



Chevalière en Mission

*Programme en orientation de carrière visant
l'autonomisation socioprofessionnelle
de femmes victimes de violence conjugale*

Louis Cournoyer, Isabelle Privé, Lise Lachance et
l'Alliance des maisons d'hébergement de 2^e étape
pour femmes et enfants victimes de violence conjugale

Conception et description du programme et de ses activités

Version française

Tous droits réservés © 2021

UQÀM | Service aux collectivités
Université du Québec à Montréal

L'ALLIANCE

des maisons d'hébergement de 2^e étape
pour femmes et enfants victimes de violence conjugale

Québec 

Ce projet a bénéficié du soutien financier du Fonds des services aux collectivités du ministère de l'Enseignement supérieur (Québec). La Maison Flora Tristan et l'Alliance des maisons d'hébergement de 2^e étape pour femmes et enfants victimes de violence conjugale ont également soutenu le projet.

Révision linguistique : Lise Lachance et Louis Cournoyer

Graphisme et mise en page : Lise Lachance et Louis Cournoyer

Membres du Comité d'encadrement du projet (par ordre alphabétique) :

Louis COURNOYER, professeur au Département d'éducation et pédagogie, UQAM

Chloé DERAICHE, directrice générale de la Maison Flora Tristan, membre de l'Alliance des maisons d'hébergement pour femmes et enfants victimes de violence conjugale

Mélanie DORION-LAURENDEAU, agente de liaison et soutien à l'intervention à l'Alliance des maisons d'hébergement pour femmes et enfants victimes de violence conjugale

Lise LACHANCE, professeure au Département d'éducation et pédagogie, UQAM

Ève-Marie LAMPRON, agente de développement au Service aux collectivités, UQAM

Chantal LEPIRE, conseillère d'orientation, UQAM

Maud PONTEL, coordonnatrice à l'administration et vie associative à l'Alliance des maisons d'hébergement pour femmes et enfants victimes de violence conjugale

Isabelle PRIVÉ, coordonnatrice de projet, UQAM (de 2018 à 2020) et conseillère d'orientation

Dépôt légal- Bibliothèque et archives nationales du Québec

ISBN (version papier): 978-2-923773-76-6

ISBN (version électronique) : 978-2-923773-77-3

La reproduction totale ou partielle de ce document est autorisée, à condition d'en mentionner la source.

Pour citer ce document : Cournoyer, Louis, Privé, Isabelle, Lachance, Lise et Alliance des maisons d'hébergement de 2^e étape pour femmes et enfants victimes de violence conjugale (2021). *Chevalière en mission : Programme en orientation de carrière visant l'autonomisation socioprofessionnelle de femmes victimes de violence conjugale. Conception et description du programme et de ses activités*. Montréal : Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal/Alliance des maisons d'hébergement de 2^e étape pour femmes et enfants victimes de violence conjugale.

Le document sera prochainement disponible sur les sites Internet suivants :

- Service aux collectivités de l'UQAM : <http://sac.uqam.ca/liste-de-publications.html>
- Orientation Praxis : <https://orientation-praxis.uqam.ca/>

Remerciements : L'équipe remercie toutes les femmes qui ont bénéficié du programme et les intervenantes qui ont accompagné son déploiement. Elles ont d'ores et déjà contribué, par leurs rétroactions, à le bonifier.

©UQAM, Alliance des maisons d'hébergement de 2^e étape pour femmes et enfants victimes de violence conjugale, 2021.

Table des matières

Mise en garde	v
Au cœur du programme d'intervention <i>Chevalière en mission</i> : la modélisation de l'action décisionnelle adaptative	1
1. Introduction	1
2. Un modèle intégrateur et interprétatif au cœur des principaux courants théoriques du développement de carrière	1
3. Un modèle axé sur quatre dimensions et deux tensions	5
3.1. Les besoins adaptatifs, tout au long de la vie	5
3.2. Tension biographique : Parcours de vie et projets personnels	7
3.3. Tension interactionniste : Forces de contextes et stratégies d'ajustement.....	11
4. Un modèle de développement de carrière au service d'une intervention centrée sur le développement de l'autonomie socioprofessionnelle	19
4.1. Phase 1 : Reconnaissance	19
4.2. Phase 2 : Quête.....	22
4.3. Phase 3 : Harmonisation	23
5. Références relatives à la conception et à la description du programme	25
 Description des activités du programme d'intervention <i>Chevalière en mission</i>. 33	
1. Activité-défi	34
2. Des gains et des coûts.....	36
3. Une ligne de vie constructive de soi	38
4. Mon génogramme	40
5. Résilience et motivation.....	42
6. Mon bilan de compétences.....	44
7. Mon profil de personnalité selon la typologie de Holland	46
8. Groupe 1 : Difficultés et fiertés de mon parcours	48
9. Ce que tu souhaites pour ton enfant.....	52
10. Mon histoire et sa fin idéale.....	54
11. Persona - Personnalité.....	56
12. Mes ancrs de carrière.....	58
13. Pourquoi oui, pourquoi non ? (optionnel).....	60
14. Options possibles et stratégie d'exploration sur le terrain.....	62
15. Analyse de mon profil en fonction des trois options retenues (optionnel)	65
16. Groupe 2 : Obstacles, craintes et stratégies d'attaque pour les 3 options retenues.....	67
17. Mes projets à travers le temps.....	71
18. Groupe 3 : Mon dossier de candidature : Méthodes dynamiques de recherche d'emploi.....	73
19. Élaboration de mon plan d'action	80

Mise en garde

Le programme Chevalière en mission a été initialement conçu pour être offert par des personnes conseillères d'orientation. Membres de l'Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ), ces dernières sont minimalement détentrices d'une formation universitaire de deuxième cycle spécialisée en orientation professionnelle. Comme le souligne le site Internet de l'OCCOQ, ce niveau de qualification vise à assurer des connaissances et des compétences avancées sur le plan du counseling, des théories de la personnalité, de la psychopathologie, de l'identité, du développement personnel et vocationnel, de l'évaluation psychométrique ainsi que la connaissance du milieu scolaire et du marché du travail. Plus particulièrement, la loi sur le *Code des professions du Québec* (2021) définit le champ d'exercice professionnel suivant aux personnes conseillères d'orientation :

« Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, intervenir sur l'identité ainsi que développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de permettre des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement » (p. 22).

À ce champ d'exercice, s'ajoutent des activités professionnelles légalement réservées :

- a) Évaluer, en orientation, une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité;
- b) évaluer les troubles mentaux, lorsqu'une attestation de formation lui est délivrée par l'Ordre dans le cadre d'un règlement pris en application du paragraphe o du premier alinéa de l'article 94;
- c) évaluer le retard mental;
- d) évaluer, en orientation, un élève en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.

La présentation de ces informations vise à informer les personnes professionnelles intéressées à intervenir à partir du programme *Chevalière en mission* des types de connaissances et de compétences réfléchies initialement pour assurer sa conduite. Il est toutefois possible pour des personnes intervenantes, qui ne sont pas conseillères ou conseillers d'orientation, d'intervenir à partir des activités décrites de ce programme, mais dans les limites de leur champ de compétences. Ces personnes sont également invitées, en cas de besoin, à référer les personnes clientes à des conseillères, des conseillers d'orientation, ou à d'autres personnes professionnelles concernées.

Au cœur du programme d'intervention *Chevalière en mission* : la modélisation de l'action décisionnelle adaptative

Louis Cournoyer, Ph. D., c.o.

Professeur titulaire

Université du Québec à Montréal

Lise Lachance, Ph. D., psy.

Professeure titulaire

Université du Québec à Montréal

1. Introduction

Faciliter la compréhension d'un programme d'intervention et de ses activités requiert de poser tout d'abord les assises théoriques ayant conduit à une telle conception. Cette partie expose la modélisation de l'action décisionnelle adaptative en tant que cadre conceptuel du programme d'intervention *Chevalière en mission*. Trois sections y sont dédiées. La première aborde les principaux courants théoriques du développement de carrière participant au programme d'intervention. La deuxième traite plus particulièrement du modèle d'action décisionnelle adaptative, notamment par la description de ses deux axes et de ses quatre dimensions. Enfin, la troisième section décrit les phases du programme d'intervention *Chevalière en mission*.

2. Un modèle intégrateur et interprétatif au cœur des principaux courants théoriques du développement de carrière

Le **modèle d'action décisionnelle adaptative** est un cadre intégrateur et un outil d'analyse des processus de décisions adaptatives liés à la carrière et à la conciliation des rôles de vie. Il prend en compte les principaux courants et approches d'évaluation et d'intervention en développement de carrière : 1) traits-facteurs, 2) développementaux, 3) sociocognitifs et de prise de décision, 4) constructivistes ainsi que, 5) socioculturels et contextuels (Cournoyer, 2020; Cournoyer et Lachance, 2018).

En regard des approches traits-facteurs, la modélisation porte attention aux états de congruence, de cohérence, de différenciation et d'identité des individus sur le plan de la satisfaction des besoins adaptatifs en lien avec une situation, un contexte ou un environnement (Holland, 1959; Nauta, 2019; Spokane et Cruza-Guet, 2005). Chaque individu, là où il se retrouve à différents moments de son parcours de vie, peut percevoir et ressentir un écart plus ou moins important entre ses caractéristiques personnelles (intérêts, valeurs, habiletés, traits de personnalité, autres ressources et limites) et celles de son environnement, que ce soit en regard d'attentes ou d'exigences relatives aux tâches et aux compétences, aux relations

interpersonnelles ou au contexte organisationnel (Cournoyer, 2016). Une attention est portée aux stratégies d'ajustement, plus ou moins adaptatives, mises en œuvre par un individu afin de satisfaire ses besoins adaptatifs, en relation ou en tension, avec des forces de contextes plus ou moins facilitantes (Dawis, 2005; Eggerth, 2008; Woodend, 2019). Au sein du programme *Chevalière en mission*, les approches traits-facteurs sont, entre autres, mises de l'avant lorsque l'on tente de dégager les caractéristiques propres de la personne participante et de celles de ses environnements (études, travail, famille, etc.), puis d'en évaluer les écarts possibles.

Les approches développementales découlent des courants psychologiques humanistes et cognitifs-comportementaux de la psychothérapie et du counseling. Le développement humain y est examiné à partir de notions de stades, d'étapes, de tâches et de maturité dites développementales (Howard et Walsh, 2010; Howard et Dinius, 2019; Levinson, 1986; Riverin-Simard, 1984; Super, 1969, 1980). Pour progresser dans son développement, l'individu doit réaliser des tâches, soit des actions, des démarches ou encore des réflexions sur lui-même en interaction avec le monde, qui correspondent à ce qui pourrait (en terme développemental) être attendu de lui (Cournoyer et Lachance, 2018). Ce processus progressif peut consister à explorer, recueillir, analyser, catégoriser, différencier, synthétiser, évaluer, hiérarchiser ou encore pondérer des informations (Cournoyer, 2020; Pelletier, 1978). Ces actions participent à l'émergence et au façonnement du sens de soi, de l'identité, des intérêts et des valeurs (Porfoli, Hartung et Vondracek, 2008). Les approches développementales englobent également les conceptions, les processus et les phases de transition, les événements et les changements de vie (Balleux et Perez-Roux, 2013; Goodman, 2019; Prochaska et DiClemente, 2005; Schlossberg, 1981, 2005, 2011). À ces égards, accompagner selon une approche développementale consiste à s'intéresser à participer à combler le vide d'incertitude, de doutes, de désespoirs, puis à reconfigurer l'image, l'estime, la confiance en soi de la personne, de même que la cohérence, la congruence et le sens de ses pensées et de ses actions dans son monde. Au sein du programme *Chevalière en mission*, les approches développementales sont, entre autres, mises de l'avant lorsque l'on cherche à amener la personne à développer des compétences à mieux s'orienter, de façon progressive, en tenant compte d'une série d'étapes ou de séquences de développement de son autonomie socioprofessionnelle.

Les approches sociocognitives et de prise de décision constituent un troisième courant d'approches du développement de carrière (Cournoyer, 2020). Chaque individu est unique, porteur de conditions et de dispositions personnelles et sociales qui lui sont propres : confiance, estime et image de soi; sentiment d'efficacité personnelle et attentes de résultats; motivation et persévérance; croyances et attitudes; agentivité et intentionnalité; fonctionnement cognitif, affectif et comportemental; antécédents et contextes familiaux, socioéconomiques et culturels; disponibilité et accessibilité de soutiens sociaux; etc. (Bandura, 1986, 2001; Gadassi, Gati et Wagman-Rolnick, 2013; Germeijs et De Boeck, 2003; Ryan et Deci, 2000; Sheu et Wang, 2019). La manière dont la personne traite l'information sur elle-même et en interaction avec le monde est également grandement influencée par des facteurs personnels et sociaux (Cournoyer et Lachance, 2018; Lipshits-Braziler, Gati et Tatar, 2016). Contrairement aux approches traits-facteurs et développementales qui cherchent à concevoir des formes

universelles de caractéristiques et d'étapes de vie, les approches sociocognitives et de prise de décision mettent en lumière comment la personne est unique dans sa façon de traiter des informations cognitives, affectives, comportementales et sociorelationnelles en regard d'elle-même, ainsi qu'en interaction avec son monde, de même qu'en regard de dimensions, de facteurs et de processus de prise de décision (Bullock-Yowell et al., 2011; Cournoyer, 2017a, 2017b; Gati et Amir, 2006; Gati, Krausz et Osipow, 1996; Gati et Levin, 2014; Lent, Brown et Hackett, 1994; Osborn et al., 2019; Saka, Gati et Kelly, 2008; Sampson, Lenz, Reardon et Peterson, 1999). Au sein du programme *Chevalière en mission*, les approches sociocognitives et de prise de décision sont, entre autres, mises de l'avant lorsque l'on cherche à mettre en lumière des conditions ou des dispositions singulières à la personne participante, qui peuvent exercer une influence sur sa façon de traiter l'information sur elle-même en interaction avec ses environnements de vie.

Les approches constructivistes s'inscrivent dans une perspective où les carrières sont aujourd'hui imprévisibles, évolutives et faites de courtes étapes réactives aux contraintes ou aux opportunités de l'environnement, où les trajectoires sont diversifiées et complexes (Dumora et Boy, 2008), voire chaotiques (Pryor et Bright, 2019). Comme le soulignent Dumora et Boy (2018), la réalité n'est pas immédiatement connaissable, mais construite par l'esprit humain. La connaissance de soi, des autres et du monde repose sur une suite de schèmes d'assimilation (nouveau par rapport à ancien, similitude et discrimination) et d'accommodation (consolider l'assimilation, puis fonctionner, s'y habituer, faire soi), au travers de constructions collectives de sens issus d'interactions sociales, de la culture et du langage. Ces approches viennent confronter, ou du moins nuancer, la notion selon laquelle il y aurait un « déjà-là » des préférences pour l'avenir professionnel, un « for intérieur » pulsionnel, qu'il s'agirait en quelque sorte de faire émerger sous la forme idéale d'une intention ou d'un projet. L'être n'a pas à se trouver dans le monde, tout comme il n'a pas de carrière (idéale) à trouver pour lui-même. L'être, comme la carrière, se construit, se crée, plus qu'il se trouve. À cet égard, s'orienter dans le monde est un processus de construction de soi tout au long de la vie, comportant ses moments et ses enjeux d'incertitude et de pertes de repères. En quête d'adaptabilité, chacune et chacun sont appelés à déconstruire et reconstruire, puis coconstruire une histoire de soi qui fait sens, aussi bien sur le plan de la continuité que de la cohérence, qui tient compte de ses caractéristiques personnelles, de ses ressources, de ses systèmes, de ses relations et de ses rôles de vie (Savickas, 2005; Savickas et al., 2009). Le counseling de carrière, sous une perspective constructiviste, va chercher à accompagner la personne dans un voyage au travers de son parcours de vie, puis en repérer les ressources traversant son parcours, afin de déconstruire et reconstruire une narration de soi plus ajustée, plus confiante, plus libre de ses aspirations (Amundson, 2019; Brott, 2019; Healy et McIlveen, 2019; Lengelle, Meijers et Bonnar, 2019; Maree, 2019; Miller, 2019; Niles, Amundson et Yoon, 2019; Poehnell, 2019). Au sein du programme *Chevalière en mission*, les approches constructivistes sont mises de l'avant pour accompagner la personne à construire de nouveaux projets porteurs de sens, en regard de sa trame historique et narrative, de ses ressources et autres caractéristiques personnelles, de ses besoins adaptatifs.

Enfin, les approches socioculturelles et contextuelles viennent rappeler que tout développement humain et de carrière s'opère au sein de structures, de forces et de systèmes sociaux, économiques, politiques, historiques, culturels, démographiques, technologiques et autres, qui influencent, façonnent et déterminent parfois le champ des possibilités des personnes (Bimrose, 2019; Cournoyer, 2020; McMahon et Patton, 2019; Tang, 2019; Vondracek et Ford, 2019). Entre autres, certaines conceptions sociologiques du développement de carrière permettent de comprendre les contraintes contextuelles, systémiques et structurelles pouvant marquer l'expérience de contrôle plus ou moins prononcé de la personne, puis de sa capacité à répondre à ses besoins adaptatifs (Bimrose, 2019). Ces conceptions peuvent tendre vers l'extradéterminisme, de sorte que l'on considère alors le développement de la personne tout au long de son parcours de vie comme passablement conditionné par les structures d'opportunités selon les hiérarchies sociales, notamment de capital social et culturel. Ces conceptions peuvent aussi tendre vers l'autodéterminisme, en mettant l'accent sur les échanges entre une personne et son environnement. Différentes constructions sociales liées à l'âge, au genre, à l'ethnie, à l'orientation sexuelle, au handicap, à la scolarité et à d'autres variables de différenciation influencent l'expérience humaine et le pouvoir agir de la personne, en regard d'une pluralité de problématiques, de défis, d'inégalités et d'injustices sociales (Arthur, 2019; Aravind et Arulmani, 2019; Blustein, Duffy, Erby et Kim, 2019; Picard, Turcotte, Viviers et Dionne, 2019). Les approches féministes, dont celles en développement de carrière portées par les travaux d'Armelle Spain (1983, 1996, 1994, 1998), s'inscrivent principalement sous cette perspective socioculturelle et contextuelle où sont mises de l'avant la dimension relationnelle, la perspective globale de vie et la singularité des trajectoires. Au sein du programme *Chevalière en mission*, les approches socioculturelles et contextuelles sont utilisées pour examiner comment l'histoire de la personne participante et son pouvoir d'agir s'inscrivent au sein de différentes structures, de champs de forces et de systèmes sociaux (notamment ceux rattachés à l'expérience de violence et de ses conséquences personnelles, économiques, sociales, etc.) qu'il importe de reconnaître.

3. Un modèle axé sur quatre dimensions et deux tensions

Au cœur du modèle (voir Figure 1), voire comme finalité à toute action humaine, se retrouvent les besoins adaptatifs de la personne (autonomie, compétence, appartenance). Autour de ces besoins, quatre dimensions sont interpellées sous forme de double axe, à savoir le parcours de vie et les projets personnels (axe de tension biographique, du passé au présent, ainsi que du présent au futur), puis les forces de contextes et les stratégies d'ajustement (axe de tension interactionniste, témoignant que tout au long de son parcours et de ses projets personnels, la personne est continuellement en quête d'adaptation pour satisfaire ses besoins).

Modélisation de l'action décisionnelle



Figure 1. Modélisation de l'action décisionnelle adaptative

3.1. Les besoins adaptatifs, tout au long de la vie

Au départ, ce qui est commun à tout être humain, c'est son **besoin d'adaptation** à son environnement. **L'adaptation** se définit comme un état de réponse positive à l'évaluation et la mobilisation de ressources pour faire face à des exigences internes ou externes de stress (Lazarus et Folkman, 1984). Lorsque la réponse est positive, l'individu est en mesure de poursuivre son parcours de vie et ses projets en mettant en œuvre des stratégies d'ajustement adéquates en regard des forces de contextes. Lorsque la réponse est négative, l'individu pourra chercher, de manière plus ou moins adaptative, à ajuster ses stratégies d'ajustement pour satisfaire ses besoins.

Les besoins adaptatifs de la personne sont dans un premier temps d'ordre biologique. Comme tout organisme vivant, l'être humain a besoin de certaines conditions et dispositions, tant de son environnement interne (son corps) qu'externe (le milieu avec lequel ce corps opère), pour assurer son développement cognitif, affectif, comportemental, relationnel et physique. Comme le soulignent Ryan et Deci (2000), tout être humain, de la naissance à la mort, dans les différents domaines de vie, cherche à combler fondamentalement trois besoins, soit l'autonomie, la compétence et l'appartenance. En regard du programme d'intervention Chevalière en mission, les trois besoins adaptatifs opèrent en regard d'un besoin général de plus grande autonomie socioprofessionnelle (voir Figure 2).

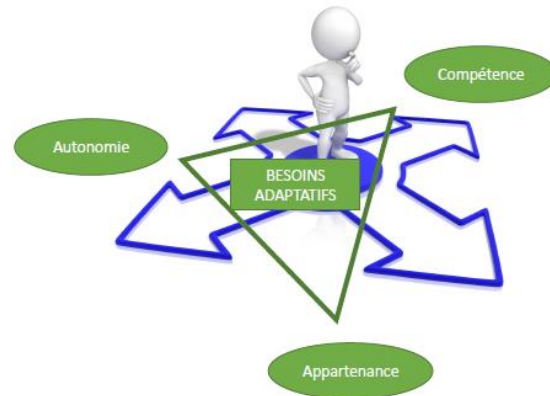


Figure 2. Les besoins adaptatifs

L'autonomie correspond au besoin de diriger et de gérer sa vie de manière à exercer une certaine emprise sur ses aspirations, son agentivité, sa liberté et ses choix dans l'agencement de ses expériences professionnelles (Chen et Hong, 2019). L'autonomie consiste à faire appel à l'ensemble de ses ressources internes (intérêts, valeurs, connaissances, tempérament et traits de personnalité) et externes (relations sociales, conditions familiales, environnementales et autres) dans le but de choisir et d'agir librement, de se gouverner et de se déterminer soi-même, de s'affirmer en toute intégrité, notamment sur les plans moraux et intellectuels (Cournoyer, 2019). **La compétence** concerne l'ensemble des qualités humaines (talents, sagesse, capacités, habiletés), innées et acquises, appliquées à des comportements en vue de changements (Chen et Hong, 2019). Elle se rapporte au besoin de croissance, de développement et d'intégration de sens, ainsi qu'à la capacité d'affecter les autres, les choses, son environnement en fonction d'un objectif de production ou de transformation de soi (Cournoyer, 2019). Enfin, **l'appartenance** relève des conditions et des contextes de l'environnement social permettant les interactions nécessaires pour s'ancrer, affirmer son identité, ses besoins et un sens personnel (Chen et Hong, 2019). L'appartenance repose sur le désir inhérent de tout être humain de vivre en harmonie et en interdépendance avec des personnes et des environnements qui lui ressemblent, de façon à constituer sa conception de la manière d'être et d'interagir avec la réalité sociale (Cournoyer, 2019). Les besoins d'adaptation s'inscrivent dans une perspective biopsychosociale du développement et du bien-être humains tout au long de la vie (Suls et Rothman, 2004).

