

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les processus favorisant le développement de la maîtrise de l'anxiété dans une situation
de choix de carrière au sein d'un groupe de counseling lors de l'adolescence

par

Audrey Dupuis

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Doctorat en éducation

Juin 2022

© Audrey Dupuis, 2022

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les processus favorisant le développement de la maîtrise de l'anxiété dans une activité de choix
de carrière au sein d'un groupe de counseling lors de l'adolescence

par

Audrey Dupuis

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Pre Patricia Dionne
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Pr Frédéric Saussez
Université de Sherbrooke

Codirecteur de la recherche

Pre Julie Lane
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Pr Louis Cournoyer
Université du Québec à Montréal

Membre du jury

Pre Patricia Guerrero
Université pontificale catholique du Chili

Membre externe du jury

Thèse acceptée le 14 octobre 2022

SOMMAIRE

Cette recherche porte sur les processus favorisant la maîtrise des émotions au sein d'un groupe de counseling, plus précisément l'anxiété en situation de choix de carrière. Confrontées à l'augmentation de l'anxiété chez les élèves du secondaire au Québec et à ses effets délétères (Therriault et al., accepté; Traoré et al., 2018), les personnes conseillères d'orientation en milieu scolaire sont amenées à la considérer dans leurs interventions, qui peuvent notamment se décliner sous forme groupale. La recension des écrits présentée au chapitre 1, permet de dégager que l'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété – plus particulièrement celle en petit groupe – a fait ses preuves en termes d'efficacité (Corrieri et al., 2014; Werner-Seidler et al., 2017), mais la recension de ces interventions révèle certaines limites relatives à : 1) la conceptualisation des émotions, 2) les processus d'apprentissage et de développement au sein des groupes et 3) l'activité des groupes de counseling. De plus, il n'existe pas de programme d'intervention adressant spécifiquement l'anxiété en situation de choix de carrière lors de l'adolescence. Ces constatations ont mené au développement d'une intervention en counseling de carrière groupal dans une perspective culturelle-historique. Cette perspective a été choisie comme cadre théorique pour la place centrale qu'elle accorde aux processus d'apprentissage et de développement, mais aussi sa conceptualisation dialectique des émotions (Vygotski, 1931/2014). Elle sert ainsi d'assise au programme d'intervention développé et à son analyse.

Le programme a été implanté auprès de trois groupes de 6 ou 7 participantes, dans deux écoles secondaires du Québec. Les groupes ont été animés à raison d'une rencontre de 120 minutes aux deux semaines, pour un total de six rencontres. Les sources de données mobilisées sont : 1) les

traces écrites des activités réalisées, 2) les journaux de bord complétés par l'étudiante-chercheuse et les personnes participantes, et la transcription 3) des enregistrements vidéo des rencontres, 4) des groupes de discussion à la suite de l'intervention et 5) des entrevues individuelles, menées entre trois mois après la fin de l'intervention. Ces données ont fait l'objet d'une analyse thématique, et d'un découpage hebdomadaire pour déconstruire, puis reconstruire à rebours le développement des capacités des participantes à maîtriser leurs émotions et à réaliser un choix de carrière qu'elles ont des raisons de valoriser. L'analyse des données permet de décrire l'activité des groupes, notamment en mettant de l'avant les instruments de systématisation de l'expérience transmis et les moyens culturels d'intervention mobilisés. Elle permet également de mettre de l'avant la façon dont se formalisent les processus d'apprentissage et de développement des participantes, plus particulièrement à l'égard de leur capacité à maîtriser leurs émotions et à réaliser un choix de carrière. Il est ensuite question des conditions à réunir dans ce type de programme pour favoriser le développement de ces capacités à agir : la création d'un espace-temps spécifique, la formation d'un lien émotionnel avec l'intervenante, le soutien de la part du groupe et la critique sociale du contexte culturel-historique pour comprendre l'anxiété en situation de choix de carrière. Les résultats obtenus sont ensuite discutés au regard de ce qui a été présenté précédemment dans la thèse, en réalisant un retour sur le phénomène de l'anxiété en situation de choix de carrière et sa prévention, sur la psychologie historique du développement culturel de Vygotski – et la perspective culturelle qui en découle – et sur le dispositif méthodologique mis en place.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE	5
1. L'ANXIÉTÉ LORS DE L'ADOLESCENCE	5
2. L'ANXIÉTÉ EN SITUATION DE CHOIX DE CARRIÈRE	11
3. L'INTERVENTION GROUPELE POUR LA PRÉVENTION DE L'ANXIÉTÉ À L'ADOLESCENCE	16
3.1 Les programmes d'intervention basés sur la TCC de 2 ^e vague	22
3.2 Les programmes d'intervention basés sur la pleine conscience	29
3.3 Les programmes d'intervention basés sur l'ACT	33
3.4 Les programmes d'intervention basés sur d'autres approches.....	36
3.5 Les programmes d'intervention dans une perspective culturelle-historique	39
3.5.1 La conceptualisation des émotions.....	39
3.5.2 L'activité des groupes de counseling	43
3.5.3 Les processus d'apprentissage et de développement au sein des groupes	41
4. L'OBJECTIF GENERAL DE RECHERCHE	44
DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE THÉORIQUE	47
1. LE DÉVELOPPEMENT CULTUREL	48
1.1 Les fonctions psychiques supérieures	49
1.2 La médiation instrumentale.....	51
1.2.1 Le statut particulier du langage	52
1.2.2 Les instruments de systématisation de l'expérience	54
2. L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT	57
3. LA CONCEPTUALISATION DIALECTIQUE DES ÉMOTIONS	61
3.1 Les émotions lors de l'adolescence.....	65
3.2 Le développement des émotions	67
4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	70
TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE	73
1. LE PROGRAMME HORS-PISTE	73
2. LE PROGRAMME HORS-PISTE – ORIENTATION	75

