, R. M. et Schulenberg, J. E.(1983). The concept of development in vocational theory and intervention. *Journal of Vocational Behavior, 23*(2), 179-202.

Vondracek, F. W., Lerner, R. M. et Schulenberg, J. E.(1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Young, R. A., Valach, L. et Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. *In* D. Brown, L. Brooks et collaborateurs, *Career choice and development* (3e éd., p. 477-512). San Francisco: Jossey-Bass.

Young, R. A., Valach, L. et Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. *In* D. Brown et collaborateurs, *Career choice and development* (4e éd., p. 206-252). San Francisco: Jossey-Bass.

ANNEXE 1 : COMPÉTENCES DU PLAN DIRECTEUR POUR CHAQUE NIVEAU

Extrait de : Centre national en vie-carrière (2000, p. 41)

Annexe 1 : Compétences du Plan directeur pour chaque niveau

COMPÉTENCES	NIVEAU I	NIVEAU II	NIVEAU III	NIVEAU IV
DOMAINE A : GESTION PERSONNELLE				
1. BÂTIR ET MAINTENIR UNE IMAGE DE SOI POSITIVE	1.1 Bâtir une image de soi positive tout en découvrant l'influence qu'elle exerce sur soi et sur autrui	1.2 Bâtir une image de soi positive tout en découvrant l'influence qu'elle exerce sur soi et sur son travail	1.3 Développer des habiletés afin de maintenir une image de soi positive	1.4 Améliorer ses habiletés afin de maintenir une image de soi positive
2. INTERAGIR DE FAÇON EFFICACE ET POSITIVE AVEC AUTRUI	2.1 Développer des habiletés afin de bâtir des relations positives dans sa vie (I)	2.2 Développer des habiletés afin de bâtir des relations positives dans sa vie (II)	2.3 Développer des habiletés afin de bâtir des relations positives dans sa vie et au travail	2.4 Améliorer ses habiletés à bâtir des relations positives dans sa vie et au travail
3. ÉVOLUER ET CROÎTRE TOUT AU LONG DE SA VIE	3.1 Découvrir qu'évoluer et croître font partie de la vie	3.2 Apprendre à réagir aux changements et à la croissance (I)	3.3 Apprendre à réagir aux changements et à la croissance (II)	3.4 Élaborer des stratégies afin de réagir sainement aux changements vie-travail
DOMAINE B : EXPLORATION DES CONTEXTES D'APPRENTISSAGE ET DE TRAVAIL				
4. PARTICIPER À UN APPRENTISSAGE CONTINU QUI APPUIE SES OBJECTIFS VIE-TRAVAIL	4.1 Découvrir la nature de l'apprentissage continu et ses contributions diverses dans sa vie et dans son travail	4.2 Faire le lien entre l'apprentissage continu et les scénarios vie-travail présents et futurs	4.3 Faire le lien entre l'apprentissage continu et le processus de développement vie-travail	4.4 Participer à un apprentissage continu compatible avec ses objectifs vie-travail
5. TROUVER DE L'INFORMATION VIE-TRAVAIL ET L'UTILISER DE FAÇON EFFICACE	5.1 Découvrir et comprendre la notion d'information vie-travail	5.2 Trouver, saisir et utiliser de l'information vie-travail	5.3 Trouver, interpréter, évaluer et utiliser de l'information vie-travail (I)	5.4 Trouver, interpréter, évaluer et utiliser de l'information vie-travail (II)
6. COMPRENDRE LE LIEN QUI EXISTE ENTRE LE TRAVAIL, LA SOCIÉTÉ ET L'ÉCONOMIE	6.1 Découvrir comment le travail répond aux besoins des individus et de la communauté	6.2 Comprendre comment le travail contribue à la vie de la communauté	6.3 Comprendre l'influence des besoins sociaux et économiques sur la nature et la structure du travail (I)	6.4 Comprendre l'influence des besoins sociaux et économiques sur la nature et la structure du travail (II)
DOMAINE C : DÉVELOPPEMENT VIE-TRAVAIL				
7. TROUVER OU CRÉER DU TRAVAIL ET LE CONSERVER	7.1 Explorer des stratégies de travail efficaces	7.2 Développer des capacités de chercher et d'obtenir ou de créer du travail	7.3 Développer les capacités permettant de chercher, d'obtenir ou de créer du travail et de le conserver	7.4 Améliorer ses capacités de chercher, d'obtenir ou de créer du travail et de le conserver
8. PRENDRE DES DÉCISIONS QUI RESPECTENT OU AMÉLIORENT SES SCÉNARIOS VIE-TRAVAIL	8.1 Explorer et améliorer le processus de prise de décisions	8.2 Lier la prise de décisions au processus de développement vie-travail de la personne	8.3 Participer à la prise de décisions relatives à son développement vie-travail	8.4 Incorporer la réalité de sa vie d'adulte à la prise de décisions vie-travail
9. MAINTENIR UN ÉQUILIBRE ENTRE LES DIVERS RÔLES VIE-TRAVAIL	9.1 Explorer et comprendre la relation qui existe entre les divers rôles vie-travail (I)	9.2 Explorer et comprendre la relation qui existe entre les divers rôles vie-travail (II)	9.3 Lier les modes de vie et les stades de vie au processus de développement vie-travail	9.4 Incorporer le concept d'« équilibre vie-travail » au processus de développement vie-travail
10. COMPRENDRE LA NATURE CHANGEANTE DES DIVERS RÔLES VIE-TRAVAIL	10.1 Découvrir la nature de divers rôles vie-travail	10.2 Explorer des scénarios vie-travail non traditionnels	10.3 Comprendre la nature des stéréotypes vie-travail et apprendre à les surmonter (I)	10.4 Comprendre la nature des stéréotypes vie-travail et apprendre à les surmonter (II)
11. COMPRENDRE ET GÉRER SON PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT VIE-TRAVAIL	11.1 Explorer les concepts sous-jacents du développement vie-travail	11.2 Comprendre le processus de développement vie-travail et en faire l'expérience	11.3 Reconnaître son processus de développement vie-travail et l'assumer	11.4 Gérer son processus de développement vie-travail