3.2. Tension biographique : Parcours de vie et projets personnels

La tension biographique renvoie à ce qui s'opère, en continu, entre le parcours d'un individu et ses projets de vie. Les projets personnels que l'individu conçoit et réalise, ses projections du présent vers l'avenir, se construisent du passé au présent à travers son parcours de vie. En complémentarité, les projets personnels conçus et réalisés ont pour but de satisfaire des besoins jugés insuffisamment répondus ou insatisfaits, d'améliorer ses conditions d'existence, voire de mener une vie plus sensée et moins contraignante. Ainsi, les projets personnels, de leur conception à leur réalisation, redessinent les parcours de vie, lesquels à leur tour, influenceront (autrement) les projets (Cournoyer et Lachance, 2019). Au sein du programme d'intervention *Chevalière en mission*, l'exploration et la compréhension du parcours de vie des femmes participantes, plus particulièrement sur le plan de leur développement personnel et de carrière, sont centrales pour travailler à élaborer et réaliser des projets personnels ajustés à leurs besoins d'autonomie socioprofessionnelle.

Parcours de vie

Le **parcours de vie** est façonné, du passé au présent, par quatre (4) principes que sont les temps et lieux sociohistoriques, les conjonctures d'existence, les vies interreliées et l'agentivité humaine (Elder, 1998; Elder et Shanahan, 2006; Lalive D'Épinay, 2005). Chacun de ces principes opère en interaction et continuité avec les autres.

Les **temps et lieux sociohistoriques** correspondent aux espaces et temporalités associés à sa propre existence tout au long de la vie. Tel que le souligne Lalive D'Épinay (2005), le fait d'« être jeune ou vieux au Québec en 1930 ou en 2000 n'a pas du tout les mêmes implications, et il en va de même si, entre 1960 et 1970, on vit ses vingt ans à Pékin, à Genève ou en Amérique du Sud » (p. 165). À échelles variables, cela revient à dire que chaque individu est né et a évolué à tels endroits, en de telles années, là où il se vivait des choses uniques, du moins différentes, d'un autre lieu et d'un autre temps. Si l'on réalisait un film sur la vie d'une personne, que faudrait-il prendre en compte par rapport aux lieux où son histoire se déroule, puis à son époque ? De plus, chaque temps de vie s'inscrit dans des étapes précises de son développement cognitif, affectif, moteur, social, moral, etc. Chacun des moments personnels de développement, de parcours, s'accompagne d'individus, de relations, de contextes, qui sont autant de temps et de lieux sociohistoriques lorsqu'on les situe dans le parcours d'une personne. Chacune des femmes participant au programme d'intervention *Chevalière en mission* est porteuse de sa propre histoire, de ses propres temps et lieux sociohistoriques, qui ont conduit à son développement personnel et de carrière.

Le deuxième principe, celui de **conjoncture**, ou en anglais, *timing*, se rapporte aux impacts de différentes formes de rencontres, de situations, d'événements, d'incidents ou d'accidents, qui viennent modifier les trajectoires de vie, puis à plus long terme, les parcours de vie (Elder, 1998). Alors que les temps et lieux sociohistoriques sont des éléments de décor où se déroule

l'action, les conjonctures relèvent de ce qui survient, se produit, ce qui vient influencer la trame de sa trajectoire. Les antécédents et les patrons développementaux de la personne vont influencer la façon dont elle va agir ou réagir (Bakshi et Fialho, 2019; Lalive D'Épinay, 2005). Autrement dit, une situation, un événement, une rencontre d'ordre négatif peut générer une réaction positive, constructive, à plus ou moins long terme. Évidemment, une suite d'événements liés à l'expérience de violence conjugale peut constituer des conjonctures significatives dans le parcours de vie d'une femme. Et de cette expérience, d'autres conjonctures peuvent s'associer au développement personnel et de carrière des femmes participant au programme d'intervention *Chevalière en mission*.

Le troisième principe est celui de **vies individuelles interreliées**. Ce principe met en lumière que « les existences sont vécues dans l'interdépendance, les influences sociohistoriques se manifestent au travers de ce réseau de relations partagées, de même que les réponses et les adaptations individuelles s'effectuent en connexion avec ce réseau » (Lalive d'Épinay, 2005, p. 165). Cela rejoint les propos de Popadiuk (2019) voulant que les processus relationnels entre les gens soient une composante essentielle à l'épanouissement, au développement et à la maturité. Pour l'auteure, tout au long de son parcours, une personne expérimentera des moments et des périodes de plus grandes connexions de son pouvoir d'agir, de développement et d'épanouissement avec d'autres. À cela s'accompagnera de moments et de périodes de déconnexion où elle pourra se sentir seule, incomprise, limitée, voire jusqu'à un certain point, anxieuse, déprimée, aliénée, marginalisée, etc. Et bien sûr, le parcours de vie étant étendu tout au long de la vie, chaque personne va expérimenter de nombreux moments de reconnexion, ainsi que l'inverse. Il ne pourrait avoir d'analyse de l'expérience humaine sans considérer l'ensemble des personnes (plus significatives), mais aussi des groupes, des communautés, voire des cultures et des sociétés, qui compose le champ d'influence de la personne. Au sein du programme d'intervention *Chevalière en mission*, le parcours de vie des femmes est pris en compte en regard de leur expérience personnelle, mais aussi interpersonnelle.

Enfin, le quatrième principe est celui d'**agentivité humaine**. Tel que mentionné plus haut, il se rapporte à la manière dont les individus construisent leur propre parcours de vie au travers de choix et d'actions, pris en fonction de possibilités et de contraintes liées à des circonstances historiques et sociales (Bakshi et Fialho, 2019; Shanahan et Elder, 2002). Les parcours de vie diffèrent d'un individu à un autre en regard de perceptions relatives aux possibilités et aux contraintes d'une situation au sein d'une organisation sociale. La poursuite de buts, tels le choix d'une occupation ou l'adaptation aux réalités socioéconomiques de l'emploi, requiert une part de réflexivité des individus face aux ruptures et aux divers événements (Cournoyer, 2008). Au sein du programme *Chevalière en mission*, la notion d'agentivité est prise en compte pour aider les femmes à prendre conscience de leurs perceptions de possibilités, puis à voir comment il serait possible de mieux ajuster et bonifier celles-ci de manière réaliste et constructive.

Hormis la perspective de parcours de vie basée sur les travaux fondateurs de Glen H. Elder, d'autres théories et modèles peuvent également contribuer à nourrir ce type de conception. Entre autres, le modèle de préparation culturelle d'Arulmani (2011) peut notamment étendre

la compréhension du parcours de vie sur le plan des influences socioculturelles. Pour Arulmani (2014), toute forme de développement de la personne est ancrée dans des processus culturellement imprégnés. L'accumulation d'apprentissages et d'expériences au fil du temps au sein de certaines collectivités, communautés ou cultures engendre chez la personne un système sociocognitif unique de croyances, de valeurs, de rituels et de mœurs ancrés dans des conventions et des routines communes à ces groupes (Aravind et Arulmani, 2019). Quatre (4) processus de préparation culturelle participent au développement de la personne et, plus indirectement, au façonnement de son parcours de vie : apprentissage culturel, enculturation, équilibre de statut de préparation culturelle et acculturation. Selon Aravind et Arulmani (2019), l'apprentissage culturel témoigne de l'habileté unique de l'être humain d'acquérir des connaissances au travers de l'apprentissage par imitation (absorption des coutumes, des traditions, des valeurs, de savoir-faire et de savoir-être), puis de marquer la façon dont il les transmettra à son tour. L'enculturation, de son côté, renvoie aux processus d'inculcation d'obligations, d'assimilation et d'attribution de croyances, de valeurs et de comportements appropriés en regard de l'organisation sociale de son groupe d'appartenance. L'équilibre du statut de préparation culturelle fait référence à un état unique d'équilibre et de stabilité internes résultant des interactions entre l'apprentissage culturel et d'enculturation (cohérence entre ce que j'ai appris par les autres autour de moi par rapport à ce qui est encouragé, prescrit socialement). Enfin, l'acculturation relève de l'expérience d'entrée avec de nouvelles expériences et de nouveaux contextes. Les forces d'acculturation peuvent s'accorder avec l'équilibre de statut (apprentissage culturel/enculturation) ou alors engendrer une discordance entre les acquis du parcours de vie à ce jour et les ajustements requis liés à un nouvel environnement. Bien que cela puisse jouer un rôle important, il n'est pas nécessaire d'être une personne immigrante pour que cette modélisation puisse s'appliquer à soi. Chaque femme participante au programme d'intervention *Chevalière en mission* est porteuse, à sa façon, de différents champs culturels.

Tout au long de son parcours de vie, l'individu va chercher à répondre à ses besoins adaptatifs d'autonomie, de compétence et d'appartenance, puis à donner plus de sens à son existence, par l'élaboration et la réalisation d'une série de projets personnels (Chen et Wai Ling Hong, 2019). Domene et Young (2019) suggèrent la possibilité d'établir un lien entre les actions individuelles ou conjointes (à court terme), les projets (à moyen terme) et la carrière (à long terme), chacun étant intentionnel et orienté vers des buts.

Projets personnels

Un projet personnel est une **construction de sens**, plus ou moins claire, issue d'interactions continues entre soi et le monde, manifestant un souci d'inscription dans un espace social sous la forme d'une activité de production utilitaire (Cournoyer, 2008). D'après Little et Chambers (2000), **les projets personnels sont un ensemble d'actions significatives et intentionnelles** mises de l'avant par un individu qui reflète à la fois sa personnalité et les diverses caractéristiques (p. ex., attentes, contraintes, opportunités) de son environnement social. **Au quotidien, une personne gère une quantité importante de projets.** Certains sont distincts, d'autres interreliés, complémentaires, préalables les uns aux autres, sinon en conflit (Little, 2000; Valach, Young et Michel, 2003). Il est possible d'avoir des projets personnels pour l'école, le travail, la famille, la vie amoureuse, les loisirs, la gestion des activités domestiques et des finances, tout comme en regard de la communauté et de la société (Little, Chambers et Barbeau, 2000). Les projets personnels sont des **actions créatives inhérentes à la nature humaine** qui sont posées dans le but de donner un sens à une histoire potentiellement incomplète, insatisfaisante ou incertaine en faisant appel à l'espoir libérateur (Boutinet, 2005). Ils permettent aux individus de **donner sens** à leurs valeurs et à leurs aspirations en orientant la direction et l'intensité de leurs comportements (Little, 2000). **Plus la personne se sent en contrôle et compétente** en regard d'un projet personnel, plus elle est en mesure d'en évaluer l'état d'avancement et de progrès ainsi que la probabilité de succès. En outre, plus grandes sont ses chances de réaliser le projet dans une finalité de plus grand bien-être (Little et *al.*, 2000).

En plus de rendre la personne plus efficace dans ses actions, la présence de projets personnels peut faciliter la réduction du stress (Little, 2011). Selon Little, Lecci et Watkinson (1992), **la capacité et la qualité d'élaboration et de réalisation de projets personnels sont influencées** par certains domaines et certaines facettes de la personnalité, dont plus particulièrement la conscienciosité, laquelle consiste à se montrer compétente (efficace, sérieuse, informée, réfléchie, prudente), ordonnée (organisée, méthodique, méticuleuse, exigeante), responsable (fiable, garante, décidée), orientée vers la réussite (motivée, ambitieuse, déterminée), disciplinée (focalisée, raisonnée, pondérée) et réflexive (curieuse, débattueuse, analytique). Toutefois, les projets personnels **peuvent également servir de fuite vers l'avenir**, c'est-à-dire représenter une tentative d'éviter des actions en regard de situations et de problématiques actuelles prégnantes par une multitude de démarches projetées à plus ou moins long terme (Boutinet, 2005). La personne qui élabore et réalise un projet personnel n'est pas un acteur rationnel (Rochex, 1995), en ce sens que ses actions peuvent être confuses, influencées par des conflits internes (soi avec soi) et externes (soi en interaction avec le monde), plus ou moins conscients.

Les projets personnels sont continuellement confrontés et façonnés par le regard de l'autre, ainsi que par les collectivités signifiantes pour la personne. En effet, les conjointes et les conjoints, les amies et les amis, les membres de la famille proche et élargie, les collègues d'études ou de travail, de loisirs et de sport peuvent exercer une certaine influence sur la conduite d'élaboration et de réalisation de projets personnels (Cournoyer, 2008). **Certaines**

relations, souvent les personnes plus proches sur le plan historique et affectif (parents, amies ou amis, conjointes ou conjoints), exercent auprès de la personne des fonctions d'acteurs de soutien, c'est-à-dire de protection, d'affection, de validation, d'écoute, de normalisation de ses valeurs, alors que d'autres, plus conjoncturelles et contextuelles (collègues d'études ou de travail, ressources professionnelles et de soutien, etc.), agiront plutôt comme acteurs de mobilisation, plus enclins à la confronter dans ses conceptions, à lui offrir de nouvelles perspectives et occasions, à l'informer, à la conseiller et à l'accompagner dans le développement de nouvelles ressources (Cournoyer, 2011). De même, les groupes et les communautés d'appartenance, les organisations et les institutions peuvent-ils aussi, par leurs propres structures, valeurs, orientations et conflits, agir de manière plus ou moins facilitante ou contraignante à ce niveau (Cournoyer, 2008).

Traiter de projets personnels, c'est porter une attention sur une « **personne en contexte** » (Little, 2000). Selon Boutinet (2004), l'étude de projets personnels suggère la **prise en compte de différents points d'ancrage** dont les suivants : 1) le sujet (l'auteur du projet ainsi que les acteurs concernés) ; 2) l'objet (la présence d'une destination, formelle ou symbolique, qui confère un sens à l'action) ; 3) le rejet (la présence requise de préférences, de choix et de possibilités éliminées, mises de côté); 4) le trajet (la présence à la fois d'un amont – scolaire, professionnel, conjugal, etc. – et d'un aval – identité, conditions – qui orientent les actions) et 5) le surjet (la présence d'un social qui précède et englobe la réalité sociale au sein de laquelle s'opère l'action individuelle).

En somme, un projet est plus qu'une simple décision ou un choix de carrière. C'est une construction de sens. Cela demande un travail d'élaboration et d'accompagnement dans sa réalisation. Dans le cadre du projet d'intervention *Chevalière en mission*, les personnes participantes sont invitées à revoir les projets personnels ayant façonné leurs parcours de vie jusqu'à aujourd'hui, puis à tirer de ce passé les composantes plus significatives pouvant alimenter de nouvelles projections de soi dans l'avenir.

3.3. Tension interactionniste : Forces de contextes et stratégies d'ajustement

Tout au long de son parcours de vie, à tout moment de son existence, selon une intensité et une préoccupation passablement variable, l'individu doit composer avec des forces de contextes plus ou moins facilitantes ou entravantes à la réalisation de ses besoins adaptatifs. Ces forces peuvent provenir de contextes extérieurs à lui (extrapersonnels), liés à des interactions avec autrui (interpersonnels) ou encore internes (intrapersonnels). Pour opérer, en regard de telles forces de contextes, l'élaboration et la réalisation de projets personnels à des fins de satisfaction de besoins adaptatifs, l'individu va mettre en œuvre des stratégies d'ajustement plus ou moins adaptatives. À l'instar des forces de contextes, ces stratégies d'ajustement pourront autant être d'ordre extrapersonnel (opérées dans le monde), interpersonnel (opérées en interaction avec autrui) qu'intrapersonnel (opérées en soi). Cette tension d'interaction entre stratégies d'ajustement (plus ou moins adaptatives) et forces de contextes (plus ou moins facilitantes ou

entravantes) est continue. Au sein du programme d'intervention *Chevalière en mission*, le cheminement vers un projet d'autonomie socioprofessionnelle trouvera normalement et immanquablement des écueils. C'est pourquoi il est important de porter une attention non seulement aux stratégies d'action que la personne peut se donner, mais aussi sur les forces de contextes pouvant les faciliter ou les entraver.

Forces de contextes

Les forces de contextes représentent le décor continu, changeant, dynamique et surtout singulier, avec lequel chaque personne doit composer à chaque instant de son existence. Ces forces de contextes interviennent à différents niveaux d'expérience humaine. Le développement humain et la formation de visions personnelles du monde s'opèrent au travers du processus de socialisation, soit en interaction avec d'autres personnes, comme les membres de sa famille et de sa collectivité, à partir d'informations provenant des médias ou par contact avec des individus œuvrant auprès d'institutions sociales, telles les écoles et autres organisations communautaires (Arthur, 2019).

Les travaux de Patton et McMahon sur la théorie de systèmes (McMahon et Patton, 2019; McMahon, Watson et Patton, 2015) exposent bien que la totalité d'un phénomène se compose de plusieurs facteurs d'influence au sein de systèmes individuels, sociaux et environnementaux-sociétaux, tous liés au passé, au présent ou au futur de la personne. Le système individuel comprend des facteurs tels que « le genre, l'âge, le concept de soi, la santé, les habiletés, les handicaps, les caractéristiques physiques, les croyances, la personnalité, les intérêts, les valeurs, les aptitudes, les compétences, la connaissance du monde du travail, l'orientation sexuelle et l'ethnicité. » (McMahon et Patton, 2019, p. 238). Les facteurs d'influence relatifs au contenu du système social concernent toutes les influences possibles que la personne peut recevoir ou porter en regard de personnes amies et proches, de membres liés à la famille immédiate ou élargie, de ce qui rattache au milieu de travail ou d'études, aux collectivités et aux communautés investies, ainsi qu'aux médias sociaux et autres. Enfin, le système environnemental-sociétal comprend les politiques, les mesures et les décisions politiques, les tendances historiques et la mondialisation, le statut socioéconomique, le marché de l'emploi, la localisation géographique, etc. Quant à la culture, les auteures jugent que celle-ci traverse l'ensemble des systèmes d'influence.

Peavy (1997), dans la description de sa conception sociodynamique du counseling de carrière, décrit très bien comment les forces de contextes peuvent s'arrimer au parcours de vie et aux projets personnels :

« Aujourd'hui, il est impossible de penser à l'existence individuelle sans prendre en considération l'évolution des institutions. Le parcours de vie d'un individu se veut ainsi une trajectoire traversant les contextes institutionnels. Le moi individuel est de plus en plus, par nécessité, un projet réflexif organisé. Chacun est de plus en plus

laissé à lui-même pour construire son identité et pour naviguer au sein des institutions. Nous sommes ce que nous construisons par nous-mêmes. Bien sûr, nul n'est libre de choisir tout ce qu'il fait et nous rencontrons tous des contraintes et des influences contextuelles. La planification de vie, la prise de risques, l'essai, la lutte à vouloir formuler des parcours pour prendre emprise sur son avenir, projection du présent dans un avenir imaginé, nous amènent à rechercher des routes pour sortir de la marginalisation, à trouver des sources de soutien, ce qui nous amène à nous développer en tant qu'être en projet » (p. 60-61).

Une autre perspective des plus pertinentes pour l'étude des forces de contextes est la théorie écologique Bronfenbrenner (1979, 1986). La proposition faite par Bronfenbrenner stipule que l'individu possède ou acquiert des capacités lui permettant de s'adapter à différents systèmes écologiques de vie humaine. Quatre (4) niveaux de systèmes influencent à ce propos l'action humaine, à savoir les microsystèmes, les mésosystèmes, les exosystèmes ainsi que les macrosystèmes (Tang, 2019). Le microsystème est le principal environnement des individus. Il s'agit d'un système d'interactions s'opérant avec les relations et les environnements immédiats, à savoir la famille, les amitiés et les connaissances, les communautés. Au sein du microsystème, la personne occupe une position sociale et exerce différents rôles pouvant faciliter ou entraver sa capacité de répondre à ses besoins adaptatifs. Le mésosystème comprend les liens entre les systèmes, comme les espaces et temps de vie entre la maison, la famille, l'école, le travail, les sports et les loisirs, etc. Il serait possible, bien que cela ne puisse se résumer à cela, de considérer le mésosystème comme un espace et un temps de conciliation de rôles de vie. L'exosystème se compose de l'ensemble des influences sociales, culturelles, institutionnelles, organisationnelles qui viennent, de l'extérieur, agir sur la personne et l'amener à opérer des stratégies d'ajustement plus ou moins adaptatives en regard de ses besoins. Enfin, le macrosystème est formé de l'ensemble des croyances, des valeurs, des normes et des idéologies plus ou moins explicites et conscientes qui régissent les conduites humaines au sein d'une société. Comme le souligne Bouchard (2021), Bronfenbrenner a ajouté plus tard au cours de sa carrière une cinquième perspective systémique à son modèle, soit celle d'ontosystème. Dans ses plus récentes réflexions, Bronfenbrenner (1986) donne une place particulièrement importante aux caractéristiques, génétiques ou acquises, de la personne. Ce système, plus intrapersonnel, se nomme l'ontosystème. Il inclut un ensemble dynamique de caractéristiques, d'états, de forces et de vulnérabilités, de ressources et de limites (innés ou acquis) qui participent à l'organisation psychologique de la personne (Bouchard, 2021).

Chaque expérience humaine se compose d'un amalgame unique de forces de contextes. Que l'on adopte des modèles comme la théorie de systèmes de McMahon et Patton (2019), la théorie écologique de Bronfenbrenner (1977, 1986) ou tout autre modèle témoignant des pressions et des tensions qui se posent sur la personne, à tout moment de sa vie, à des niveaux de plus ou moins grande importance et conscience, il est possible de regrouper en trois (3) grandes catégories les forces de contextes, qu'elles soient plus ou moins facilitantes ou entravantes (voir Tableau 1).

Tableau 1. Types de forces de contextes

Forces de contextes « intrapersonnelles »	<ul style="list-style-type: none"> • Influences et pressions issues de dispositions, de conditions et de caractéristiques psychologiques qui facilitent ou entravent la réponse des besoins adaptatifs de la personne tout au long de son parcours de vie et en regard de ses différents projets personnels
Forces de contextes « interpersonnelles »	<ul style="list-style-type: none"> • Influences et pressions issues d'interactions avec des individus, des groupes ou des collectivités qui facilitent ou entravent la réponse des besoins adaptatifs de la personne tout au long de son parcours de vie et en regard de ses différents projets personnels
Forces de contextes « extrapersonnelles »	<ul style="list-style-type: none"> • Influences et pressions issues d'institutions, d'organisations, de collectivités, de sociétés, voire du monde, qui facilitent ou entravent la réponse des besoins adaptatifs de la personne tout au long de son parcours de vie et en regard de ses différents projets personnels

Comme le mentionnent Cournoyer et Lachance (2018), lorsqu'une personne procède à une action décisionnelle, il est possible de le faire en ayant le vent « de face » (contextes asservissants, contraignants, voire aliénants ou violents, etc.) ou le vent « dans le dos » (contextes aidants, soutenant, émancipateurs, stimulants, etc.), sinon plus souvent un peu des deux, selon les temps et domaines de vie. Qu'ils soient réels ou perçus, ces contextes déterminent la contre-force nécessaire sur le plan des stratégies d'ajustement de la personne.

Stratégies d'ajustement

Les stratégies d'ajustement, plus ou moins adaptatives, mises en œuvre par un individu, tout au long de son parcours, afin de satisfaire ses besoins adaptatifs, notamment par l'élaboration et la réalisation de projets personnels, peuvent également se subdiviser en termes d'intra, inter et extra personnels. Ces stratégies peuvent s'inspirer de différentes conceptions du développement et du counseling de carrière, que ce soit de perspectives psychodynamiques, humanistes-existentielles, cognitives-comportementales (de première, deuxième ou troisième vague) ou encore systémiques. Conséquemment, il serait impossible ici d'entrevoir un regard complet et exhaustif. Ce qu'il importe de retenir, c'est que les stratégies d'ajustement plus ou moins adaptatives de la personne peuvent être intrapersonnelles (de soi en soi), interpersonnelles (de soi auprès ou avec autrui) et extrapersonnelles (de soi dans le monde, les structures, les institutions, les organisations, les systèmes, etc.).

Sous une perspective schématique du fonctionnement humain, il est possible d'examiner les stratégies d'ajustement à partir de quatre (4) styles d'adaptation proposés par Young, Klosko et Weishaar (2005), à savoir la soumission, l'évitement, la compensation et l'autorégulation. En

style de « soumission », la personne pourrait, par exemple, se placer dans des croyances, des relations et des situations l'amenant à se maintenir dans des sentiments d'abandon, de rejet, d'abus, d'impuissance, de désespoir, par l'adoption de stratégies d'abnégation, d'assujettissement ou de recherche d'approbation. En style « évitement », la personne pourrait adopter des stratégies de retrait comportemental et social (éviter les relations et les défis professionnels, omettre de réaliser ses tâches assignées, arriver en retard à ses rendez-vous, mettre fin prématurément à ses relations, etc.) ou psychologique (bloquer ses pensées susceptibles d'activer des émotions difficiles, chercher outrageusement à se distraire d'enjeux préoccupants et mobilisants, se détacher et faire preuve d'insensibilité, s'évader dans un monde idéalisé, nier la réalité, se dissocier, etc.). L'évitement peut aussi amener une personne à la recherche compulsive de sensations (distraction par excitation), à différentes dépendances pour apaiser, endormir, ses pensées et émotions difficiles. Quant au style de « compensation », c'est une réponse inverse dans l'acte, mais similaire dans la fonction, à celle de soumission. Ici, plutôt que de se soumettre, de s'écraser face aux pressions de pensées et d'émotions difficiles, la personne va engager des stratégies de combat de ces dernières. Elle pourra se montrer rebelle, contrôlante, agressive, hostile, dominante, excessivement affirmative, empreinte de recherche effarante de reconnaissance, manipulatrice, obsessionnelle afin de ne pas penser ou ressentir. Ces trois styles d'adaptation ou stratégies d'ajustement sont généralement non adaptatives en termes de réponses satisfaisantes à ses besoins adaptatifs. La personne aux prises avec de tels schèmes cognitifs, affectifs, comportementaux et relationnels peut également s'engager à adopter des « stratégies de régulation » (p. ex., compréhension et acceptation de ses pensées et de ses émotions, présence attentive, relaxation et techniques de gestion de stress, démarches de résolution de problèmes, démarches d'informations et de conseils afin auprès de ressources professionnelles qualifiées afin de réduire les écarts d'incertitude et d'anxiété, réalisation de tests de réalité face à ses croyances et perceptions, mise de limites personnelles et relationnelles, renforcements positifs).

En contexte de développement de carrière, Lipshits-Braziler, Gati et Tatar (2016) proposent une taxonomie de stratégies d'ajustement : stratégies productives de développement de carrière (voir Tableau 2), stratégies productives de recherche de soutien (voir Tableau 3), stratégies non productives de développement de carrière (voir Tableau 4).

Tableau 2. Stratégies productives de développement de carrière

Recherche d'informations instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> Recueil d'informations utiles et pertinentes afin de mieux connaître ses options de carrière (programmes, professions, conditions, etc.) et progresser sur le plan de son processus décisionnel
Recherche d'informations émotionnelles	<ul style="list-style-type: none"> Recueil d'informations utiles et pertinentes pour mieux se préparer émotionnellement à s'engager dans un processus de prise de décision ou alors pour alléger l'incertitude et l'anxiété vécu en cours de démarche (p. ex., trouver des informations permettant de rassurer ses inquiétudes, ses incertitudes)
Résolution de problème	<ul style="list-style-type: none"> Engagement dans des actions opérationnelles séquencées conduisant à la résolution d'un problème de prise de décision de carrière : recueillir, analyser, détailler, comparer, hiérarchiser, évaluer, pondérer, choisir
Flexibilité	<ul style="list-style-type: none"> Ouverture de compromis, de nuance, de souplesse dans la priorisation de certains facteurs par rapport à d'autres afin de faciliter réalistement la résolution d'un problème de carrière
Accommodement	<ul style="list-style-type: none"> Adoption, maintien et conduite d'une attitude positive et constructive (<i>façons de voir !</i>) face aux défis rencontrés dans son processus de prise de décision de carrière
Régulation de soi	<ul style="list-style-type: none"> Prendre contact et assurer un contrôle continu de l'expérience de ses pensées et de ses émotions en cours de processus de prise de décision de carrière

Tableau 3. Stratégies productives de recherche de soutien

Recherche de soutien instrumental	<ul style="list-style-type: none"> Recherche d'aide directe, de conseil et de moyens concrets (p. ex., compléter une demande d'admission, produire un CV, modèles et étapes de prise de décision de carrière) auprès d'une personne jugée pertinente et compétente
Recherche de soutien émotionnel	<ul style="list-style-type: none"> Recherche de soutien affectif, de compréhension d'autrui, d'accompagnement face aux conséquences émotionnelles liée à la prise de décision de carrière (anxiété, stress, inquiétude, frustration, etc.) auprès d'une personne jugée pertinente et compétente
Délégation	<ul style="list-style-type: none"> Recherche (<u>plus ou moins adaptative</u>) de l'aide d'autrui pour réaliser certaines activités de recherche d'informations pour soi – à sa place – pour différentes raisons plus ou moins aidantes ou pertinentes

Tableau 4. Stratégies non productives de développement de carrière

Fuite	<ul style="list-style-type: none"> Tentatives intentionnelles ou inconscientes d'éviter la confrontation au processus de prise de décision de carrière
Impuissance	<ul style="list-style-type: none"> État d'incapacité relatif à la mise en œuvre d'actions de prise de décision de carrière : passivité, confusion, pessimisme, etc.
Isolement	<ul style="list-style-type: none"> Repli de soi par dissimulation de ses difficultés et de ses sentiments aux autres en regard de la prise de décision de carrière : ne pas vouloir se montrer faible, fragile, confus, incertain, etc.
Soumission	<ul style="list-style-type: none"> Tendance à concentrer ses pensées et ses émotions sur les aspects défavorables ou désagréables de la prise de décision : rumination, rigidité, pensées intrusives, inquiétudes, appréhensions, etc.
Opposition	<ul style="list-style-type: none"> Tendance à blâmer autrui ou plus largement le monde comme raison de ses difficultés décisionnelles rencontrées (p. ex., projection)
Fuite	<ul style="list-style-type: none"> Tentatives intentionnelles ou inconscientes d'éviter la confrontation au processus de prise de décision de carrière

Les stratégies d'ajustement en regard de son développement de carrière, présentées au sein des Tableaux 2, 3 et 4, sont principalement d'ordre intra et interpersonnel. Pour des stratégies d'ajustement extrapersonnelles, il y aurait lieu de penser à ce qui porte sur des démarches conduites auprès d'institutions et d'organisations sociales (école, milieu de travail, services publics, etc.) visant à améliorer ou accommoder ses conditions. Cela pourrait aussi comporter des actions clairement orientées contre des inégalités et des injustices sociales à plus ou moins grande échelle, que ce soit par exemple pour l'accès à des services, pour faire reconnaître les besoins d'une population donnée, pour faciliter l'intégration socioprofessionnelle de personnes issues de groupes minoritaires ou en situation de précarité, etc. De telles stratégies d'ajustement extrapersonnelles peuvent être conduites individuellement ou collectivement.

4. Un modèle de développement de carrière au service d'une intervention centrée sur le développement de l'autonomie socioprofessionnelle

Le processus (voir Figure 3) comprend trois (3) phases : reconnaissance, quête et harmonisation. Ces phases sont décrites dans les prochaines pages.

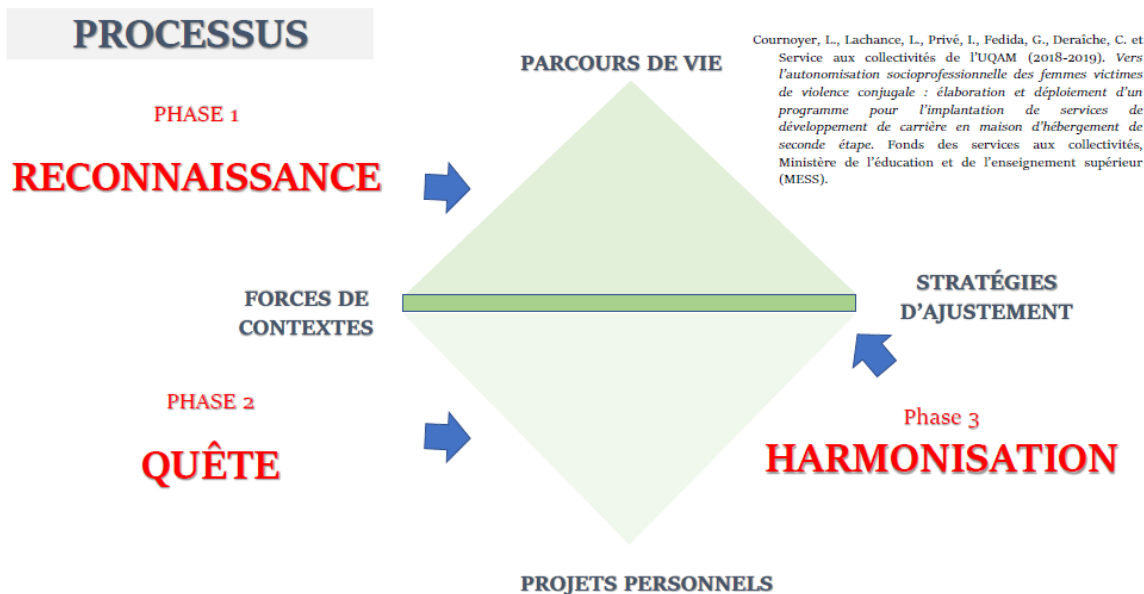


Figure 3. Processus de développement de l'autonomie socioprofessionnelle basé sur la modélisation de l'action décisionnelle adaptative

4.1. Phase 1 : Reconnaissance

La phase « Reconnaissance » a pour but d'accompagner la personne participante à mieux se reconnaître en regard de son fonctionnement psychologique, de ses ressources et de ses limites personnelles, ainsi que de ses conditions du milieu. Au travers de cette première phase, comme pour les suivantes, un travail sera opéré afin de mettre en lumière les dimensions de fonctionnement psychologique, de ressources personnelles et de conditions du milieu de la personne cliente. Le Tableau 5 reproduit le contenu présenté au sein du Guide d'évaluation en orientation de l'Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation (OCCOQ, 2010), lequel constitue un cadre de référence pour les praticiennes et les praticiens de l'orientation.

Tableau 5. Dimensions de la personne (OCCOQ, 2010, p. 8)

Fonctionnement psychologique	<ul style="list-style-type: none"> • Tempérament • Intérêts et valeurs • Croyances • Personnalité • Besoins fondamentaux • Sensibilité • Estime et confiance en soi • Stratégies d'adaptation 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation • Lieu de contrôle • Affirmation et expression de soi • Projets et aspirations • Initiative, autonomie et responsabilité • Rigueur et discipline, etc.
Ressources personnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de soi • Expériences de vie, professionnelles et scolaires • Connaissances • Aptitudes, habiletés, capacités • Compétences génériques, humaines et techniques • Acquis formels et informels • Contacts et réseaux sociaux • Soutien social • Santé physique et mentale 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexe, âge, apparence, situation de handicap • Diplôme et spécialisation • Qualification et certification • Langues parlées • Permis de conduire, transport • Revenu et actifs financiers • Connaissance du marché du travail • Connaissance en technologies des communications et de l'information, etc.
Conditions du milieu	<ul style="list-style-type: none"> • Famille, groupes de pairs, collègues de travail et d'études, supérieurs, enseignants : valeurs, normes, dynamique relationnelle, influences diverses • Possibilités d'emploi et de formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte socioculturel, institutionnel et organisationnel • Conditions économiques • Politiques sociales, éducatives et du travail • Autres lois et réglementations du travail, etc.

Cette première phase va donc débiter par une exploration du parcours de vie de la personne, soit dans ce contexte, les temps et lieux sociohistoriques, les conjonctures, les vies interreliées et l'agentivité de la personne sur le plan de ses expériences personnelles et professionnelles. Progressivement, au travers de différentes activités pour appuyer la conduite du processus de counseling, la personne conseillère va explorer avec la personne les différents « contenus » de ses expériences, leurs « interactions », puis progressivement leurs « dynamiques » et leurs « sens » en regard d'un objectif de développement de son autonomie socioprofessionnelle. Le Tableau 6 présente une description de ces quatre niveaux d'intervention.

Tableau 6. Niveaux d'intervention axés sur le développement de l'autonomie socioprofessionnelle

Niveaux d'intervention	Description
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> Recueillir, accumuler, explorer, examiner, reconnaître des informations sur l'expérience (personnelle, relationnelle, contextuelle; passée, présente, aspirée) de la personne
Interactions	<ul style="list-style-type: none"> Combiner, lier, associer, corrélérer, distinguer, dissocier, agencer les mouvements et directions de différents contenus d'expérience
Dynamiques	<ul style="list-style-type: none"> Assembler, construire, expliquer, démontrer, structurer les interactions de contenus dans un tout organisé et mouvant, dans les temps et les espaces, la causalité et l'intentionnalité, d'expérience organisée
Sens	<ul style="list-style-type: none"> Dégager, extirper, saisir, identifier le <u>fil conducteur</u> à la fois directif, cognitif et sensitif de l'existence traduisant l'individualité de la personne et guidant la pluralité de ses expériences : personnelles, scolaires, professionnelles, relationnelles, etc.

Au fur et à mesure que progresse le travail d'exploration du parcours de vie de la personne, la personne conseillère ou encore l'évolution naturelle du processus va conduire à la mise en lumière de forces de contextes plus ou moins facilitantes ou entravantes, ainsi que de tentatives de stratégies d'ajustement plus ou moins adaptatives déployées par la personne cliente du passé au présent. L'un des rôles de la personne conseillère sera d'aider la personne à « reconnaître » la présence de cette tension interactionniste (forces de contextes/stratégies d'ajustement) comme élément important de son parcours de vie. La Figure 4 synthétise les enjeux d'intervention propres à la phase 1 de reconnaissance.

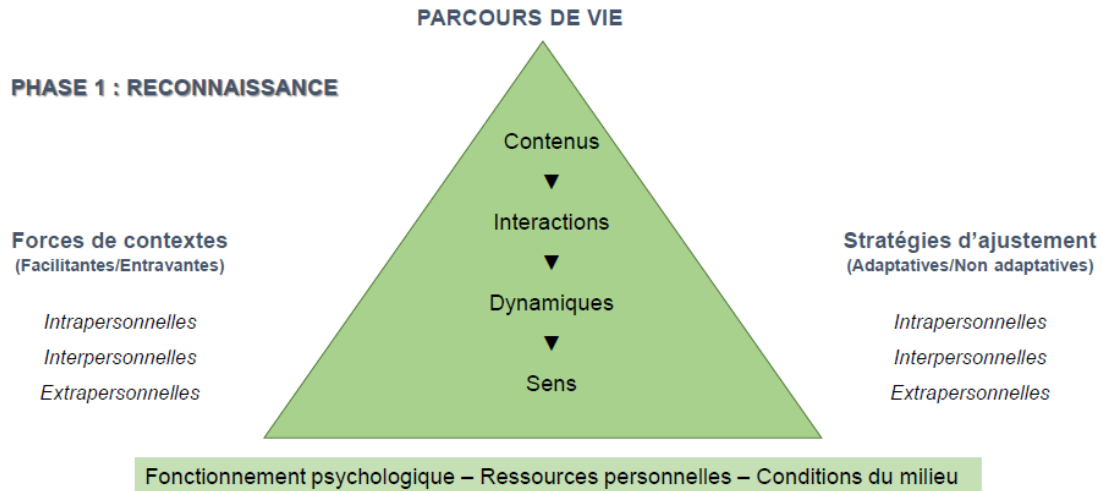


Figure 4. Enjeux d'intervention relatifs à la phase 1 « Reconnaissance »

4.2. Phase 2 : Quête

La phase « Quête » a pour but d'accompagner la personne cliente à aménager et à se projeter dans une expérience future d'autonomie socioprofessionnelle, sous forme de projet d'études, de travail ou d'autres formes d'activités professionnelles. Cette fois, la personne conseillère accompagnera la personne cliente dans l'exploration de projets personnels porteurs d'une plus grande autonomie socioprofessionnelle. À nouveau, ce travail sera réalisé au travers de niveaux progressifs d'intervention (contenus, interactions, dynamiques et sens). La personne cliente sera ici amenée à identifier les éléments de son fonctionnement psychologique, de ses ressources personnelles, ainsi que de ses conditions du milieu qu'elle souhaite mobiliser dans une perspective de plus grande autonomie. La personne conseillère sera ainsi amenée à aider la personne dans sa « quête » d'élaboration et de réalisation de projets professionnels en soulevant les forces de contextes plus ou moins facilitantes ou entravantes, ainsi que les stratégies d'ajustement pouvant s'avérer plus ou moins adaptatives à cette fin. La Figure 5 synthétise les enjeux d'intervention propres à la phase 2 de quête.

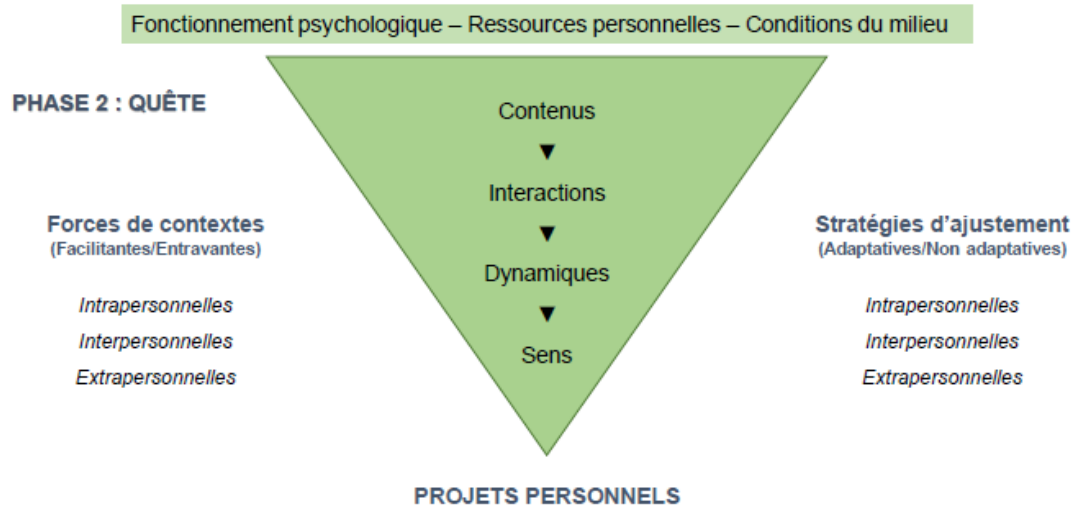


Figure 5. Enjeux d'intervention relatifs à la phase 2 « Quête »

4.3. Phase 3 : Harmonisation

La troisième et ultime phase du processus de développement de l'autonomie socioprofessionnelle se nomme « Harmonisation ». Comme son nom l'indique, elle vise à engager des interventions auprès de la personne cliente afin de faciliter une harmonisation entre les dimensions de sa personne (fonctionnement psychologique, ressources personnelles, conditions du milieu) propres à son parcours de vie (du passé au présent). Cela se fera en tenant compte des tensions présentes entre des forces de contextes et des stratégies d'ajustement, soit ce qui relève de la phase 1 « Reconnaissance » AVEC les dimensions de sa personne propres à ses projets personnels (du présent au futur), en tenant compte de forces de contextes et de stratégies d'ajustement, ce qui relève ici de la phase 2 « Quête ». L'harmonisation est un travail de recherche de cohérence, de congruence et d'arrimage entre ce que la personne est (reconnaissance) et ce qu'elle veut (quête) devant aboutir par l'élaboration d'un plan d'action à cette fin. En somme, la phase 3 vise à harmoniser le parcours de vie de la personne avec ses projets personnels, en tenant compte de forces de contextes plus ou moins facilitantes et entravantes pouvant nécessiter la mise en œuvre de stratégies d'ajustement adaptatives sur le plan du développement de l'autonomie socioprofessionnelle (voir Figure 6).

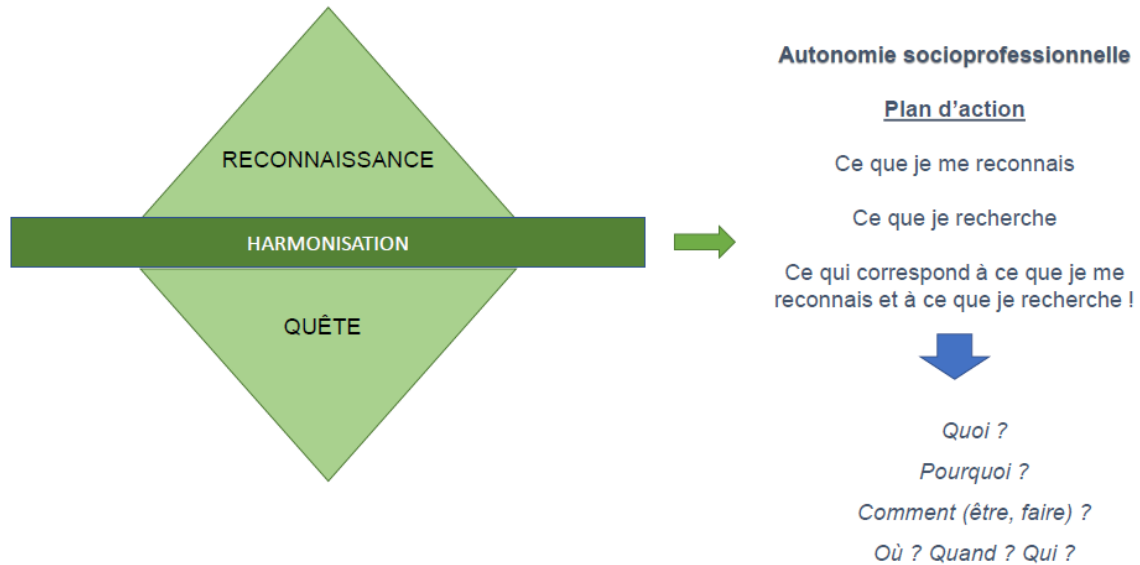


Figure 6. Enjeux d'intervention relatifs à la phase 3 « Harmonisation »

À la fin de sa démarche, la personne cliente sera plus au clair quant à ce qu'elle se reconnaît (reconnaissance) et à ce qu'elle recherche (quête). Grâce à la phase d'harmonisation, elle sera en mesure de joindre le produit des deux premières phases sous la forme d'un projet d'action orienté vers le développement de son autonomie socioprofessionnelle, que ce soit par le biais d'un retour aux études, d'une recherche d'emploi mieux ciblée, d'une démarche de lancement d'entreprise ou de toute autre forme personnalisée. Le plan d'action aidera la personne cliente à préciser ce qu'elle se propose comme projet de développement de son autonomie socioprofessionnelle (Quoi ?), à pouvoir s'expliquer et expliquer à autrui les raisons qui l'amènent à cette décision adaptative (Pourquoi ?). De plus, la personne cliente, en fin de processus, sera en mesure d'identifier ce qui demeure à faire comme actions tant extérieures (Comment faire ?) qu'intérieures à soi (Comment être ?), de même que de cibler les lieux (Où ?), les temps (Quand ?), les personnes (Qui ?) associés à ces démarches et réflexions.

5. Références relatives à la conception et à la description du programme

- Amir, T. et Gati, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34(4), 483-503.
- Amundson, N. (2019). Active Engagement: Answering the Call for Imagination. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 1-10). Ottawa: CERIC.
- Aravind, S. et Arulmani, G. (2019). Understanding the Career Development of Children With Dyslexia: The Cultural Preparation Processus Model of Career Development. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 11-20). Ottawa: CERIC.
- Arthur, N. (2019). Cultured-Infused Career Counselling: Connecting Culture and Social Justice in Career Practices. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 21-30). Ottawa: CERIC.
- Arulmani, G. (2011). Striking the right note: The cultural preparedness approach to developing resonant career guidance programmes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11, 79-93
- Arulmani, G. (2014). The cultural preparation process model and career development. In *Handbook of career development* (pp. 81-103). New York: Springer
- Bakshi, A.J. et Fialho, N. (2019). Life Course Theory: Ideas for Career Counsellors. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 31-40). Ottawa: CERIC.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 74, 101-114.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bimrose, J. (2019). Sociological Career Theory: Reframing Choice. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 53-62). Ottawa: CERIC.
- Blustein, D., Duffy, R., Erby, W. et Kim, H. (2019). The Psychology of Working Theory: A Transformative Approach to Work and Career. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 63-72). Ottawa: CERIC.

- Bouchard, C. (2021). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante. *Service social*, 36(2-3), 454-477.
- Boutinet, J.-P. (2004). *Psychologie de conduites à projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental theory of human development. *American Psychologist*, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brott, P. E. (2019). Narrative Career Counselling: The Storied Approach. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 73-82). Ottawa: CERIC.
- Bullock-Yowell, E., Peterson, G. W., Reardon, R. C., Leierer, S. J. et Reed, C. A. (2011). Relationships among career and life stress, negative career thoughts, and career decision state: A cognitive information processing perspective. *The Career Development Quarterly*, 59(4), 302-314.
- Chen, C. P. et Wai Ling Hong, J. (2019). Career Self-Determination Theory in Practice. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 83-92). Ottawa: CERIC.
- Cournoyer, L. (2008). *L'évolution des projets professionnels de collégiennes et de collégiens lors de 18 premiers mois d'études collégiales : le rôle des relations sociales*. Thèse de doctorat. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Cournoyer, L. (2011). Le rôle des relations sociales sur l'évolution des projets professionnels. Dans S. Bourdon et J. Charbonneau (dir.), *Regard sur ... les jeunes et leurs relations* (p. 141-156). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cournoyer, L. (2016). Ce qui m'allume, ce qui m'épuise. Chronique téléaccessible dans la section *Magazine Monemploi.com*. Récupéré de <https://www.monemploi.com/magazines/ce-qui-m-allume-ce-qui-m-epuise>
- Cournoyer, L. (2017a). De la connaissance à la métacognition : progresser dans sa prise de décision de carrière. *Magazine Monemploi.com*. Récupéré de <https://www.monemploi.com/magazines/de-la-connaissance-a-la-metacognition-progresser-dans-sa-prise-de-decision-de-carriere>
- Cournoyer, L. (2017b). Explorer ses difficultés décisionnelles. *Magazine Monemploi.com*. Récupéré de <http://www.monemploi.com/magazines/explorer-ses-difficultes-decisionnelles>

- Cournoyer, L. (2019). Bien-être et orientation autodéterminée. *Magazine Monemploi.com*. Récupéré de <https://www.monemploi.com/magazines/bien-etre-et-orientation-autodeterminee>
- Cournoyer, L. (2020). 5 approches pour accompagner son développement de carrière. *Trouveton X, Blogue de l'Alliance des centres-conseils en emploi*. Récupéré de <https://trouvetonx.ca/orientation-formation/5-approches-developpement-de-carriere/>
- Cournoyer, L. et Lachance, L. (2018). *L'Ado en mode décision : sept profils pour mieux le comprendre et l'aider dans son choix de carrière*. Québec : Septembre Éditeur.
- Cournoyer, L. et Lachance, L. (2019). Decision-Action Model: Overview and Application to Career Development. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 93-102). Ottawa: CERIC.
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. Dans S. D. Brown et R. W. Hackett, *Career Development* (p. 3-23). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Domene, J. F. et Young, R.A. (2019). Career Counselling Using Contextual Action Theory: Key Concepts for Practice. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 115-124). Ottawa: CERIC.
- Dumora, B. et Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1^{re} partie). *Constructivisme et constructionnisme : fondements théoriques. L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 347-363.
- Eggerth, D. E. (2008). From theory of work adjustment to person–environment correspondence counseling: Vocational psychology as positive psychology. *Journal of Career Assessment*, 16, 60-74.
- Elder, G. H. (1998). The life course and human development. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development* (p. 939-991). New York: Wiley and Sons.
- Elder, G. H. et Shanahan, M.J. (2006). The Life Course and Human Development. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development, Vol. 1* (p. 692-697). Hoboken, NJ : Wiley.
- Folkman, S. et Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Gadassi, R., Gati, I. et Wagman-Rolnick, H. (2013). The adaptability of career decision-making profiles: Associations with self-efficacy, emotional difficulties, and decision status. *Journal of Career Development*, 40(6), 490-507.

- Gati, I., Krausz, M. et Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526.
- Gati, I. et Levin, N. (2014). Counseling for career decision-making difficulties: Measures and methods. *The Career Development Quarterly*, 62(2), 98-113.
- Germeijs, V. et De Boeck, P. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory, *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 11-25.
- Goodman, J. (2019). Schlossberg's 4S Model of Life Transitions: Assessment and Intervention Planning. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 125-134). Ottawa: CERIC.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Code des professions*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Healy, M. et McIlveen, P. (2019). My Career Chapter: The Dialogical Self as Author and Editor of a Career Autobiography. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 147-158). Ottawa: CERIC.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45.
- Howard, K. A. et Dinius, S. M. (2019). Children's Reasoning about Career Development: The Conceptions of Career Choice and Attainment Mode. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 159-170). Ottawa: CERIC.
- Howard, K. A. et Walsh, M. E. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 143-152.
- Lalivé d'Épinay, C. avec la collaboration de Bickel, J. F., Cavalli, S. et Spini, D. (2005). De l'étude des personnes âgées au paradigme du parcours de vie. Dans D. Mercure (dir.), *L'analyse du social : les modes d'explication* (p. 141-167), Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer publishing company.
- Lengelle, R., Meijers, F. et Bonnar, C. (2019). Poetic Creativity: The Career Writing Method for Professional Reflexivity in the 21st Century. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 183-194). Ottawa: CERIC.
- Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.

- Lipshits-Brazilier, Y., Gati, I. et Tatar, M. (2016). Strategies for coping with career indecision. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 42-66.
- Little, B. R. (2000). Persons, contexts, and personal projects. Dans S. Wapner, J. Demick, C. T. Yamamoto et H. Minami (dir.), *Theoretical perspectives in environment-behavior research* (p. 79-88). Boston, MA: Springer.
- Little, B. R. (2011). Personal projects and motivational counseling: The quality of lives reconsidered. Dans W. M. Cox et E. Klinger (dir.), *Handbook of motivational counseling: Goal-based approaches to assessment and intervention with addiction and other problems* (2^e éd., p. 73-88). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Little, B. R., Chambers, N. C. et Barbeau, I. T. (2000). Analyse des projets personnels: Un cadre intégratif pour la psychologie clinique et le counselling. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 153-189.
- Little, B. R., Lecci, L. et Watkinson, B. (1992). Personality and personal projects: Linking Big Five and PAC units of analysis. *Journal of Personality*, 60(2), 501-525.
- Maree, J. (2019). Career Construction Theory and its Application. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 217-226). Ottawa: CERIC.
- McMahon, M. et Patton, M. (2019). The Systems Theory Framework of Career Development: Applying Systems Thinking to Career Development Theory and Practice. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 237-248). Ottawa: CERIC.
- McMahon, M., Watson, M. et Patton, W. (2015). The systems theory framework of career development: Applications to career counselling and career assessment. *Australian Journal of Career Development*, 24, 148-156.
- Miller, J. H. (2019). Solution-Focused Theory and Career Practice. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 249-260). Ottawa: CERIC.
- Nauta, M. (2019). Holland's Theory of Career Choice: Matching Personalities and Environments. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 261-270). Ottawa: CERIC.
- Niles, S. G., Amundson, N. et Yoon, H. J. (2019). Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 283-294). Ottawa: CERIC.
- Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec. (2010). *Guide d'évaluation en orientation*. Montréal : OCCOQ.

- Osborn, D. S., Dozier, V. C., Bullock Yowell, E., Hayden, S. C. W et Sampson, J. P. (2019). Cognitive Information Processing Theory : Applying Theory and Research to Practice. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 295-306). Ottawa: CERIC.
- Peavy, V. (1997). *SocioDynamic Counselling : A Constructivist Perspective*. Victoria, Canada : Trafford.
- Pelletier, D. (1978). L'approche opératoire du développement personnel et vocationnel: ses fondements et ses valeurs. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 12(4), 207-217.
- Picard, F., Turcotte, M., Viviers, S. et Dionne, P. (2019). Career Development Practices for the Capabilities Perspective of Social Justice. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 307-316). Ottawa: CERIC.
- Poehnell, G. (2019). Hope-Filed Engagement: New Possibilities in Life/Career Counselling. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 317-326). Ottawa: CERIC.
- Popadiuk, N. (2019). Relational-Cultural Theory: Exploring How relationships influence Career Development. In N. Arthur, M. McMahon, R. Neault (Dir), *Career Theories and Models at Work* (p. 327-336). Ottawa: Ceric.
- Porfeli, E. J., Hartung, P. J. et Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 25-37.
- Prochaska, J. O. et DiClemente, C. C. (2005). The transtheoretical approach. Dans J. C. Norcross et M. R. Goldfried (dir.), *Handbook of Psychotherapy Integration* (p. 147-171). Londres: Oxford University Press.
- Pryor, R. G. L. et Bright, J. E. H. (2019). Chaos Theory for Career Counsellors. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 347-358). Ottawa: CERIC.
- Riverin-Simard, D. (1984). *Étapes de vie au travail*. Montréal : Éditions Saint-Martin
- Rochex, J.-P. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Saka, N., Gati, I. et Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403-424.

- Sampson, J. P., Jr., Lenz, J. G., Reardon, R. C. et Peterson, G. W. (1999). A cognitive information processing approach to employment problem solving and decision making. *The Career Development Quarterly*, 48, 3-18.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. Dans S. D. Brown et R. W. Lent (dir.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (p. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Inc.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... et Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Schlossberg, N. K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 85-101.
- Schlossberg N. K. (2011). The challenge of change: The transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling*, 48, 159-162.
- Shanahan, M. et Elder, G. H. (2002). History, Agency and the Life Course. Dans J. Crockett (dir.), *Agency, Motivation and the Life course* (p. 145-186). Philadelphia, PA: Pennsylvania State University.
- Sheu, H.-B. et Wang, X. T. (2019). Social Cognitive Career Theory: Overview and Practical Applications. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 379-390). Ottawa: CERIC.
- Spain, A., Bédard, L. et Hamel, S. (1994). *Devenir: approche éducative en développement de carrière au féminin*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Spain, A., Bédard, L. et Paiement, L. (1998). Conception révisée du développement de carrière au féminin. *Recherches féministes*, 11(1), 95-109.
- Spain, A., Bédard, L. et Paquet, F. (1983). L'orientation des femmes: choix de carrière ou choix de vie. *L'Orientation professionnelle*, 19(1), 20-31.
- Spain, A. et Hamel, S. (1996). Perspective relationnelle du développement féminin. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 30(1), 5-16.
- Spokane, A. R. et Cruza-Guet, M. C. (2005). Holland's theory of vocational personalities in work environments. Dans S. D. Brown et R.W. Lent (dir.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (p. 24-41). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Inc.

- Suls, J. et Rothman, A. (2004). Evolution of the biopsychosocial model: Prospects and challenges for health psychology. *Health Psychology, 23*(2), 119-125.
- Super, D. E. (1969). Vocational development theory: Persons, positions, and processes. *The Counseling Psychologist, 1*(1), 2-9.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298.
- Tang, M. (2019). Ecological Career Counselling Model: Enhancing Accordance of Person and Environment for a meaningful Life. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 401-410). Ottawa: CERIC.
- Valach, L., Young, R. A. et Michel, K. (2003). *Counselling for vocational career and life projects: Action conceptualisation*. AIOSP International Conference, Quality Development in Vocational Counselling and Training, Berne (Suisse) du 3 au 9 septembre 2003.
- Vondracek, F. W. et Ford, D. H. (2019). The Living Systems Theory of Vocational Behavior and Development. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 433-442). Ottawa: CERIC.
- Woodend, J. (2019). The Theory of Work Adjustment: Seeking and Maintaining Satisfaction and Satisfactoriness. Dans N. Arthur, M. McMahon et R. Neault (dir.), *Career Theories and Models at Work* (p. 453-462). Ottawa: CERIC.
- Young, J. E., Klosko, J. S. et Weishaar, M. E. (2005). *La thérapie des schémas. Approche cognitive des troubles de la personnalité*. Bruxelles : De Boeck.

Description des activités du programme d'intervention *Chevalière en mission*

Cette deuxième section du document présente la liste des activités d'intervention produite afin d'accompagner le développement de l'autonomie socioprofessionnelle des femmes victimes de violence conjugale. Chaque fiche d'activité est présentée selon le même gabarit d'informations :

Numéro et titre	<ul style="list-style-type: none"> • Comment se nomme l'activité et quelle intention exprime-t-elle ?
Phases du processus / Type d'accompagnement / Durée	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle phase (reconnaissance, quête, harmonisation) est plus particulièrement concernée par l'activité ? • Est-ce que l'activité se réalise en accompagnement individuel ou de groupe ? • Quelle est la durée approximative à prévoir pour traverser l'ensemble des étapes et des dimensions de l'activité ?
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est l'objectif général visé par la personne intervenante auprès de la personne participante ? • Quels sont les objectifs plus spécifiques de l'activité ?
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> • Quel matériel physique est requis, puis au besoin quelle fiche d'activité doit accompagner le travail de cette activité ?
Déroulement de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Étape par étape, quelle trame narrative doit conduire à la réalisation de l'activité ?
Mise en garde et autres informations complémentaires	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les informations importantes qu'une personne intervenante doit prendre en compte pour réaliser l'ensemble des objectifs et des étapes de cette activité ?
Sources d'inspiration et références	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les théories, les approches, ainsi que les ouvrages à l'origine de la création de cette activité et de son adaptation au contexte plus particulier de développement de l'autonomie socioprofessionnelle des femmes ?

1. Activité-défi

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Toutes les phases / accompagnement en individuel / durée approximative : 15 minutes

OBJECTIFS

Objectif général : Mobiliser la personne participante à travers la détermination d'actions réalisables à courte échéance, et ce, tout au long de la démarche.

Objectifs spécifiques :

1. Augmenter le sentiment d'efficacité personnelle par la création de petites expériences de réussite.
2. Développer le réflexe de se fixer stratégiquement de petits objectifs et ainsi favoriser un maintien dans l'action et mieux encore, de reprendre le pouvoir sur sa vie.
3. Aggrandir le bassin de ressources personnelles, rebâtir le réseau social et ainsi briser l'isolement par le recours à des personnes ou des informations extérieures.

MATÉRIEL REQUIS

Stylo ou crayon de plomb, fiche de l'activité intitulée *Activité-défi*

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter au début du processus la fiche « Activité-défi » à la personne participante en lui communiquant les consignes suivantes : *Lorsqu'une personne compte se remettre en bonne forme physique, elle gagne à procéder de façon graduelle en commençant par de petits exercices dont des étirements, de la marche ou du yoga de façon à accroître petit à petit les capacités du corps et à reconnecter avec celui-ci n'est-ce pas ? Vous et moi allons donc, suivant ce principe, procéder à un « entraînement » tout au long de cette démarche consistant à développer certains réflexes qui pourront favoriser votre entrée sur le marché du travail ou dans un programme d'études. Je vous demanderai donc après chacune de nos rencontres de déterminer au moins une action concrète à réaliser avant la rencontre suivante. Cette action devra, pour vous, représenter un petit pas de plus vers l'atteinte de vos objectifs de carrière.*
2. Expliquer : *Après cette rencontre que nous venons d'effectuer ensemble, quel pourrait être un petit pas réalisable que vous souhaitez vous engager à effectuer avant notre prochain rendez-vous pour vous rapprocher de vos aspirations de carrière, contribuer à pallier les obstacles que vous percevez et augmenter votre bassin de forces, de ressources, votre réseau social et de soutien ?* Laisser environ 5 minutes pour réfléchir à cette action et l'inscrire dans la fiche à l'endroit prévu à cette fin. Discuter de ce que représente cette action pour la personne participante dans le cadre de sa démarche en établissant les liens avec les aspirations de carrière, les intérêts exprimés. Approfondir sur la façon dont cette action peut contribuer à l'atteinte de l'autonomie sur le plan de la carrière,

- sur le plan financier. Établir une stratégie, organiser, planifier avec la participante la réalisation de cette action en suivant le principe SMART (spécifique, mesurable, atteignable, réalisable, temporellement défini). Prendre environ 5 minutes pour la discussion.
3. Lors du retour à la rencontre suivante, demander à la personne participante comment s'est déroulée la réalisation de cette petite action. Féliciter, souligner la réussite et offrir du renforcement positif. Interroger la participante à propos du changement que ce petit accomplissement génère à l'intérieur d'elle-même. Laisser le temps nécessaire pour réfléchir et exprimer le ressenti. Dans le cas où la participante affirme ne pas avoir réalisé l'activité-défi, l'interroger sur les raisons de la non-réalisation à travers un mode de résolution de problème tout en conservant une attitude positive et constructive de renforcement positif. Au besoin et selon la pertinence, ajouter cette action à celui du prochain retour avec l'accord de la participante.

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Il demeure très important dans le cas d'une non-réalisation de l'action de maintenir une attitude positive, constructive et de souligner même l'effort de s'être fixé un objectif. Les femmes ayant été victimes de violence présentent souvent une faible estime d'elles-mêmes, un faible sentiment d'efficacité personnelle ainsi qu'une confiance en leurs forces à rebâtir. À cet égard, l'intervenante ou la professionnelle menant l'activité doit garder à l'esprit que la participante n'ayant pas réalisé l'activité-défi peut éprouver un fort sentiment de culpabilité et entretenir une image négative d'elle-même face à une non-réalisation qu'elle est susceptible de considérer comme « un échec » de plus à sa liste. Afin de favoriser le sentiment d'efficacité personnelle et une image de soi positive, il peut s'avérer utile d'interroger la participante à propos d'une réussite antérieure, de la façon dont elle s'y est prise pour réussir et sur ce qui lui a permis de le faire. Dans une perspective de résolution de problème, il demeure donc important d'amener la participante à comprendre comment les facteurs de réalité, les forces de contexte et le fonctionnement psychologique s'inscrivent dans la détermination des stratégies d'ajustement.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

O'Hanlon, W.-H. et Weiner-Davis, M. (1995). *L'orientation vers les solutions – Une approche nouvelle en psychothérapie*. Bruxelles : Satas.

2. Des gains et des coûts

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase I : Reconnaissance / accompagnement en individuel / durée approximative : 20 minutes

OBJECTIFS

Objectif général : Mobiliser la personne participante au regard d'une prise de conscience des conséquences à maintenir comme à changer sa situation de vie.

Objectifs spécifiques :

1. Explorer et comprendre les gains et les coûts possibles de décider d'un changement ou alors d'un maintien au regard de sa situation actuelle.
2. Réaliser une synthèse d'apprentissages sur soi au regard de la balance des gains et des coûts selon les options de changer ou de se maintenir dans sa situation socioprofessionnelle.

MATÉRIEL REQUIS

Stylo ou crayon de plomb, fiche de l'activité *Des coûts et des gains*

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter la fiche d'activité « *Des gains et des coûts* ».
2. Interroger la participante et faire lister les « gains », puis les « coûts », d'abord à « s'engager » dans un nouveau projet de carrière, puis en regard du fait de « se maintenir » dans sa situation actuelle. Chercher à explorer et comprendre les intérêts, les motivations, mais aussi les hésitations, les appréhensions relatives à chacun des quatre cas de figure : s'engager (gains et coûts), se maintenir (gains et coûts).
3. Amener ensuite la participante à déposer sur papier les listes de gains selon les deux côtés de la balance.

Tel que le soulignent Cournoyer et Lachance (2018), « C'est une chose d'examiner ce qui pourrait arriver, mais il est tout aussi intéressant, voire confrontant et mobilisant, de s'arrêter pour prendre conscience de ce qui va arriver si l'on se maintient dans la procrastination, la crainte et le doute... Dans ce genre de situations, la personne va souvent réaliser qu'il est (encore) temps de faire quelque chose (avant qu'il ne soit trop tard). Ainsi, à partir de l'écoute et de l'exploration des logiques guidant la personne dans ses impasses, vous l'amenez à regarder les conséquences (paradoxaes) de rester dans cette situation, afin de mieux la mobiliser. » (p. 142)

4. Compléter l'activité avec la personne en examinant ce qu'elle retient de l'expérience de cet exercice. Est-ce que cela lui donne davantage l'envie de se maintenir ou de changer ? Est-ce qu'elle voit que dans tous les cas, ne pas choisir c'est aussi choisir, que peu importe l'issue de la démarche, il y aura un changement ? Tenter ensemble de dégager une synthèse d'apprentissages à faire par cet exercice en regard de la suite du processus.

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Il est possible qu'en exprimant les peurs, les craintes et les hésitations liées au projet et même à la démarche d'autonomisation, la participante éprouve un fort sentiment de culpabilité, de honte, un faible sentiment d'efficacité personnelle, d'estime d'elle-même ainsi qu'une sensation d'échec dans le cas où elle déciderait, à la suite de cette activité, de ne pas poursuivre son processus. Il demeure à cet égard important de prendre le temps d'accueillir le ressenti, d'écouter avec empathie, de refléter, de recadrer les perceptions et de fournir du renforcement positif. Afin d'apporter un accompagnement et d'opérer des interventions ajustées à ce qu'exprime la participante et à sa situation vécue, il est recommandé que l'intervenante qui administre cet exercice de réflexion maîtrise bien les habiletés relationnelles en relation d'aide. Il est également essentiel de prendre le temps, avec la personne, d'explorer pleinement toutes les formes d'avantages et de coûts, pour l'une et l'autre des situations.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Cournoyer, L. et Lachance, L. (2018). *L'ADO en mode décision : sept profils pour l'aider et le comprendre dans son choix de carrière*. Québec : Septembre Éditeur.

3. Une ligne de vie constructive de soi

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase I : Reconnaissance / accompagnement en individuel / durée approximative : 2 heures

OBJECTIFS

Objectif général : Évaluer et interpréter le sens d'événements significativement positifs ou négatifs au travers de son parcours de vie et de ses projets personnels, notamment en regard de son développement de carrière.

Objectifs spécifiques :

1. Relever les événements les plus significatifs ayant eu une incidence sur son parcours de vie et ses projets sur les plans professionnel, scolaire, des loisirs et personnel.
2. Réfléchir aux contextes aidants ou non à chacun de ces moments, puis aux tentatives de stratégies mises en place (pensées, actions, etc.) pour gérer les situations rencontrées.
3. Comprendre la façon dont les événements significatifs de sa vie (y compris le vécu de violence) ont pu contribuer à construire sa personnalité, ses aspirations ainsi que la façon dont ils ont pu influencer ou déterminer les projets et les choix.

MATÉRIEL REQUIS

Stylo ou crayon de plomb, crayons-feutres de couleur à pointe fine, surligneurs, fiche de l'activité, feuilles pour prendre des notes

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Remettre le document de l'activité et lire la consigne de la première page avec la participante. Laisser environ 15 minutes pour l'élaboration des listes d'événements (7 à 10 événements maximum).
2. Lire ensuite les consignes à la page suivante de l'activité et laisser environ 15 minutes pour placer les événements de vie à l'intérieur du canevas prévu à cette fin. Préciser que plus les événements ont été vécus positivement, plus ils s'éloignent de la ligne centrale en haut et que plus ils ont été vécus négativement, plus ils s'éloignent de celle-ci vers le bas.
3. Effectuer un retour sur les événements de vie choisis en questionnant la participante à propos de ce qui fait en sorte que ceux-ci ont été significatifs pour elle (environ 15 minutes).

4. Informer la participante qu'elle est invitée, dans un deuxième temps, à répondre à une série de questions visant à l'aider à approfondir sa compréhension d'elle-même. Préciser que cette partie de l'exercice est la plus exigeante, mais également la plus « riche » en termes de connaissance de soi (laisser environ 30 minutes, dépendamment du rythme de la participante).
5. Effectuer par la suite un retour sur les réponses aux questions afin de cibler ce qui pourrait en être retiré d'utile pour sa démarche de développement professionnel (« ingrédients » qui pourraient servir de référence à une carrière pouvant faire sens). Inviter la participante à se raconter, par des questions ouvertes, des reflets et des résumés, puis graduellement par l'emploi de compétences relationnelles de confrontation et d'interprétations ajustées, réalistes, en regard de pensées, d'émotions, de réactions accompagnant les réponses aux différentes questions. Suggérer de surligner les éléments clés de réponse (intérêts, valeurs, aptitudes et aspirations). Proposer également de prendre des notes sur une feuille à propos de la liste de ces « ingrédients » faisant partie de qui elle est (prendre environ 45 minutes pour le retour sur les questions).

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Il est possible que le rappel de certains événements de vie puisse activer de fortes émotions et il demeure important à cet égard de rassurer la personne en lui témoignant qu'elle n'est pas obligée de s'ouvrir sur quelque chose qu'elle considère comme trop lourd émotionnellement pour elle et de l'informer que si elle le fait, elle sera accueillie avec empathie et respect. L'accompagnement dans le cadre de cette activité implique de posséder les compétences relationnelles d'intervention en relation d'aide. Cet exercice consiste en une démarche de transfert d'expériences de vie vers l'identification d'un projet professionnel. Elle ne s'engage donc pas dans une visée curative, mais bien exploratoire à travers une perspective de connaissance de soi, en vue de la définition d'un projet de carrière.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Amundson, N. (2009). *Active engagement: The being and doing of career counseling* (2^e éd.).
Richmond, Canada: Ergon Communications.

4. Mon génogramme

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase I : Reconnaissance / (accompagnement en individuel) / durée approximative : 1h30

OBJECTIFS

Objectif général : Mieux comprendre l'influence du milieu familial sur le parcours de vie, les projets personnels et les choix afin de se donner plus de pouvoir dans son projet.

Objectifs spécifiques :

1. Se situer quant au fonctionnement familial, aux croyances et aux valeurs reçues afin de mieux départir les éléments à apporter avec soi dans le cadre de son projet professionnel et ainsi mieux imaginer le scénario futur souhaité.
2. Prendre conscience des modèles familiaux intégrés ou rejetés et saisir leur portée sur l'autonomisation socioprofessionnelle.
3. Mieux comprendre le rôle joué au sein de la famille d'origine afin d'émettre un parallèle avec le rôle adopté ou envisagé sur le plan professionnel.

MATÉRIEL REQUIS

Stylo ou crayon de plomb, crayons-feutres de couleur à pointe fine, règle, canevas du génogramme, fiches des questions de l'activité, légende de symboles proposés

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter la fiche de l'activité *Mon génogramme* à la participante et lire les consignes de la deuxième page.
2. Fournir le canevas du génogramme et préciser qu'elle devra dessiner sa propre cartographie familiale à l'intérieur de trois générations en incluant ses enfants (si cela s'applique), ses parents, ses grands-parents, ses frères et sœurs, ses oncles et tantes, ses cousins et cousines. Informer qu'une personne ne constituant pas un membre de la famille peut être incluse si elle a joué un rôle important au sein du parcours de vie. Laisser de 15 à 20 minutes pour produire la cartographie avec les noms des personnes et les rôles qu'elles ont joués dans le parcours (un mot-clé par personne suffit).
3. Donner la consigne d'illustrer les liens entre les personnes en présentant la légende de symboles suggérés. Demander par la suite d'ajouter les caractéristiques de chacune des personnes du génogramme. Enfin, indiquer d'ajouter le niveau d'étude ainsi que le métier/profession de chacune des personnes en continuant à s'inspirer de la légende de symboles suggérés.

4. Lorsque la réalisation graphique du génogramme est terminée, inviter la participante à répondre à la série de questions portant sur l'influence du milieu familial sur le processus décisionnel dans l'espace prévu à cette fin. Laisser de 20 à 30 minutes.
5. Au moment du retour, demander à la personne de présenter son génogramme en exposant les différents éléments demandés selon les légendes proposées. Interroger sur les rôles que les personnes du génogramme ont joués dans sa vie, sur les modèles qu'elles ont pu constituer pour elle. Discuter des valeurs, des croyances familiales et du rôle que la participante a adoptés au sein de sa famille, en faisant un parallèle avec le rôle occupé ou envisagé sur le marché du travail. Amener la participante à explorer la façon dont le milieu familial a pu influencer ses projets, ses choix antérieurs et son autonomie socioprofessionnelle. Effectuer une synthèse à la fin de la rencontre afin de déterminer ce que la participante souhaite amener avec elle dans son projet de carrière ou rejeter quant au bagage familial reçu. Proposer de déposer ces éléments sur une feuille.

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Il est recommandé que l'intervenante menant cette activité maîtrise les compétences relationnelles en relation d'aide afin de fournir un encadrement et des interventions ajustées à l'expression du vécu, à l'émotion qui peut surgir pendant la tâche. Il demeure également important d'informer la participante de son droit de ne pas aborder certains éléments de son vécu subjectif lié à la résurgence ou à la réapparition de souvenirs douloureux. Le but de cette activité de réflexion consiste en un transfert de sens vers un projet de carrière en autonomisation socioprofessionnelle. Il est primordial de souligner qu'elle n'a donc pas été conçue dans le but de « traiter » les souffrances de la participante dans son vécu familial, mais bien dans une visée de précision des aspirations professionnelles selon le sens accordé aux conditions du milieu, éléments clés du domaine de l'orientation de carrière.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

- Chope, R. C. (2005). Qualitatively assessing family influence in career decision-making. *Journal of Career Assessment, 13*, 395-414.
- Gibson, D., M. (2005). The use of genograms in career counseling with elementary, middle, and high school students. *Career Development Quarterly, 53*, 353-362.
- Okiishi, R. W. (1987). The genogram as a tool in career counseling. *Journal of Counseling and Development, 66*, 139-143.

5. Résilience et motivation

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase I : Reconnaissance / accompagnement en individuel / durée approximative : 1h30

OBJECTIFS

Objectif général : Permettre une perspective plus résiliente de son parcours de vie et favoriser l'engagement motivé dans un projet personnel.

Objectifs spécifiques :

1. Favoriser l'équilibre et l'élargissement des ressources en regard de l'exploration et de la compréhension de ce qui contribue ou nuit à son autonomisation socioprofessionnelle.
2. Conscientiser sur l'impact de l'élaboration d'un projet personnel sur son épanouissement personnel et son autonomie financière – notamment au regard de la violence vécue.
3. Dégager les éléments constructifs (intérêts, valeurs et autres ressources) de son parcours de vie, au-delà de son expérience de violence.

MATÉRIEL REQUIS

Stylo ou crayon de plomb, feuille pour prendre des notes, fiche de l'activité

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Présenter à la participante la fiche d'activité *Résilience et motivation* en lui expliquant que cette activité consiste à entrevoir les méandres de son parcours ainsi que la violence vécue comme des éléments ayant pu contribuer à la rendre plus forte et à préciser sa mission de vie, son rôle futur en tant que travailleuse. Lire les questions en s'assurant qu'elle les a bien comprises.

À la question 1 : Préciser que l'épanouissement personnel concerne ce qui contribue à son bien-être, son équilibre personnel et son bonheur. Fournir au besoin des exemples. Préciser également que l'autonomisation socioprofessionnelle se rapporte à ce qui lui permet d'être autonome et davantage indépendante des autres sur les plans financier et professionnel. Fournir des exemples, au besoin.

À la question 2 : Préciser que l'autonomie financière peut certainement contribuer à l'épanouissement personnel, mais qu'elle est invitée à réfléchir à propos des autres avantages et sources de bien-être potentiels liés à son projet professionnel. Donner des exemples, au besoin.

À la question 3 : Préciser que la réponse doit être fondée sur ses réalisations passées, ses bons coups, ses fiertés, ses forces, ses valeurs, ses intérêts ainsi que sur ce qui a fait sens tout au long de son parcours de vie et qui lui fournit des indications ou des signes sur le rôle qu'elle est destinée à jouer sur le marché du travail dans le futur. Proposer à la participante de nommer des qualités que son vécu difficile l'a amené à développer. Lui demander ensuite d'expliquer comment elle a utilisé ces qualités à travers les différentes sphères de sa vie (professionnelle, scolaire, personnelle, de loisirs). Interroger au besoin à propos de la façon dont elle a su mettre en action ces qualités à travers ses relations interpersonnelles tout au long de son parcours de vie. Demander comment elle mettrait ces qualités à profit sur le marché du travail si soudainement, tout lui était possible. Demander de nommer un apprentissage ou une philosophie ressortant de son parcours, de son histoire de vie.

Inviter ensuite la participante à déposer ses réponses à l'endroit prévu dans la fiche d'activité. Laisser de 20 et 30 minutes. Ensuite, effectuer un retour sur les réponses en questionnant et en résumant le propos afin d'aider la personne à mieux s'explorer, se comprendre. Terminer l'exercice en demandant à la participante ce qu'elle retire de cette activité, ses principaux constats. Inviter à partager sa perception quant au parcours sinueux et aux apprentissages qu'elle n'aurait pu réaliser sans ce vécu difficile. Interroger la personne à propos de sa perception de son rôle sur le marché du travail, à la suite de sa réflexion. Approfondir sur ses motivations profondes ainsi que ses intérêts, ses aspirations et sur ce qui fait vraiment sens pour elle en regard de son parcours de vie. Réfléter et résumer le propos pour aider la personne à mieux s'explorer, se comprendre.

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

L'exercice proposé n'a pas été élaboré dans l'optique d'un cadre thérapeutique visant à traiter les conséquences engendrées par la violence vécue, mais bien dans le but d'amener la participante à cibler et renforcer des leviers de motivation envers la démarche en autonomisation socioprofessionnelle par le biais des difficultés du parcours. Dans l'éventualité où celle-ci démontre certains affects émotionnels particuliers ou certains blocages influant le déroulement de l'exercice et ses visées, il est conseillé de suggérer un suivi en psychologie en vérifiant l'admissibilité, entre autres, à l'IVAC. Il demeure important que l'intervenante administrant l'activité maîtrise les habiletés relationnelles en relation d'aide et qu'elle respecte également le désir de la participante de ne pas aborder certains éléments de son vécu en démontrant une attitude d'accueil et d'écoute empathique. Enfin, il est possible de revenir sur les réponses de la participante à ces questions, lors de l'exercice portant sur l'élaboration d'une histoire comportant une fin idéale, de façon à observer la progression de la réflexion.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris, France : Odile Jacob.

David, S. A., Boniwell, I. et Conley Ayers, A. (2013). *The Oxford Handbook on Happiness*. Londres, Angleterre : Oxford University Press.

6. Mon bilan de compétences

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase I : Reconnaissance / accompagnement en individuel / durée approximative : 2 heures

OBJECTIFS

Objectif général : Catégoriser les compétences acquises et mobilisées tout au long de son parcours, puis dresser un bilan de ses intérêts.

Objectifs spécifiques :

1. Introduire les notions de savoir, de savoir-être et de savoir-faire permettant la catégorisation de ses compétences dans une perspective de dossier de candidature.
2. Reconnaître son sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et son estime de soi relatifs à ses compétences émergentes, maîtrisées, acquises et désintéressées en vue de l'établissement d'un projet personnel de carrière.

MATÉRIEL REQUIS

Crayon, CV (si disponible), fiche d'activité *Mon bilan de compétences*, feuilles pour notes

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Avec ou sans CV préalable, lister les formations (formelles/informelles; complétées ou non, au Québec ou ailleurs) suivies par le passé, les postes occupés, puis les inscrire sur la fiche d'activité. Laisser environ 20 minutes.
2. Lister et qualifier (positif, négatif) les tâches relatives aux formations suivies et postes occupés, puis échanger sur l'appréciation de ces expériences, afin de dégager des intérêts significatifs. Laisser 15 minutes.
3. À partir d'une description écrite des notions de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, informer la participante et vérifier sa compréhension conceptuelle, puis compléter l'exercice prévu sur la fiche d'activité liée à la catégorisation de ses compétences acquises. Au besoin, aider la participante à verbaliser et à catégoriser ses expériences, à préciser la période concernée et la raison de départ d'un emploi. Laisser 30 minutes.
4. Dégager les compétences acquises les plus significatives et les inscrire dans l'espace-fiche « Synthèse des compétences » (15 minutes). Réaliser ensuite un retour avec la participante, en misant sur le renforcement positif, sur les raisons de ses choix, ainsi que les ressources et le SEP qui s'en dégage.

5. Catégoriser ses compétences et les inscrire dans l'espace-fiche « mes compétences fortes, intermédiaires et émergentes » en regard du niveau de maîtrise et d'expertise perçu (10 minutes). Réaliser un retour sur l'expérience vis-à-vis de son SEP, de ses aspirations et de ses idéaux de carrière.
6. Procéder à une nouvelle catégorisation des compétences acquises en regard de celles que la personne souhaite ou non amener avec elle dans une nouvelle carrière, et ce, en considérant ses aspirations et ses idéaux de carrière (15 minutes).
7. Explorer avec la personne le sens de cette activité pour elle à l'égard de la compréhension de son parcours de vie. Faire usage des activités de « Ligne de vie » et de « Génogramme » réalisées auparavant. Chercher à établir des liens sur le plan de la résilience et de la motivation de la personne, en considérant ce qui pourrait être une mission de vie. Informer que les résultats de ce bilan de compétences serviront à élaborer une mise à jour de son CV.

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Bien que l'on puisse traiter d'expériences difficiles, l'accent de l'intervention est porté sur le renforcement du SEP, notamment les situations de réussite, de maîtrise et d'aptitudes exprimées, ainsi que de modelage d'autrui, et ce, en formation ou en emploi, au Québec ou ailleurs. L'intervenante doit amener la personne à puiser dans les différentes sphères de vie afin de dégager et de renforcer le plus d'expériences positives, constructives.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Amundson, N. (2018). *Active Engagement*. Richmond, Canada : Ergon Communications.

Michaud, G., Dionne, P. et Beaulieu, G. (2007). *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Québec : Septembre Éditeur.

7. Mon profil de personnalité selon la typologie de Holland

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase I : Reconnaissance / accompagnement en individuel / durée approximative : 1h30

OBJECTIFS

Objectif général : Autoévaluer son profil de personnalité professionnelle à partir de soi et de personnes significatives dans le but de favoriser une meilleure connaissance de soi.

Objectifs spécifiques :

1. Déterminer son propre code RIASEC (composé de 3 lettres) par l'identification d'expériences personnelles pouvant l'appuyer dans le but de préciser les aspirations professionnelles.
2. Favoriser le développement du réflexe d'utilisation du réseau social en tant que ressource et mieux encore, agrandir celui-ci afin d'enrichir le processus décisionnel et briser l'isolement.

MATÉRIEL REQUIS

Stylos ou crayons de plomb, fiche d'activité *Mon profil de personnalité selon la typologie de Holland*

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter la fiche d'activité et introduire les notions importantes de la typologie de Holland : types et profil de personnalité (RIASEC), différenciation, cohérence, congruence, etc.
2. Inviter la participante à lire les descriptions relatives aux 6 types de personnalité, puis l'amener à s'autoévaluer en regard de chacun d'eux : du plus important au moins important, de 0 à 10. Faire des liens avec la manifestation de tâches ou de conditions de travail ou de vie passées relatives à ces types (p. ex., deux expériences de vie ou réalisations en lien avec les différents types), puis amener la personne à inscrire sur sa fiche les trois lettres qui composent, selon elle, sa personnalité. Laisser environ 25 minutes.
3. Inviter la personne à aller chercher l'avis de deux personnes significatives pour elle quant au profil de personnalité qu'elles pourraient attribuer à la participante, puis inscrire une fois fait ces réponses dans la fiche.

4. Réaliser un retour sur l'activité (rencontre suivante, après avoir consulté les personnes significatives), puis explorer les similitudes et les différences d'évaluation de la personnalité de la participante. Faire des liens d'intérêts, de valeurs et de compétences avec des types de tâches et de milieux de travail envisageables ou non.
5. Entamer une synthèse de l'expérience de ce que cet exercice l'amène à comprendre sur elle, puis transposer ses réponses en termes d'ingrédients souhaitables dans l'élaboration et la réalisation d'un projet personnel de vie au travail.

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Dans le cas où la perception des personnes significatives ne concorde pas avec celle de la personne participante quant au code RIASEC, il demeure important de s'assurer que cette dernière présente un discours fidèle à sa propre perception d'elle-même, et ce, sur la base de ses expériences antérieures. Il peut arriver qu'à la suite de la violence vécue, une participante exprime une faible confiance et estime de soi ou des doutes quant à ses propres perceptions. À cet égard, il est essentiel que l'intervenante ou la professionnelle administrant l'activité possède les habiletés requises en relation d'aide, de façon à ramener la personne participante à elle-même et à renforcer sa conviction quant à sa connaissance de soi. Afin de valider la perception de la personne participante quant à son code RIASEC, il est possible d'effectuer la passation d'un test sous l'encadrement d'une professionnelle en orientation de carrière comme l'AFC Holland qui permet de mettre en lien le sentiment d'efficacité personnelle (souvent à reconstruire chez cette population) avec les intérêts.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities at Work Environments* (3^e éd.). Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.

8. Groupe 1 : Difficultés et fiertés de mon parcours

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase I : Reconnaissance / accompagnement en groupe / durée : 2h30

OBJECTIFS

Objectif général : Introduire le groupe en tant que ressource additionnelle de soutien pour la conduite de sa démarche d'autonomisation socioprofessionnelle.

Objectifs spécifiques :

1. Aider à briser l'isolement et à développer un sentiment d'appartenance au groupe en prenant conscience que d'autres femmes ayant été victimes de violence conjugale ont rencontré des forces de contextes et des obstacles similaires quant à leur autonomisation socioprofessionnelle.
2. Faciliter l'apprentissage vicariant, l'estime de soi et la motivation par l'expérience de situations de réussite en groupe.

MATÉRIEL REQUIS

Crayon, fiche d'activité *Difficultés et fiertés de mon parcours*, tableau ou feuille papier grand format (avec support sur pied ou ruban adhésif pour placer au mur), crayons marqueurs, craies (optionnel), feuille de planification.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Préparation préalable à l'activité de groupe : avoir répondu aux questions de la deuxième page du document de l'activité *Difficultés et fiertés de mon parcours* et avoir préparé sa présentation au groupe d'une force, d'une fierté, d'une réalisation ou d'un talent.

Activité de préparation à la rencontre de groupe (environ 1h)

1. Présenter la deuxième page de l'activité *Difficultés et fiertés de mon parcours* en expliquant à la participante qu'elle devra avoir répondu aux questions de cette page et avoir préparé une petite présentation d'une de ses forces lorsque la démarche de groupe sera entreprise. Entendre et gérer les inquiétudes, les préoccupations et les questionnements de la femme, renforcer positivement et préserver les émotions difficiles liées au rappel d'expériences antérieures.
2. Lire la première question et s'assurer de la compréhension. Donner un exemple : *Lorsque j'étais au secondaire, je n'avais jamais le temps d'étudier avant mes examens, car je devais faire toutes les tâches de la maison et garder mes frères et sœurs, en plus d'endurer des commentaires déplaisants... Je n'avais pas de bonnes notes et j'ai lâché*

l'école en secondaire 2. / J'ai voulu retourner à l'école lorsque j'étais avec mon conjoint violent, mais il me l'a interdit disant que le ménage ne serait pas fait et que je ne serai jamais là pour m'occuper de la maison. J'en ai donc parlé à ma voisine et elle m'a informée de l'existence de cours que l'on peut effectuer à distance (10 minutes pour réfléchir et déposer ses réponses).

3. Lire la deuxième question et s'assurer de la compréhension. Donner un exemple : *Lorsque je travaillais en tant que réceptionniste à la clinique médicale de mon quartier, mon ex-conjoint violent me harcelait sans cesse en me téléphonant, en venant ivre au bureau et en perturbant les patients. Je me suis donc fait congédier, mon patron m'expliquant que cela ne pouvait plus continuer ainsi. Par la suite, je me suis trouvé un boulot dans une entreprise où ils ont un protocole pour les cas de violence conjugale. Cela m'a beaucoup aidée concernant mon maintien en emploi...* (10 minutes pour réfléchir et déposer ses réponses).
4. Lire la troisième question et s'assurer de la compréhension. Donner un exemple : *Je n'ai pas étudié pour apprendre un métier, mais s'il y a une chose que je sais faire, c'est de bien maquiller, bien coiffer et faire les ongles. Je me fais souvent demander à la maison d'hébergement des services beauté par les autres femmes. J'ai même commencé à monter un album de mes réalisations. / Les autres me confient souvent des choses. J'aime aider les autres et j'ai même accompagné une amie à travers sa séparation amoureuse. Elle m'a même dit que si je n'avais pas été là pour elle, elle n'aurait pas été capable de quitter son ex-conjoint.* Amener la personne à ressortir des expériences et des ressources, et ce, de toutes ses sphères de vie, vers ce qui pourrait alimenter son projet de carrière. Il est possible de revenir sur des réponses fournies dans des activités préalablement réalisées.

S'assurer que les éléments personnels dégagés peuvent être liés à des aspirations de carrière. En cas de difficulté par la participante à dégager de tels éléments, faire appel au résultat d'activités antérieures touchant ses expériences au sein de différentes sphères de vie. Laisser environ 15 minutes pour réfléchir et inscrire les idées à l'endroit prévu sur le document de l'activité.

5. Lire le point 4 et s'assurer de la compréhension. Donner un exemple : *Je vais montrer mon album de réalisations beauté au groupe. Je vais faire un bricolage qui représente ma qualité d'écoute envers les autres. Je vais préparer des cupcakes au groupe puisque tout le monde me dit que je suis bonne cuisinière et que j'ai pensé suivre un programme de DEP en pâtisserie...).* Préciser que la force à présenter doit être en lien avec la réponse à la question 3. Laisser environ 15 minutes pour réfléchir et inscrire les idées à l'endroit prévu sur le document de l'activité.
6. Conclure en demandant à la participante comment elle va préparer et organiser stratégiquement sa présentation. Lui fournir au besoin des exemples de modalité de présentation (bricolage, présentation PowerPoint, chant devant le groupe, mets à offrir

au groupe avec recette à présenter, présentation audio d'un témoignage réalisé à la radio, etc.). Demeurer à l'écoute des inquiétudes et des craintes; répondre aux questions, interroger, refléter le propos, recadrer les perceptions au besoin, confronter de façon constructive afin d'amener la personne à mieux se comprendre. Fournir du renforcement positif en explorant les réussites antérieures et en soulignant les forces perçues depuis le début de la démarche. Teinter l'intervention de valorisation des ressources de la personne et activer les leviers de motivation significatifs. Inviter la participante à adopter une tenue vestimentaire de guerrière si elle le désire pour la rencontre en groupe.

Rencontre en groupe (2h30)

1. Fournir un accueil chaleureux à la personne et lui remettre le programme de la rencontre. S'assurer qu'elle a entre ses mains le document d'activité *Difficultés et fiertés de mon parcours* et qu'elle ait répondu aux questions de la deuxième page de celui-ci.
2. Se présenter : nom, attentes face au programme, nombre d'enfants. Rappeler les objectifs du programme *Chevalière en mission*, établir les normes de groupe et règles de fonctionnement (30 minutes).
3. Répondre aux questions du document *Difficultés et fiertés de mon parcours*, puis se placer en dyades pour partager ce qui, tout au long de leur parcours de vie, a pu faciliter ou entraver leur autonomie socioprofessionnelle, en regard également de stratégies d'ajustement plus ou moins adaptées. Chercher les fils directeurs présents au sein de ces expériences. Observer les interactions entre les participantes et faciliter les échanges constructifs (30 minutes).
4. Réaliser un retour en grand groupe pour partager leurs expériences significatives de parcours scolaire et professionnel et leurs projets personnels, de même que les stratégies d'ajustement mises de l'avant de manière plus ou moins adaptatives pour surmonter les difficultés, et ce, en regard des forces de contextes propres à chacune. Favoriser les interactions et les échanges, gérer les droits de parole et une répartition équitable de participation. Amener les participantes à nommer leur vécu unique, mais aussi à pouvoir constater leurs différences et leurs ressemblances. Pour des fins d'apprentissage, il est suggéré d'utiliser un tableau ou une feuille papier grand format pour partager les stratégies nommées par le groupe afin d'agrandir le bassin de ressources des participantes. Relever les aspirations, les motivations et les solutions relevées par le groupe quant à l'autonomisation socioprofessionnelle (30 minutes pour les échanges et pour inscrire ses réponses à la page 3 du document de l'activité). Suivre d'une pause de 10 minutes.

5. Inviter chaque participante à présenter la force, la fierté, la réalisation ou le talent qu'elle se reconnaît de manière plus significative, puis présenter cette force au groupe selon la modalité qu'elle a choisie et expliciter les raisons de ce choix. Interroger sur les intérêts, les valeurs, les besoins, les croyances, les facteurs de réalité, les forces de contexte (dont la conciliation travail-famille), ce qui fait sens pour la participante, etc., notamment en regard de projets personnels. Faire usage de renforcement positif, puis noter au tableau ou feuille papier grand format les constats positifs à propos de chacune des participantes : estime, confiance, image de soi (40 minutes pour présentation des forces, échanges et retour).
6. Informer les participantes qu'elles doivent répondre à la dernière page du document d'activité (5 minutes).
7. Partage de groupe sur l'expérience de l'exercice réalisé ensemble : réflexions, constats, appréciation, etc. La conseillère fait valoir les forces et enjeux du groupe au travers de rétroactions (10 minutes).

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Les femmes ayant été victimes de violence ont souvent vécu peu d'expériences de réussite à travers leur parcours de vie et sont donc susceptibles de présenter un manque de confiance en elles, un manque d'assurance ainsi qu'un sentiment d'efficacité personnelle à rebâtir. Il demeure donc essentiel de fournir du renforcement positif, de repérer et mettre en valeur les forces au travers des relations interpersonnelles que génèrent les différents rôles de vie ainsi que de relever les bons coups du parcours. Il est nécessaire de démontrer un accueil chaleureux à l'endroit des participantes, une écoute empathique et une attitude valorisant chaque personne et son parcours unique. Dans le cas où une participante exprime le désir de ne pas aborder certains aspects de son vécu, il s'avère également important de respecter ce choix et de démontrer une ouverture à recevoir avec empathie le vécu plus difficile, lorsque partagé. Il est recommandé que la ou les personnes qui animent cette rencontre possèdent les habiletés relationnelles en relation d'aide et mieux encore, en counseling de carrière en groupe. Enfin, puisque l'objectif principal de cette activité est de briser l'isolement et de développer un sentiment d'appartenance au groupe, il est primordial de favoriser les liens entre les participantes en soulignant les points communs et en les incitant à garder contact entre elles.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

L'activité, mais surtout la démarche d'animation, s'inspire de savoirs théoriques et pratiques courants en matière de counseling de groupe.

9. Ce que tu souhaites pour ton enfant

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase II : Quête / accompagnement en individuel / durée approximative : 1h

OBJECTIFS

Objectif général : Activer le puissant levier de motivation que constitue le lien parent-enfant en regard du parcours de vie afin de traduire en actions les valeurs profondes à travers une perspective générationnelle.

Objectifs spécifiques :

1. Favoriser une priorisation des valeurs à apporter avec soi dans le projet professionnel à travers l'optique de la transmission générationnelle.
2. Renforcer l'identité professionnelle en regard des propres modèles reçus au sein de la famille d'origine, et ce, à travers une perspective intergénérationnelle.
3. Susciter une réflexion quant à la contribution intergénérationnelle souhaitée et faisant sens pour soi, selon une visée de canalisation à travers le rôle de travailleuse.

MATÉRIEL REQUIS

Stylo ou crayon de plomb, fiche de l'activité *Mon enfant*

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter la fiche *Mon enfant* à la personne participante en lui communiquant ceci : *À la suite de l'activité de la ligne de vie et surtout de celle du génogramme, vous avez pu réfléchir aux valeurs qui sont importantes pour vous ainsi qu'aux modèles familiaux et autres que vous avez intégrés ou peut-être rejetés selon ce qui fait sens à vos yeux. À travers tous vos rôles de vie actuels, celui de mère en est un, qui j'imagine, demeure déterminant en ce qui concerne vos choix. Dans le cas où la participante a un ou des enfants lui communiquer ceci : Je vous propose donc par le biais de cette activité de réfléchir à propos de la façon dont votre ou vos enfants est ou sont susceptible(s) d'influencer votre motivation à vous définir un projet de carrière selon vos valeurs profondes et les modèles que vous as fourni votre parcours de vie. Dans le cas où la participante n'a pas d'enfants, lui communiquer ceci : Je vous propose donc par le biais de cette activité de vous imaginer la façon dont votre motivation à vous définir un projet de carrière pourrait être influencée advenant le cas où vous seriez parent. Si vous éprouvez de la difficulté à vous imaginer en tant que parent, je vous propose de visualiser votre enfant intérieur et de vous projeter dans le rôle de « parent de votre propre enfant intérieur ».*

2. Donner la consigne suivante : *Je vous demande maintenant de vous rappeler les valeurs que vous avez identifiées comme les plus importantes à vos yeux à travers les exercices de réflexion de la ligne de vie et du génogramme.* Dans le cas où la participante a un ou des enfants lui demander : *Parmi ces valeurs, laquelle ou lesquelles vous paraissent primordiales de transmettre à votre ou vos enfants ? Qu'est-ce que vous souhaitez laisser à vos enfants de votre vivant ?* Dans le cas où la participante n'a pas d'enfants, donner la consigne suivante : *Je vous demande maintenant de vous imaginer laquelle ou lesquelles de ces valeurs vous souhaiteriez transmettre à votre enfant (ou votre enfant intérieur) si vous étiez parent ainsi que ce que vous aimeriez lui laisser de votre vivant.* Laisser environ 10 minutes pour réfléchir et inscrire les valeurs ainsi que les « legs » souhaités sur papier à l'endroit prévu du document de l'activité.

3. Enchaîner avec ceci : *Maintenant, en regard de ces valeurs significatives ainsi que des modèles que vous avez reçus dans votre parcours de vie, je vous invite à réfléchir sur le modèle que vous souhaitez représenter pour votre ou vos enfants.* Dans le cas où la participante n'a pas d'enfants lui communiquer : *... je vous invite à réfléchir sur le modèle que vous souhaiteriez représenter pour votre enfant si vous étiez parent ou en visualisant votre enfant intérieur.* Laisser environ 10 minutes pour ce faire.

4. Lors du retour, explorer avec la personne comment les modèles qu'elle a reçus durant le parcours, son rôle de parent ainsi que ses valeurs influencent sa motivation envers sa démarche d'autonomisation socioprofessionnelle, ses aspirations et ses projets de vie. Extrapoler à propos de la façon dont son rôle de mère (ou d'enfant ayant reçu ses propres modèles parentaux) pourrait être en accord avec celui de travailleuse en regard de ses valeurs profondes et du modèle qu'elle souhaite projeter. Accueillir, interroger et refléter le propos afin d'amener la personne à mieux se comprendre. Prendre environ 30 minutes pour le retour.

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Il est possible que le fait de ne pas avoir eu d'enfants pendant son parcours de vie, d'aborder le sujet des modèles parentaux reçus ou de s'imaginer son propre enfant intérieur génère de fortes émotions chez la participante. À ce titre, il est important d'accueillir le vécu, le ressenti avec empathie et respect. Il demeure également essentiel de respecter le désir de la participante de ne pas évoquer certains sujets ou éléments de son parcours de vie et de mentionner l'ouverture à recevoir les propos dans le cas où elle déciderait de partager le vécu. Il est recommandé que l'intervenante administrant l'activité maîtrise les habiletés relationnelles en relation d'aide afin de fournir un encadrement et un accompagnement ajusté à ce que vit la participante.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Inspiration générale relative aux approches systémiques et interactionnistes en counseling et psychothérapie.

10. Mon histoire et sa fin idéale

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase II : Quête / accompagnement en individuel / durée approximative : 1h30

OBJECTIFS

Objectif général : Projeter et transposer sa vie au travers d'un personnage fictif idéalisé de manière à analyser les voies possibles de résolution de problèmes sur ses propres enjeux de vie.

Objectifs spécifiques :

1. Prendre du recul, se distancier de sa situation actuelle par l'adoption d'un rôle imaginaire d'héroïne afin d'enrichir sa perception de soi.
2. Reprendre le pouvoir sur sa vie par une conscientisation de cette force en tant qu'auteure de sa propre existence.
3. Amener la participante vers une réflexion à propos des divers scénarios possibles quant à son devenir socioprofessionnel.

MATÉRIEL REQUIS

Stylos ou crayons de plomb, fiche de l'activité *Mon histoire et sa fin idéale*, feuilles

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter la fiche *Mon histoire et sa fin idéale* et rappeler l'importance de ne pas utiliser le « JE » pour écrire l'histoire proposée.
2. Amorcer ensemble chaque étape de réflexion et de production de l'expérience idéalisée : passé du personnage fictif (héroïne), situation actuelle (obstacles et défis, forces et talents spéciaux, faiblesses et limitations, espoirs et rêves), situation finale. Composer de manière itérative la trame de vie de l'héroïne au travers de chacun des temps d'arrêt – passé, présent, idéal – aux fins de discussion. Prendre en compte les mêmes événements que ceux rapportés sur la ligne de vie et, au besoin, intégrer l'expérience de violence conjugale. À toutes les étapes, il est non seulement important de bien prendre le temps de décrire la manière dont s'expérimente la situation d'un point de vue des pensées, des émotions, des comportements et des sensations, mais d'inclure les personnes présentes, leur rôle, leur fonction, leurs actions, ainsi que des détails sur le contexte de la situation.
3. Amener ultimement la personne à pouvoir raconter l'histoire de l'Héroïne, puis voir comment la participante pourrait intégrer à sa manière les modes de pensées, d'affects, de comportements ou de relations de celle-ci à ses fins personnelles et professionnelles. Demandez-lui comment elle pourrait rejoindre sa mission de vie par le biais de son rôle.

4. Effectuer une synthèse des apprentissages qu'a pu procurer cette activité. Suggérer d'inscrire celles-ci sur papier. Prendre environ 30 minutes pour le retour.

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Afin de favoriser un recul face à soi-même, une distanciation efficace de la situation actuelle, il demeure important de rappeler à la participante la consigne de ne pas utiliser le « JE » dans le cadre de l'élaboration du récit. Il est également possible que l'exercice de réflexion engendre une résurgence de certains affects émotionnels liés à des éléments du parcours de vie. À ce titre, il s'avère important de démontrer une écoute empathique et respectueuse face au vécu exprimé. Il est d'ailleurs recommandé que l'intervenante administrant l'activité maîtrise les habiletés relationnelles en relation d'aide afin de fournir un encadrement et un accompagnement ajusté à ce que vit la participante. Enfin, cette activité n'a pas été conçue dans une visée curative ou thérapeutique. Elle poursuit l'objectif de préciser un idéal de carrière selon une perspective identitaire de connaissance de soi.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

O'Hanlon, W.-H. et Weiner-Davis, M. (1995). *L'orientation vers les solutions – Une approche nouvelle en psychothérapie*. Bruxelles, Belgique : Satas.

11. Persona - Personnalité

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase II : Quête / accompagnement en individuel / durée approximative : 1h

OBJECTIFS

Objectif général : Identifier ses ressources, ses aspirations et les moyens pour les mettre en œuvre par la référence à des modèles valorisés, inspirants et signifiants pour soi.

Objectifs spécifiques :

1. Identifier des caractéristiques personnelles valorisées et autoévaluer son état d'atteinte de celles-ci en regard d'un modèle signifiant pour soi.
2. Déterminer des actions requises pour améliorer l'expression de ces caractéristiques et en faire un plan de développement personnel.

MATÉRIEL REQUIS

Crayons, fiche d'activité *Persona - Personnalité*, feuilles pour prendre des notes

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter les consignes de la deuxième page du document de l'activité.
2. La participante doit déterminer les 4 caractéristiques qu'elle admire le plus chez cette personne (10-15 minutes pour l'identification et l'échange) et les écrire à l'endroit prévu à cette fin, au bas des échelles.
3. Pour chacune des caractéristiques relevées, la participante doit évaluer de 0 à 10 (0 étant pas du tout, 10 étant totalement) à quel point elle juge posséder celles-ci par rapport à la personne admirée (10 minutes pour l'évaluation et l'échange).
4. Explorer avec la participante le sens de son évaluation. Par exemple, si elle a indiqué 6 sur 10 pour une caractéristique, explorer avec elle ce qu'elle reconnaît qui vaut 6, puis à quoi correspond le 4 manquant pour être autant porteuse de ce trait que la personne admirée (10-15 minutes pour l'échange).
5. Afin de tenter de posséder davantage cette qualité admirée, amener la participante à nommer ce qu'elle pourrait faire dès aujourd'hui, de simple et de concret, de façon à aller un peu plus vers le 10 sur l'échelle (échange et inscription : 10-15 minutes).

6. À chaque étape, un échange doit s'engager entre la conseillère et la participante dans le but de clarifier, de spécifier, de bonifier la compréhension de la personne en regard des ressources qu'elle « valorise » (nous sommes dans un exercice de valeurs) chez cette personne.
7. À la suite de cet exercice d'autoévaluation et d'analyse de ce que la participante aspire à être, amenez-la à se doter d'un plan d'action simple et concret, favorable à l'amélioration de son développement personnel à l'intérieur d'un échéancier qui tient compte des éléments de son quotidien (10-15 minutes).

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Inviter à l'exploration, au laisser-aller, à l'imaginaire, par une attitude de non-jugement au regard de la personne et des caractéristiques que la personne valorise. Encourager l'explicitation des qualités identifiées, évaluées et transférées en action. La maîtrise de compétences relationnelles est requise dans le cadre de cette activité.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Cournoyer, L. et Lachance, L. (2018). *L'ADO en mode décision : sept profils pour l'aider et le comprendre dans son choix de carrière*. Québec : Septembre Éditeur.

12. Mes ancrs de carrière

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase II : Quête / accompagnement en individuel / durée approximative : 1h30

OBJECTIFS

Objectif général : Préciser les intérêts par une réflexion à propos de ses ancrs de carrière afin d'enrichir la compréhension de son processus décisionnel.

Objectifs spécifiques :

1. Relever les ancrs récurrentes à ses choix, décisions et projets passés.
2. Déterminer les facteurs motivationnels susceptibles de perdurer chez la personne hormis les forces de contextes, les facteurs de réalité et les obstacles potentiels.
3. S'autoévaluer en regard des huit ancrs de carrière, puis faire des liens avec l'analyse de son profil de personnalité RIASEC selon la typologie de Holland.

MATÉRIEL REQUIS

Crayons, fiche d'activité *Mes ancrs de carrière*, fiche *Mon code RIASEC selon la typologie de Holland*, feuilles pour prendre des notes

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter la fiche de l'activité *Mes ancrs de carrière* à la participante et lire avec elle les consignes à la première page du document de l'activité en s'assurant qu'elle les a bien comprises. Introduire l'activité: *Je vous perçois tel un bateau voguant à travers son trajet de vie en quête de son autonomisation socioprofessionnelle, de son bien-être personnel. Nous explorerons ensemble dans le cadre de cette activité à quels endroits ce magnifique navire a accroché ses ancrs pour toujours y revenir ou souhaite profondément y revenir, malgré les tempêtes, les forces externes, les obstacles et les facteurs de réalité avec lesquels il doit composer pendant ce long périple. Les ancrs de carrière de l'auteur Schein (1992) représentent en quelques sortes ces endroits, ces éléments de motivation où vous tendez à revenir pendant votre parcours à travers le temps et les obstacles, sur la base de vos valeurs profondes.*
2. Lire chacune des huit définitions relatives aux ancrs de carrière, puis amener la participante à s'autoévaluer par rapport à chacune en regard de l'état de son plan de carrière. Encercler ensuite par un chiffre entre 0 et 10 le niveau d'importance de chacune des ancrs pour ses choix futurs (5 minutes).

3. Réaliser un retour portant sur l'explicitation de l'importance de chaque ancre de carrière pour la personne : par rapport à son parcours décisionnel, son projet, ses valeurs centrales. Porter ensuite l'échange sur l'évolution dans le temps de la perception de chacune des ancres, notamment selon les changements de contexte ou de stratégies d'ajustement. Extrapoler le discours de positionnement par rapport aux ancres relativement à son profil de personnalité RIASEC. Faciliter la compréhension de soi par une disposition d'accueil, de questionnement et de reflet. Synthétiser enfin le tout sur papier par l'identification d'éléments à mobiliser dans la réalisation de son projet de carrière (20 minutes).

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Il est à garder à l'esprit qu'une femme ayant été victime de violence est susceptible de chercher à se conformer « aux bonnes réponses ». À ce titre, il demeure donc très important dans le cadre de cette activité de préciser à la participante qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, chaque personne pouvant considérer en importance les différentes ancres selon ce qui fait du sens pour elle. Enfin, il est recommandé que l'intervenante administrant l'activité maîtrise les habiletés relationnelles en relation d'aide afin de fournir un encadrement et un accompagnement ajusté au vécu exprimé.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Schein, E. H. (2012). *Ancres de carrière : Découvrir ses véritables valeurs*. Paris, France : Éditions Actualisation.

13. Pourquoi oui, pourquoi non ? (optionnel)

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase II : Quête / accompagnement en individuel / durée approximative : 1h30

OBJECTIFS

Objectif général : Effectuer une exploration de métiers, carrières ou programmes d'études sur la base de ses réalisations et de ses expériences de vie.

Objectifs spécifiques :

1. Dégager certains de ses intérêts et valeurs de travail au travers de l'analyse de trois programmes d'études ou professions auxquels la participante a déjà songé.
2. Se positionner par rapport à ces métiers, carrières ou programmes d'études sur la base de réalisations et d'expériences de vie selon les éléments de connaissances de soi soulevés depuis le début de la démarche.

MATÉRIEL REQUIS

Crayons, fiche d'activité *Pourquoi oui, pourquoi non ?*

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter la fiche d'activité, lire avec elle les consignes (2^e page du document) et vérifier la compréhension.
2. Inviter la participante à se remémorer des programmes d'études ou des professions pour lesquels elle a déjà manifesté de l'intérêt, puis demander d'en inscrire de 3 à 8 aux endroits prévus sur la fiche (10 minutes).
3. Échanger sur chacune des avenues considérées. Consignes : *Pour chacune de ces options possibles, je vous invite maintenant à associer, dans un premier temps, des réalisations ou des expériences de vie qui vous portent à croire que vous êtes faite pour ce type de travail, métier, carrière ou programme d'études et dans un deuxième temps, je vous demande de penser à certaines expériences ou à certains événements qui vous font vous demander si vous avez le « profil de l'emploi ». Écrivez à droite pour chaque option envisagée deux réalisations ou expériences de vie qui vous porte à croire que vous êtes faite pour cette option et à gauche deux qui vous font douter de ce choix potentiel (30 minutes pour échanger et inscrire ses réponses sur la fiche).*

4. Sur la base d'activités préalablement réalisées, des notions abordées et des éléments de connaissance de soi s'en étant dégagés, amener la personne à évaluer la pertinence de chacune des options comme choix de carrière possible. Par exemple, établir des liens avec le profil RIASEC selon la typologie de Holland reconnu par la personne, c'est-à-dire de ses intérêts, de ses valeurs, de ses forces et autres caractéristiques (30 minutes).
5. Nommer les trois avenues de carrière les plus pertinentes au regard de la connaissance de soi de la personne, puis ouvrir sur les forces de contextes pouvant faciliter ou entraver la réalisation possible d'un tel projet (15 minutes).

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

L'accent doit être mis sur l'exhaustivité et la spécificité des informations recueillies, et ce, à partir de réponses fournies par la personne qui peuvent être initialement assez succinctes. Il importe donc de faire usage de compétences relationnelles permettant l'expérience d'une pensée divergente et exploratoire : questions ouvertes, reflets empathiques, résumés, etc. Prendre en compte l'impact possible du niveau d'estime, de confiance et d'image de soi en regard du traitement d'évaluation juste de soi en ce qui a trait aux intérêts, aux valeurs, aux forces, mais aussi aux options d'études ou de carrière. Aider la personne à valider ses dires par des faits d'expérience de manière à amoindrir les risques d'évaluation faussement négative, ainsi que d'insuffler une meilleure estime de soi.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Cournoyer, L. et Lachance, L. (2018). *L'ADO en mode décision : sept profils pour l'aider et le comprendre dans son choix de carrière*. Québec : Septembre Éditeur.

14. Options possibles et stratégie d'exploration sur le terrain

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase II : Quête / accompagnement en individuel / durée approximative : 2h

OBJECTIFS

Objectif général : Sur la base d'une exploration de soi et de possibilités de carrière réalisée au préalable dans le cadre de la démarche, sélectionner, évaluer et valider les options A, B et C selon des critères prioritaires ainsi qu'une exploration sur le terrain.

Objectifs spécifiques :

1. Prioriser des critères de sélection quant au projet de carrière selon les éléments de connaissances de soi relevés depuis le début de la démarche en incluant, entre autres, les besoins, les valeurs, les intérêts, les facteurs de réalité (forces de contextes), forces et limites.
2. Récolter stratégiquement des informations sur le terrain à propos des options A, B et C retenues, et ce, selon trois modalités différentes en respectant les critères prioritaires.
3. Évaluer les critères prioritaires par le biais de l'exploration sur le terrain et des informations récoltées, puis ainsi valider ou revoir la sélection d'options potentielles A, B, et C.

MATÉRIEL REQUIS

Stylos ou crayons de plomb, fiche d'activité *Options possibles et stratégie d'exploration sur le terrain*, feuilles pour prendre des notes, fiches de l'activité *Mes ancres de carrière* ainsi que celles des activités *Mon code RIASEC selon la typologie de Holland* et *Pourquoi oui, pourquoi non ?* réalisées antérieurement

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Première partie de l'exercice avant l'exploration sur le terrain (environ 1 heure) :

1. Présenter la fiche de l'activité *Options possibles et stratégie d'exploration sur le terrain* et lire les consignes des points 1 et 2 à la deuxième page du document. Précisez que les critères doivent tenir compte des éléments de connaissance de soi relevés depuis le début de la démarche (donner quelques exemples au besoin). Pour ce qui est des trois possibilités de carrière à sélectionner, suggérer de revoir les fiches des activités *Mes ancres de carrière*, celles concernant *Mon code RIASEC selon la typologie de Holland* et du *Pourquoi oui, pourquoi non ?* ainsi que l'exploration en information scolaire et professionnelle réalisée en rencontre. Cela se fait en regard des éléments de connaissance de soi relevés depuis le début de la démarche tels que les intérêts, les valeurs, les aptitudes, le sentiment d'efficacité personnelle, etc. Informer que les points 3 et 4 seront abordés ultérieurement. Explorer les réponses avec la participante, interroger, refléter le propos afin d'aider la personne à mieux

se comprendre et à cibler le plus fidèlement possible, à sa connaissance d'elle-même, ses aspirations professionnelles. Laisser environ 30 minutes pour la réflexion, la discussion et le dépôt des éléments à l'endroit prévu de la deuxième page du document de l'activité.

2. Communiquer à la participante qu'il lui sera possible de contrevérifier la valeur des critères retenus par une exploration sur le terrain pour les carrières envisagées. Lire les consignes à la page 3 du document de l'activité et s'assurer qu'elle les a bien comprises. Donner ces exemples quant aux modalités d'exploration : 1-examiner les écrits disponibles sur le Web ou ailleurs (p. ex., regarder une vidéo sur *YouTube* à propos du métier de pâtissière); 2-réaliser des activités d'immersion sur le terrain (p. ex., participer à une journée *élève d'un jour* au programme de DEP en pâtisserie); 3-rencontrer des personnes exerçant dans le domaine visé (p. ex., effectuer une rencontre d'information avec une pâtissière, en me basant sur mes critères, pour ensuite garder contact avec elle). Explorer les stratégies d'exploration possibles avec la participante et laisser proposer des réponses. Discuter ensemble de la faisabilité et de l'intérêt face aux différentes modalités de recueil d'informations. Laisser environ 30 minutes pour la réflexion, la discussion et le dépôt des activités exploratoires envisagées.
3. Aider la participante à déterminer les questions à adresser aux personnes visées par l'exploration sur le terrain (15 minutes). Informer la participante qu'un retour sur la récolte des informations réalisée sur le terrain sera effectué lors d'une prochaine rencontre, ce qui permettra de répondre aux questions des points 3 et 4 de la deuxième page du document de l'activité. Préciser qu'au préalable, la page 4 du document de l'activité sera remplie ensemble.
4. Effectuer une synthèse et explorer les craintes pouvant être exprimées quant à la démarche exploratoire. Interroger, refléter le propos, recadrer et offrir du renforcement positif en puisant dans les expériences de réussites antérieures, les bons coups et les fiertés (15 minutes).

Deuxième partie de l'exercice après l'exploration sur le terrain (environ 1 heure) :

1. Introduire l'activité en demandant à la participante comment s'est déroulée son exploration sur le terrain ainsi qu'en félicitant l'effort.
2. Présenter la fiche *Récolte d'informations sur les options de carrière ou d'études* et lire la consigne de la page 4. Préciser que les réponses peuvent être basées sur les informations reçues en lien avec les critères, mais également en lien avec d'autres aspects et perspectives auxquels elle n'avait pas pensé (15 minutes pour inscrire les réponses sur la fiche).

3. Effectuer un retour sur les réponses en demandant à la participante : les certitudes en lien avec ses critères et les zones d'ombre où elle se sent moins bien informée, des points qui demeurent à explorer selon les options envisagées, les moyens à mettre en œuvre. Au besoin, fournir de l'information scolaire et professionnelle (Prendre environ 15 minutes pour le retour).
4. Inviter par la suite la participante à revenir à la page 2 du document de l'activité afin d'évaluer chacun des critères qu'elle a priorisés. Informer que si elle désire changer certains d'entre eux, il est possible maintenant de le faire. Lire avec elle les consignes des points 3 et 4 en s'assurant qu'elle les a bien comprises. Préciser que le chiffre 0 correspond au fait que *cette option ne peut respecter ce critère* et que 10 correspond au fait que *cette option permet tout à fait de respecter celui-ci*. Au besoin, fournir des exemples. Interroger, refléter le propos, recadrer lorsque pertinent les perceptions, les croyances. Allouer environ 15 minutes pour la réflexion, la discussion et l'annotation des critères selon chaque option.
5. Demander maintenant à la participante d'additionner les totaux de chacune des options de carrière. Interroger à propos de sa perception face à ces totaux, refléter le propos afin d'amener la personne à mieux se comprendre, à mieux comparer la perspective de départ avec sa vision actuelle après exploration. Laisser environ 10 minutes.
6. Effectuer une synthèse de la rencontre : positionnement par rapport aux options de carrière envisagées suivant les démarches d'informations réalisées, questionnement sur les informations acquises et celles à acquérir, soulignement des efforts pour soutenir son sentiment d'efficacité personnelle.

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Garder en tête qu'il est possible que la participante n'ose pas encore dans sa situation actuelle contacter par elle-même les ressources disponibles. Donc, l'aider à effectuer certains appels avec elle et superviser les courriels transmis aux personnes et établissements. Accueillir la participante qui n'a pas osé réaliser de telles démarches, puis se montrer disponible à la soutenir lorsqu'elle sera prête. Assurer en ce sens des compétences relationnelles ajustées. Enfin, cette activité gagne à être effectuée sur la base des fiches de l'activité *Mes ancres de carrière* ainsi que celles des activités *Mon code RIASEC selon la typologie de Holland* et *Pourquoi oui pourquoi non ?* réalisées précédemment en plus de tenir compte des éléments de connaissance de soi relevés tout au long de la démarche afin de préciser le projet de carrière.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Activité s'inscrivant dans une perspective d'approches comportementales.

15. Analyse de mon profil en fonction des trois options retenues (optionnel)

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase II : Quête / accompagnement en individuel / durée approximative : 2h

OBJECTIFS

Objectif général : Effectuer une autoanalyse d'éléments clés en termes de connaissance de soi pour chacune des options A, B et C ayant été ciblées, afin d'en renforcer leur validation et préciser le choix de carrière.

Objectifs spécifiques :

1. Identifier et confronter ses intérêts, non-intérêts, ainsi que ses valeurs et besoins reconnus en regard de chacune des options de carrière envisagées.
2. Identifier et confronter ses forces et ses limites, ses compétences et son sentiment d'efficacité personnelle reconnus, en regard de chacune des options de carrière envisagées.
3. Identifier et confronter ses traits de personnalité, son code RIASEC selon la typologie de Holland, ses croyances, ainsi que la mission relative à son parcours de vie reconnus, en regard de chacune des options de carrière envisagées.

MATÉRIEL REQUIS

Stylo ou crayon de plomb, fiches de l'activité *Analyse de mon profil en fonction des trois options retenues*, feuilles de notes

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Présenter la fiche *Analyse de mon profil en fonction des trois options retenues* en expliquant que cet exercice consiste à revoir avec elle certains aspects de sa connaissance d'elle-même de façon à préciser son choix de carrière.
2. Amener la personne à préciser ses intérêts, ses besoins, ses valeurs, les compétences et aspects personnels en lien avec chacune des options (A, B, C, etc.). Aider la personne à expliciter les raisons qui la motivent à considérer cette possibilité de carrière, notamment par l'exploration sur son parcours de vie, puis dégager avec elle les dimensions recherchées. Compléter ensuite les parties de la fiche d'activité relative à chacun des éléments.

3. Effectuer un retour sur chacune des fenêtres de l'exercice et opérer une synthèse de l'activité à la fin de la rencontre. Amener la participante à mieux se positionner face à ses trois options de carrière. Interroger, refléter le propos, relancer avec des questions ouvertes, recadrer les perceptions au besoin et effectuer des confrontations constructives, lorsque c'est pertinent.

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Cet exercice de réflexion demeure optionnel et vise à éclaircir le choix de sa cible de carrière. Il s'avère pertinent dans le cas où une participante présente une indécision plus marquée face aux options professionnelles A, B, et C. Elle peut toutefois être administrée à une participante qui souhaiterait approfondir sa réflexion hormis un certain niveau de clarté quant à son choix de carrière. Il demeure important, dans le cadre de cette activité, d'établir un lien avec les activités réalisées antérieurement afin de mieux synthétiser les aspects de connaissance de soi ayant déjà été relevés au sein du processus. Enfin, rappelons que l'intervenante administrant l'exercice doit veiller à fournir du renforcement positif, encourager le pouvoir d'agir de la participante, ainsi que puiser à travers les leviers significatifs de motivation de celle-ci afin de favoriser sa mobilisation vers l'action.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Activité commune et courante de matrice de décision en orientation faisant appel à un usage approprié de compétences relationnelles.

16. Groupe 2 : Obstacles, craintes et stratégies d'attaque pour les 3 options retenues

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase II : Quête / accompagnement en groupe / durée approximative : 2h30

OBJECTIFS

Objectif général : Utiliser la ressource que constitue le groupe pour élargir l'éventail des stratégies d'ajustement possibles pour faire face aux obstacles et forces de contextes liés aux trois options retenues.

Objectifs spécifiques :

1. Communiquer au groupe ses trois options de carrière retenues afin de favoriser l'obtention de rétroactions et de soutien de la part du groupe pouvant permettre un renforcement de soi.
2. Identifier, en groupe, les obstacles ainsi que les craintes associées à chacune des trois options retenues afin d'établir différents scénarios (positifs ou négatifs) de réalisation de ces options de carrière, puis des stratégies d'ajustement pouvant favoriser une meilleure adaptation à cet effet.
3. Développer l'habitude de se référer au groupe en tant que ressource de soutien et de conseil pour mieux entrevoir les obstacles et gérer ses craintes en regard de ses démarches de décision de carrière et d'autonomie socioprofessionnelle.

MATÉRIEL REQUIS

Stylos ou crayons de plomb, fiche de l'activité *Obstacles, craintes et stratégies d'attaque pour les 3 options retenues*, papier électrostatique et crayons marqueurs ou tableau et craies, feuilles pour prendre des notes, feuille de planification de la rencontre.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

*Préparation préalable à l'activité de groupe : Avant cette deuxième rencontre en groupe, la participante devra avoir rempli les deuxième, troisième et quatrième pages du document de l'activité *Obstacles, craintes et stratégies d'attaque pour les 3 options retenues* sans remplir la partie au bas de chaque page nommée *Stratégies retenues*.

Activité de préparation à la rencontre de groupe (environ 1h45)

1. Présenter à la participante les deuxième, troisième et quatrième pages de l'activité *Obstacles, craintes et stratégies d'attaque pour les 3 options retenues* à la participante en lui expliquant qu'elle devra avoir rempli ces pages d'activité préalablement à la rencontre de groupe, sans se préoccuper de la partie du bas intitulée *Stratégies retenues*.
2. Donner la consigne d'écrire sur la deuxième page l'option professionnelle A (représentant l'idéal de carrière) à l'endroit prévu à cette fin sur le document (à côté du cheval).
3. Demander ensuite à la participante de réfléchir aux obstacles qu'elle perçoit ou qu'elle anticipe quant à cette option et de les écrire à l'endroit prévu sur la fiche. Laisser environ 10 minutes.
4. Dans une prochaine étape, demander d'écrire les craintes associées à ces obstacles perçus dans la partie suivante du document. Laisser environ 10 minutes.
5. Donner par la suite la consigne de poser une réflexion sur les stratégies qu'elle compte utiliser pour faire face ou pallier les obstacles et les forces de contextes.
6. Indiquer de répéter la même opération pour chacune des deux autres options de carrière.
7. Interroger, refléter le propos afin d'aider la personne à mieux se comprendre, effectuer des confrontations constructives et recadrer les perceptions et les croyances lorsque pertinent et nécessaire. Fournir du renforcement positif en amenant la participante à se souvenir de moments passés où elle a réussi à trouver des solutions et pallier des obstacles, ainsi que faire face à des craintes semblables à travers son parcours de vie. Questionnez-la à propos de la façon dont elle s'y est prise pour contrecarrer ceux-ci et sur ce qui lui a permis de le faire. Orienter la discussion sur les ressources et le soutien dont elle dispose ainsi que sur ses propres forces. Demeurer à l'écoute des limites exprimées. Interroger la participante sur les stratégies que les personnes significatives autour d'elle pourraient lui proposer. Informez la personne participante qu'il sera possible d'élargir l'éventail des stratégies auxquelles elle a pensé lors de la prochaine séance en groupe. Prendre environ 15 minutes.

Rencontre en groupe (2h30)

1. Accueillir chaleureusement les participantes, leur remettre le programme de la rencontre et s'assurer qu'elles aient en main leur document de l'activité *Obstacles, craintes et stratégies d'attaque pour les 3 options retenues*. Effectuer les présentations (la présentation doit comporter ces éléments : nom, idéal de carrière et les deux autres options professionnelles, nombre d'enfants) rappeler les objectifs du programme en autonomisation *Chevalière en mission* et situer la visée de cette rencontre de groupe au sein de celui-ci. Rappeler au groupe les règles de fonctionnement ayant été déterminées ensemble lors de la première rencontre. Prendre environ 30 minutes.
2. Expliquer au groupe qu'après avoir rempli les deuxième, troisième et quatrième pages du document de l'activité *Obstacles, craintes et stratégies d'attaque pour les 3 options retenues*, elles devront maintenant se placer en dyades pour partager leurs réponses entre elles. Donner la consigne de relever les points communs quant aux obstacles perçus ainsi qu'aux craintes y étant associées et tenter de trouver des stratégies pour leur coéquipière. Demandez-leur d'écrire leurs points communs et les idées de stratégies relevées. Pendant les échanges, observer les interactions entre les participantes. Estimer le temps à allouer en fonction du rythme des personnes participantes.
3. Au retour en grand groupe, amener les participantes à communiquer à tour de rôle leurs réponses au document de l'activité ainsi qu'à partager ce qui est ressorti des discussions et les idées soulevées quant aux stratégies pour pallier les obstacles et les craintes exprimées. Interroger, reformuler les propos des participantes et relancer le groupe sur des sujets déterminants et significatifs communs touchant leur autonomisation socioprofessionnelle. Amener les participantes à retourner dans le passé afin de déceler leur façon de se sortir des impasses et d'identifier les forces de contexte rencontrées. Favoriser les interactions entre les participantes en reflétant et clarifiant les propos amener par chacune d'elles. Inciter le groupe à trouver au besoin d'autres stratégies possibles pour pallier les obstacles et les craintes exprimées. Noter sur un tableau ou à l'aide d'un papier électrostatique les idées de stratégies identifiées par le groupe afin d'agrandir le bassin de ressources des participantes. Donner la consigne aux participantes de noter au bas des pages 2, 3 et 4 de leur fiche d'activité (à l'endroit prévu à cette fin nommé *stratégies retenues*) les idées de stratégies relevées par le groupe. Souligner les points communs quant au parcours, relever les aspirations, motivations et solutions identifiées quant à l'autonomisation socioprofessionnelle. Estimer le temps à allouer en fonction du rythme des personnes participantes.
4. Allouer environ 10 minutes pour une pause. Pendant celle-ci, favoriser les échanges entre les participantes.
5. Au retour de la pause, demander aux participantes de remplir la page 5 du document de l'activité en lisant avec elles la question. Laisser environ 10 minutes pour y répondre.

6. Effectuer un retour à propos de ce que les participantes comptent mettre dans leur « coffre à outils » en termes de stratégies face aux obstacles possibles pour chacune de leurs trois options de carrière. Interroger, reformuler les propos des participantes afin de les amener à mieux se comprendre. Favoriser les interactions entre elles et relancer le groupe sur ce qui ressort de ces interactions. Noter sur un tableau ou sur un papier électrostatique les éléments les plus significatifs relevés par le groupe. Estimer le temps à allouer en fonction du rythme des personnes participantes.
7. Inviter les participantes à exprimer quelques mots de la fin à propos de ce que cette rencontre leur a apporté, ainsi que sur les coûts et les gains que les options s'offrant à elle peuvent impliquer. Inviter la participante à préciser ce qu'elle entrevoit comme stratégies requises pour palier aux obstacles susceptibles de se présenter en cours de réalisation.
8. Estimer le temps à allouer en fonction du rythme des personnes participantes.

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Les femmes ayant été victimes de violence peuvent avoir vécu certains échecs quant à leurs tentatives d'autonomisation socioprofessionnelle passées. Afin de réduire le doute quant à un nouvel investissement d'elles-mêmes, il demeure important d'interroger à propos de ce qui est différent quant à leur situation actuelle, leurs ressources et leur fonctionnement psychologique, en comparaison à ce qui a été vécu par le passé. Afin de favoriser la mobilisation vers le changement, il s'avère également essentiel d'augmenter par des interventions ajustées la conviction ainsi que la confiance éprouvée. Il demeure primordial de fournir du renforcement positif en puisant les forces au sein stratégies déployées par le passé pour surmonter les obstacles du parcours. Dans le cas où une participante exprime le désir de ne pas aborder certains aspects de son vécu, il est important de respecter ce choix et de démontrer une ouverture à recevoir avec empathie le vécu plus difficile, lorsque partagé. Il est recommandé que la ou les personnes qui animent cette rencontre possèdent les habiletés relationnelles en relation d'aide et mieux encore, en counseling de carrière en groupe. Afin de favoriser un sentiment d'appartenance au groupe et le développement du réflexe de demande d'aide à l'autre dans les moments de crainte, il importe d'encourager les interactions entre les participantes et de proposer de garder contact entre elles, de créer des liens de soutien. Enfin, il est recommandé de souligner aux participantes pendant cette rencontre que l'autre peut représenter une énorme manne d'idées en termes de solutions aux scénarios anticipés.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Inspirations des personnes auteures.

17. Mes projets à travers le temps

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase III : Harmonisation / accompagnement en individuel / durée approximative : 1h45

OBJECTIFS

Objectif général : Revoir les projets personnels élaborés jusqu'à ce jour en mettant l'accent sur l'analyse des aspects qui ont fonctionné et ceux qui ont échoué dans les stratégies adoptées.

Objectifs spécifiques :

1. Inventorier des projets personnels passés qui ont été réalisés de façon prévue et imprévue, de même que ceux qui ne se sont pas réalisés.
2. Identifier des apprentissages retirés pour l'ensemble de ces expériences sur la façon de planifier et de réaliser ses projets.
3. Déterminer ses projets de développement de son autonomie socioprofessionnelle à court, moyen et long terme.
4. Identifier des stratégies possibles afin d'assurer la réalisation de ses projets à court, moyen et long terme.

MATÉRIEL REQUIS

Stylo ou crayon de plomb, fiches de l'activité *Mes projets à travers le temps*, feuilles de notes

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Accompagner la personne dans l'exploration de **projets personnels passés**. Inviter la participante à : 1) identifier deux ou trois projets personnels significatifs de sa vie qui se sont réalisés comme prévu. Identifier ces projets en un ou deux mots, puis les inscrire dans à l'endroit prévu dans la fiche d'activité. Répéter ensuite la démarche pour : 2) des projets (toujours deux ou trois) qui se sont réalisés, mais non comme prévu, de même que c) pour ceux prévus ne se sont pas réalisés. Allouer 20 minutes.
2. Inviter la personne à expliquer ce qui fait, selon elle, que ces projets ont pu se réaliser ou non, de façon prévue ou non (Allouer 20 minutes) :
 - a. *Comment vous expliquez-vous que ces projets ont pu se réaliser de la façon prévue ?*
 - b. *Comment vous expliquez-vous que ces autres projets ont pu se réaliser, mais pas comme prévu ?*
 - c. *Comment vous expliquez-vous que ces derniers projets n'ont pu se réaliser comme prévu ?*

3. Aider la personne à dégager et à clarifier les **apprentissages** qu'elle se reconnaît de ces expériences, puis les inscrire dans l'espace prévu à cet effet dans la fiche d'activité : *À partir de vos réponses à propos de la façon dont vous vous expliquez que certains projets ont été réalisés et d'autres non, qu'est-ce qui vous apparaît aujourd'hui important de prendre en compte pour vous assurer de bien concrétiser ceux à venir ?* Allouer 20 minutes.
4. Accompagner la personne à clarifier et à formuler ses **projets à court, moyen et long terme** pour assurer le développement de son autonomie socioprofessionnelle¹. Inscrire ces projets dans l'espace prévu à cette fin dans la fiche d'activité. Allouer 10 minutes.
5. Demander à la personne de réfléchir, puis d'inscrire, pour chacun de ces projets (court, moyen et long terme), les **stratégies** (réflexions, démarches, rencontres, recherche, etc.) à réaliser pour voir à ce qu'ils puissent se concrétiser. La personne intervenante peut aussi proposer des actions que la participante peut ou non considérer. Inviter également la participante à prendre en compte les apprentissages qu'elle a pu faire de ses expériences de réalisation ou non de ses projets personnels antérieurs. Inscrire ces réponses en-dessous des projets correspondants. Allouer 20 minutes.
6. Réaliser un échange avec la personne sur les projets à court, moyen et long terme identifiés : besoins et motivations soutenant ces projets, réalisme et faisabilité, éléments pouvant faciliter ou entraver leur réussite, etc. Allouer 20 minutes.

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Comme l'une des visées de cette activité est de favoriser une image de soi positive et non pas de renforcer un possible sentiment d'échec, il demeure important de souligner les efforts, les réalisations et les bons coups liés aux projets antérieurs. Il s'avère également essentiel de s'assurer que la personne participante soit amenée à une réflexion l'aidant à départager les éléments passés sur lesquels elle n'a pu avoir de contrôle de ceux en son pouvoir. À ce titre, la personne administrant l'exercice se doit de maîtriser les habiletés en relation d'aide de façon à opérer des interventions pertinentes ajustées aux propos et à fournir le renforcement positif nécessaire pour susciter la motivation de la personne.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Création d'activité : Louis Cournoyer et Lise Lachance.

¹ Laisser à la personne définir sa propre portée de perspective à court, moyen et long terme. Si elle vous questionne à ce propos, vous pouvez alors lui proposer les étendues de temps suivantes : à court terme serait au cours des six prochains mois, à moyen terme, au cours des deux prochaines années, puis à long terme, dans 5 ans ou plus.

18. Groupe 3 : Mon dossier de candidature : Méthodes dynamiques de recherche d'emploi

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase III : Harmonisation / accompagnement en groupe / durée approximative : 2h30

OBJECTIFS

Objectif général : Développer une connaissance pratique sur les méthodes dynamiques de recherche d'emploi (MDRE), puis produire un dossier de candidature personnelle avec l'aide des autres membres du groupe.

Objectifs spécifiques :

1. Accroître ses connaissances en matière de MDRE (procéder à l'inventaire de ses compétences, détermination d'une cible de recherche d'emploi, identifier et communiquer par écrit les éléments pertinents pour la réalisation d'une lettre de présentation et d'un curriculum vitae, entreprendre des démarches de communication auprès de milieux de travail ciblés) au travers d'une expérience de réflexion et de production en groupe axée sur la projection de soi et la réalisation de son plan de carrière.
2. Élaborer un dossier de candidature – ébauche écrite informatisée d'une lettre de présentation et d'un curriculum vitae permettant d'optimiser ses démarches de recherche d'emploi.
3. Créer un espace d'entraide et de soutien avec les membres du groupe qui puisse permettre d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle de chacune des participantes.

MATÉRIEL REQUIS

Stylos ou crayons de plomb, ancien CV et lettre si existants, feuilles de notes, document *PowerPoint* de présentation, document PDF imprimé de la présentation pour les personnes participantes, ordinateur et projecteur pour assurer la présentation, grille d'inventaire de compétences proposées, canevas-brouillon *J'élabore maintenant mon propre dossier de candidature*², tableau avec stylo ou craies ou grande feuille papier (avec support sur pied ou de rubans adhésifs), feuille de planification de la rencontre, clé USB, ordinateurs (selon le nombre de participantes), modèles d'offres d'emplois, modèles de CV et de lettres de présentation que vous avez en main, liste de verbes d'action.

² Les méthodes ou stratégies dynamiques de recherche d'emploi sont nombreuses et variées. Elles évoluent rapidement. De plus, les contenus de présentation et de canevas adressés peuvent être pertinents pour certaines populations et moins pour d'autres. À cet égard, les personnes intervenantes souhaitant réaliser cette activité sont invitées à examiner ce qui leur apparaît le plus actualisé et le plus spécifique à la population des personnes participantes à qui cela s'adresse. La sollicitation d'une ressource professionnelle externe, spécialisée en matière de stratégies/méthodes de recherche d'emploi, pourrait être avantageuse, au besoin.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

*Préparation préalable à l'activité de groupe : Avant cette troisième rencontre en groupe, la participante doit avoir effectué l'activité *Mon bilan de compétences* et idéalement rempli la grille d'inventaire de compétences proposées.

Vérifier si les participantes détiennent déjà ou non des composantes de dossiers de candidatures ayant pu être réalisées, de façon autonome ou accompagnée, par le passé, puis, au besoin, les inviter à se le procurer.

Partie 1 : Présentation *PowerPoint* en MDRE (environ 45 min)

1. Accueillir chaleureusement les participantes, leur remettre le programme de la rencontre.
2. Vérifier si elles ont avec elles les documents préalables nécessaires à la réalisation de l'activité.
3. Rappeler les règles de fonctionnement ayant été antérieurement déterminées et mentionner l'objectif de cette dernière rencontre de groupe dans le cadre du programme.
4. Inviter les participantes à se présenter aux autres en regard de leurs projets personnels (prénom, nombre d'enfants, les trois options de carrière considérées, un survol de leurs emplois et de leur formation à ce jour, leur niveau perçu de connaissances, de 0 à 10, en matière de MDRE). Au besoin, rappeler ou afficher ces informations demandées aux autres. Prendre environ 10 minutes.
5. Réaliser une présentation avec support *PowerPoint* sur les méthodes dynamiques de recherche d'emploi³. Pendant la communication de l'information, prendre le temps de répondre aux questions, d'observer les indices non verbaux, le niveau d'intérêt, de concentration. Recevoir les commentaires, réflexions des participantes. Fournir des exemples au besoin. Encourager la prise de notes. Prendre environ 45 minutes.
6. Proposer une pause de 5 minutes aux participantes avant d'entamer la partie portant sur l'élaboration d'une ébauche papier en dyades.

³ Tel que mentionné dans la précédente note de bas de page, la personne intervenante est donc invitée à faire appel à des contenus d'informations et des canevas de présentation complémentaires si elle le souhaite et le juge pertinent.

Partie 2 : Élaboration d'une ébauche de dossier de candidature en dyades (40 min)

Rédaction du brouillon du CV :

7. Au retour, communiquer ceci aux participantes : *Maintenant, je vous demande de vous mettre en équipe de deux. Je vous suggère que celles ayant mentionné posséder moins de connaissances en MDRE se jumellent à celles ayant exprimé être plus au fait dans ce domaine.*
8. Lorsque les dyades sont formées, présenter le canevas d'ébauche du dossier de candidature et donner cette consigne : *Vous allez maintenant produire une ébauche de votre dossier de candidature selon votre cible d'emploi ou de carrière A (qui représentant votre idéal professionnel), avec l'aide de votre coéquipière. Pour commencer, nous allons débiter avec votre CV (nous reviendrons sur la lettre de présentation ultérieurement). Veuillez noter que nous utiliserons, pour compléter votre canevas de CV, le modèle chronologique, car il nous fournit une base de référence claire, facile à lire et à comprendre. Je vous suggère, pour cette étape de l'atelier, de vous servir des modèles d'offres d'emplois, des modèles de CV et de lettres de présentation que vous avez en main (ou d'autres que vous pourrez trouver sur Internet) ainsi que de la liste de verbes d'action que je vous ai remise.*
9. *Vous allez, dans un premier temps, remplir la **partie A de vos coordonnées**. Vous n'avez pour l'instant qu'à inscrire les informations postales de la ressource d'hébergement pour préserver la sécurité des lieux. Toutefois, donnez votre numéro de téléphone ainsi que votre adresse courriel. Si vous n'en avez pas, il vous faudra vous en créer une. Je vous suggère de veiller à ce qu'elle présente une image professionnelle (éviter : nounours@hotmail.com).*
10. *Allez maintenant à la **partie B formation** et inscrivez celles en lien avec votre cible. Jugez si c'est pertinent d'inclure les formations davantage d'envergure même si elles sont moins en lien avec la cible. Servez-vous des indications du PowerPoint et consultez votre partenaire d'équipe.*
11. *Maintenant, à l'aide de l'exercice du bilan de compétences que vous avez réalisé ou de la grille d'inventaire de compétences que vous avez pu remplir, vous allez dans un premier temps, dresser la liste de toutes vos expériences de travail (sur une feuille à part). Dans un deuxième temps, vous allez choisir avec l'aide de votre coéquipière celles qui sont les plus en lien avec votre cible d'emploi, de carrière. Si vous n'avez pas énormément d'expérience professionnelle à votre actif, il vous faudra être créative et utiliser votre capacité à repérer les compétences transférables à ce qui est exigé par la cible. Pour savoir ce qui est demandé pour ce type de poste ou de carrière, vous pouvez effectuer une recherche sur le Web pour vous pourvoir d'exemples d'offres d'emplois. Vous devez être très sélective et ne pas chercher à tout mettre dans votre CV. Afin de mieux comprendre ce qui est demandé en termes de compétences pour ce type de poste ou de carrière, référez-vous au savoir, savoir-*

*être et savoir-faire que vous avez acquis tout au long de votre parcours à travers vos expériences de travail. Vous pourrez placer ces informations à sélectionner dans la **partie C expériences de travail**.*

12. *Pour la prochaine étape, je vous demande de lister et sélectionner vos fiertés et vos réalisations les plus importantes et significatives en lien avec votre cible d'emploi. Celles-ci gagnent à être « vérifiables » auprès de vos anciens employeurs ou collègues de travail. Toutefois, si elles ne le sont pas, mais qu'elles sont indispensables à la compréhension de ce que vous avez le mieux réussi à faire dans le cadre de ce domaine, je vous suggère de les retenir. Afin de mieux évaluer vos réalisations professionnelles, consultez votre coéquipière. Ajoutez les informations choisies à la **partie D réalisations**.*
13. *Maintenant, je vous demande de dresser la liste de toutes vos implications sociales au sein desquelles vous vous êtes investies par le passé et peut-être même dans le présent, qui ont un lien avec votre cible d'emploi, de carrière. Prenez soin de procéder à une élimination de certaines au besoin en consultant votre coéquipière. Écrivez ces **implications sociales ou affiliations dans la partie E** réservée à cette fin.*
14. *Dans une dernière étape, vous allez rédiger un résumé complet et représentatif de vos meilleurs atouts en tant que candidate pour cette cible d'emploi, et ce, en prenant soin de placer les éléments les plus attrayants au début et à la fin du paragraphe sous forme de points. Selon une technique « sandwich », vos atouts un peu moins importants seront placés au milieu des points présentés. Afin de créer un sommaire original et exhaustif, imaginez que l'employeur potentiel ne lira que cette partie du CV pour évaluer si votre candidature répond à ses besoins, si elle constitue une valeur ajoutée à son entreprise ou si elle constitue une solution aux enjeux de l'organisation. Consultez votre coéquipière pour élaborer un résumé accrocheur de vos atouts. Placez les points selon la « technique sandwich » dans la **partie F sommaire** de votre canevas de CV.*

Rédaction du brouillon de la lettre de présentation :

15. *Maintenant que vous avez sélectionné et placé les informations de votre CV, vous allez dans un deuxième temps rédiger le brouillon de votre lettre de présentation qui l'accompagnera. Vous n'êtes pas obligée d'élaborer des phrases parfaites pour effectuer cette partie, car elle sert à relever les idées qui serviront à rédiger la version finale. Veuillez tenir compte que celle-ci ne vise pas à répéter ce qui a été présenté dans votre CV, mais bien à donner envie à l'employeur potentiel de prendre connaissance de votre CV à la lecture de ce qui lui paraît gagnant pour son entreprise, et ce, en une page. Voici donc les étapes pour ce faire.*
16. *Écrivez la date au haut de la page.*
17. *Écrivez le nom de l'entreprise ou de l'organisation à laquelle cette lettre est destinée en prenant soin d'indiquer « A/S : nom de la personne précise à qui s'adresser ». Si vous ne savez pas encore à qui vous adresser, écrivez : « À qui de droit ».*

18. *Écrivez l'objet de la lettre selon cet exemple : « Candidature au poste de... » S'il y a un numéro associé au poste, ajoutez-le.*
19. *Rédigez maintenant le premier paragraphe de votre lettre en expliquant ce qui vous motive à poser votre candidature pour cet emploi ainsi que le contexte dans lequel s'inscrit cette démarche. Cela pourrait donner par exemple ceci : « Je termine ma formation de DEP en charpenterie-menuiserie en octobre 2019 et je souhaite faire mes débuts au sein d'une entreprise comme la vôtre démontrant une ouverture à l'accroissement des femmes dans le domaine ainsi qu'à ses avantages ». Consultez votre coéquipière pour valider cette partie.*
20. *Élaborez maintenant la partie portant sur les liens existant entre vos compétences, vos réalisations et la cible. Afin de présenter vos atouts les plus attrayants et convaincants pour une offre d'emploi précise ou diverses offres représentatives de votre cible, n'oubliez pas d'appuyer vos compétences avec des réalisations qui demeurent le plus possible vérifiables, prouvables. S'il vous est possible de quantifier vos bons coups professionnels, faites-le. Par exemple, cela pourrait donner ceci : « Lors de ma formation en techniques d'usinage, j'ai été élue à plusieurs reprises étudiante du mois. C'est notre enseignant qui avait instauré cette reconnaissance afin de souligner le mérite de personnes étudiantes les plus performantes. L'usinage demande d'être très attentionné, méthodique, rigoureux. J'étais la seule femme du groupe. Disons que j'étais fière de montrer la valeur des femmes pour ce type de métier. » Consultez votre coéquipière pour réfléchir et valider cette partie.*
21. *Rédigez maintenant la partie servant à démontrer de façon plus spécifique votre intérêt pour le poste, l'entreprise, l'organisation, son équipe. Il est important pour élaborer ce paragraphe de bien connaître la mission et les valeurs de l'entreprise afin de pouvoir exprimer comment vos valeurs rejoignent la culture organisationnelle de celle-ci. Il est également important d'être au fait avec les enjeux, problématiques avec lesquelles cette entreprise doit composer afin de pouvoir communiquer comment vous vous présentez comme une des solutions pouvant y être apportées. Par exemple, cela pourrait donner ceci : « Je serai ravie de pouvoir contribuer au développement de votre entreprise. Je sais que vous êtes très fiers de la qualité de vos produits, de même que l'esprit d'équipe qui règne au sein de votre organisation. De plus, vos valeurs d'inclusion, de sécurité, de santé et de respect en milieu de travail rejoignent grandement la personne que je suis. C'est pourquoi je crois que mon sens de la minutie, ma rigueur et ma capacité de travailler sous pression de performance, de même que mes attitudes et comportements de collaboration et d'engagement, font de moi une candidate pertinente pour rejoindre votre entreprise ». Consultez votre coéquipière pour réfléchir et valider cette partie.*

22. Terminez en remplissant la dernière partie. Celle-ci doit comporter des indications sur votre disponibilité ainsi qu'une formule de politesse. Par exemple, cela pourrait donner ceci : « Il me fera grand plaisir de vous rencontrer pour vous partager plus en détail la façon dont mes compétences et mes aspirations de carrière vont dans le sens de la vision de votre entreprise. Je suis donc disponible à vous rencontrer et vous prie d'agréer mes cordiales salutations ». Consultez votre coéquipière pour réfléchir et valider cette partie.

23. Signez la lettre au bas de la page.

Partie 3 : Familiarisation avec la rédaction d'un dossier de candidature à l'ordinateur (en dyades)(45 min)

Donner ces consignes : *Maintenant, toujours avec votre coéquipière, vous allez créer votre dossier de candidature à l'ordinateur. En reprenant les informations que vous avez écrites à l'intérieur de votre canevas brouillon et selon vos expériences diverses, vous allez dans un premier temps réfléchir au type de CV le plus susceptible de mettre en valeur vos atouts en tant que candidate pour cette cible d'emploi (chronologique, thématique, mixte ou par compétences)⁴. Consultez votre coéquipière pour mieux le déterminer. Si vous avez des questions, je demeure disponible pour y répondre.*

Demander : Je vous invite à commencer l'élaboration de votre dossier de candidature sur ordinateur que vous pourrez continuer à la suite de cette rencontre de groupe dans le but d'en arriver à une première version à me présenter lors de notre prochaine et dernière rencontre en individuel. Je vous suggère de travailler en équipe. Si vous avez des questions, je demeure disponible pour y répondre.

Partie 4 : Retour en grand groupe et mot de la fin (20 min)

Effectuer un retour sur la rencontre, interroger à propos des apprentissages que l'atelier a pu permettre ainsi que sur ce qui demeure à explorer et expérimenter. Encourager les participantes à organiser par elles-mêmes des séances d'ordinateurs en équipe pour continuer l'élaboration de leur dossier de candidature. Inciter à demander de l'aide ou à offrir son aide aux autres participantes. Informer sur la possibilité de bénéficier de ressources d'aide existantes en employabilité. Amener les participantes à exprimer au groupe où elles en sont et comment elles se sentent à ce stade de leur démarche en autonomisation socioprofessionnelle. Interroger, refléter le propos et relancer le groupe afin d'aider les participantes à mieux se comprendre ainsi qu'à créer des liens constructifs, enrichissants entre elles. Fournir du renforcement positif, féliciter, souligner les bons coups. Clore la rencontre en informant que la prochaine rencontre en individuel constituera la dernière du programme et qu'elle sera consacrée à la remise du dossier de candidature sur l'ordinateur ainsi qu'à l'élaboration du plan d'action final.

⁴ Il peut être pertinent pour les personnes intervenantes de préparer à l'avance des documents *Word* affichant les différentes sections de différents modèles de CV afin de faciliter le travail des participantes.

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Il est important de souligner aux participantes lors de cette activité de groupe qu'elles ne pourront probablement pas terminer leur dossier de candidature sur l'ordinateur dans son entièreté à la fin de cet atelier, et qu'elles pourront continuer leur travail éventuellement pour remettre une première version lors de la dernière rencontre en individuel. Afin de réduire une anxiété pouvant être exprimée, il demeure essentiel de communiquer une disponibilité à offrir de l'aide au besoin ainsi que de référer aux ressources partagées lors de la rencontre. Parmi ces ressources, il est possible de penser à celles disponibles sur le site Emploi Québec. Il peut également s'avérer très bénéfique d'inciter les participantes à se créer un système d'aide entre elles afin d'agrandir le bassin de ressources personnelles. Dans le cas où une participante exprimerait un très faible sentiment d'efficacité personnelle ainsi qu'une faible confiance en soi à l'égard de l'élaboration de son dossier de candidature, il est prescrit de travailler sur ces éléments plutôt que sur la production du livrable. En terminant, il est recommandé que la personne intervenante possède une formation de premier cycle en développement de carrière ou en orientation, ainsi que des expériences professionnelles d'accompagnement de personnes en recherche d'emploi.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Référence aux stratégies dynamiques de recherche d'emploi communément employées dans le secteur du développement de carrière et de l'orientation professionnelle.

19. Élaboration de mon plan d'action

PHASE DU PROCESSUS / TYPE D'ACCOMPAGNEMENT / DURÉE

Phase III : Harmonisation / accompagnement en individuel / durée approximative : 2h

OBJECTIFS

Objectif général : Dresser un plan d'action à court, moyen et plus long terme tenant compte des éléments de connaissance de soi relevés tout au long de la démarche, des différents rôles de vie ainsi que des projets personnels prioritaires et incluant un échéancier pourvu des différentes étapes de réalisation détaillées.

Objectifs spécifiques :

1. Nommer les principaux apprentissages retirés au travers du processus d'accompagnement sur le plan du développement de son autonomie socioprofessionnelle : ressources, limites et obstacles sur le plan personnel et environnemental, fonctionnement personnel et interpersonnel, enjeux et conditions de vie.
2. Réviser de façon systématique et exhaustive le projet final retenu pour le développement de son autonomie socioprofessionnelle : Quoi et pourquoi ?
3. Identifier, ordonner chronologiquement et stratégiquement, puis s'engager à faire les démarches requises à court, moyen et long terme, pour assurer la réalisation de son projet : Comment ? Où ? Qui ? Quand ?

MATÉRIEL REQUIS

Stylo ou crayon de plomb, fiches de l'activité *Élaboration de mon plan d'action*, feuilles de notes, activités *Options possibles et stratégie d'exploration sur le terrain* et *Mes projets à travers le temps*.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Introduire l'activité à la participante en lui communiquant que celle-ci a pour but d'élaborer un plan d'action orienté sur la réalisation de ses objectifs de carrière à court, moyen et long terme. Présenter la fiche de l'activité *Élaboration de mon plan d'action* (2 minutes).

2. Interroger la participante dans un premier temps sur ce qu'elle retire de sa démarche en autonomisation socioprofessionnelle en termes de connaissance de soi, ainsi que de ressources existantes. Discuter ensemble des apprentissages réalisés, des difficultés rencontrées, des avantages que le programme a pu apporter, etc. (5 minutes).
3. Amener la personne à revoir le sens de son projet de carrière. D'abord, lui demander de préciser *Quoi ?* (Quel est son choix de carrière, dans ses mots), puis *Pourquoi ?* (Pourquoi ce choix répond-il plus qu'un autre à ce qu'elle veut avoir, faire ou être ?). Enchaîner avec le *Comment ?* (Comment procéder pour réaliser son projet ? Quelles sont les démarches à entreprendre ? Comment aussi doit-elle prendre en compte des éléments propres à ses comportements et à sa personnalité dans la réalisation de ces démarches ?). Terminer par des *Qui ?* (Qui doit être rencontré ou considéré dans la réalisation de ses démarches ?), *Quand ?* (Quand chacune de ces démarches doit-elle être réalisée ?), *Où ?* (Où doit-elle se rendre, physiquement ou virtuellement, pour obtenir les informations nécessaires à la complétude de ses démarches ?). L'usage de l'activité réalisée *Options possibles et stratégie d'exploration sur le terrain* s'avère pertinente à cette fin (20 minutes).
4. Présenter la fiche de l'activité *Élaboration de mon plan d'action*, puis inscrire toutes les démarches qui ont été identifiées comme nécessaires à la réalisation de son projet de carrière, que ce soit à court, à moyen ou à long terme, selon les perspectives temporelles établies par la personne. Organiser ensuite chacune de ces démarches placées dans le court, le moyen et le long terme, en ordre chronologique et stratégique de réalisation (20 minutes).
5. Compléter et bonifier les démarches à réaliser par le soutien d'information scolaire et professionnelle pouvant être offert par la personne intervenante (30 minutes). Inscrire sur le document de la fiche d'activité ce qui sera identifié.
6. Demander à la participante de revoir l'activité réalisée *Mes projets à travers le temps*. Discuter ensemble à propos de la façon dont les projets personnels prioritaires peuvent s'intégrer à travers le plan d'action en tenant compte des différents rôles de vie et du concept du temps. Figurer une planification de réalisation de ces projets. Les ajouter au plan d'action selon ce qui fait du sens pour la participante. Prendre environ 15 minutes.
7. Vérifier ensemble le dossier de candidature devant avoir été continué dans son avancée depuis la rencontre de groupe portant sur les MDRE, afin de s'assurer que la participante repart avec cet outil important quant à son autonomisation socioprofessionnelle. Prendre environ 15 minutes pour la révision et des conseils quant à l'amélioration du document.

8. Effectuer une synthèse de la rencontre, interroger à propos des incertitudes, des certitudes, refléter le propos afin d'amener la personne à une compréhension d'elle-même. Éclairer ensemble les zones plus obscures qui demeureront à explorer dans le futur (10 minutes).
9. Féliciter la participante pour ses efforts tout au long de sa démarche. Procéder à la signature de l'entente d'engagement au bas de l'activité du plan d'action (3 minutes).

MISE EN GARDE ET AUTRES INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Durant cette activité de clôture de la démarche, il demeure important de s'assurer que la personne soit au clair avec ce qu'elle a acquis comme certitude au même titre qu'avec ce qui lui restera à effectuer comme démarches exploratoires afin d'éclaircir les zones plus obscures de son développement de carrière afin de l'aider à valider davantage ses choix et les directions à prendre pour se rapprocher de ce à quoi elle aspire. Il est essentiel d'informer de sa disponibilité à répondre à des questions additionnelles potentielles concernant le plan d'action, les différentes étapes à réaliser vers l'atteinte des objectifs professionnels. Il est important d'informer la participante que ses intérêts peuvent changer à travers le temps puisque l'être humain est en perpétuel développement. Pour terminer, il est fortement recommandé que cette dernière étape du processus soit administrée par une professionnelle en orientation de carrière afin de pouvoir fournir les informations scolaires et professionnelles nécessaires.

SOURCES D'INSPIRATION ET RÉFÉRENCES

Inspiration des personnes auteures.