2.1	Les instruments de systématisation de l'expérience transmis.....	77
2.2	Le counseling de carrière groupal.....	79
2.3	La structure du programme d'intervention	81
3.	LES PERSONNES PARTICIPANTES	82
4.	LA PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES	84
5.	LES STRATÉGIES D'ANALYSE	86
5.1	Premier objectif spécifique	87
5.2	Deuxième objectif spécifique.....	87
5.3	Troisième objectif spécifique.....	88
6.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	89
	QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	91
1.	LA DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ DE TRANSMISSION-ACQUISITION AU SEIN DES GROUPES DE COUNSELING DE CARRIÈRE	92
1.1	Les ateliers de la première rencontre	93
1.1.1	L'accueil des participantes et le brise-glace.....	94
1.1.2	L'explication du programme d'intervention.	95
1.1.3	La montagne.....	98
1.1.4	L'établissement des normes	102
1.1.5	La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion	103
1.2	Les ateliers de la deuxième rencontre	104
1.2.1	L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion.....	105
1.2.2	Les intérêts et aptitudes	105
1.2.3	Les facteurs d'anxiété face au choix de carrière	110
1.2.4	La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion	119
1.3	Les ateliers de la troisième rencontre.....	120
1.3.1	L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion.....	121
1.3.2	Une image vaut mille mots	122
1.3.3	Le monde scolaire	128
1.3.4	La méditation guidée.....	132
1.3.5	La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion	134
1.4	Les ateliers de la quatrième rencontre.....	135

1.4.1	L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion.....	136
1.4.2	Le réseau social.....	139
1.4.3	Les experts / Le cinq millions.....	147
1.4.4	L'exploration.....	149
1.4.5	La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion.....	152
1.5	Les ateliers de la cinquième rencontre.....	153
1.5.1	L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion.....	154
1.5.2	La prise de décision.....	154
1.5.3	Le balayage corporel.....	162
1.5.4	La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion.....	162
1.6	Les ateliers de la sixième rencontre.....	163
1.6.1	L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion.....	165
1.6.2	Le plan d'action.....	166
1.6.3	Le retour sur la montagne.....	170
1.6.4	La balle de laine.....	171
1.6.5	La fermeture.....	173
2.	LA FORMALISATION DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET DE DÉVELOPPEMENT POTENTIEL DES PARTICIPANTES.....	174
2.1	La formalisation de l'activité de transmission-acquisition.....	175
2.1.1	La collaboration avec l'intervenante.....	176
2.1.2	La collaboration avec les autres participantes.....	186
2.1.3	L'introduction d'instruments sous forme écrite et visuelle.....	190
2.1.4	La mise en activité des instruments transmis.....	195
2.1.5	La mise en système des instruments.....	198
2.2	Le passage vers le développement.....	201
2.2.1	La capacité à reconnaître et à agir sur ses émotions.....	202
2.2.2	La capacité à réaliser un choix de formation ou de carrière.....	205
2.2.3	Le rapport conscient aux émotions dans une situation de choix de carrière.....	210
3.	LES CONDITIONS À RÉUNIR POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT D'UNE CAPACITÉ À AGIR SUR SES ÉMOTIONS EN LIEN AVEC SES CHOIX DE CARRIÈRE.....	212
3.1	La création d'un espace-temps spécifique.....	213

3.2	La formation d'un lien émotionnel avec l'intervenante.....	216
3.3	Le soutien de la part du groupe.....	218
3.4	La critique sociale du contexte culturel-historique.....	221
4.	LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	227
	CINQUIÈME CHAPITRE. LA DISCUSSION	232
1.	LE PHÉNOMÈNE DE L'ANXIÉTÉ FACE AU CHOIX DE CARRIÈRE LORS DE L'ADOLESCENCE ET SA PRÉVENTION	232
1.1	La conceptualisation des émotions	233
1.1.1	L'unité dialectique entre l'environnement social et l'histoire biographique.....	234
1.1.2	L'unité dialectique entre les pensées et les émotions.....	240
1.2	L'activité de transmission-acquisition des groupes	242
1.3	L'intervention en groupe pour la prévention de l'anxiété face au choix de carrière.....	246
2.	LA PSYCHOLOGIE HISTORIQUE DU DÉVELOPPEMENT CULTUREL AU REGARD DE LA THÈSE .	251
2.1	La zone de développement le plus proche	251
2.2	La conceptualisation des émotions	254
2.2.1	Les émotions et l'imagination.....	254
2.2.2	La maîtrise de l'anxiété en situation de choix de carrière.....	256
2.2.3	Le développement des émotions	258
3.	L'IMPLANTATION DU PROGRAMME HORS-PISTE – VOLET ORIENTATION.....	260
3.1	Le retour sur le programme HORS-PISTE – Volet orientation.....	260
3.2	L'animation des groupes en ligne et à distance	265
3.3	Le dispositif de recherche et ses particularités.....	270
3.3.1	L'animation des groupes par l'étudiante-chercheuse.....	270
3.3.2	La multiplication des sources de données	272
	CONCLUSION	275
1.	LA CONTRIBUTION ORIGINALE À LA RECHERCHE.....	275
2.	LA CONTRIBUTION À LA PRATIQUE.....	277
3.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	281
4.	LES AVENUES FUTURES DE RECHERCHE	284
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	286
	ANNEXE A. LES PROGRAMMES RECENSÉS	320

ANNEXE B. LIGNES DU TEMPS	323
ANNEXE C. GUIDES D'ENTRETIENS	325
ANNEXE D. APPROBATION ÉTHIQUE	330
ANNEXE E. CAHIER DE LA PERSONNE PARTICIPANTE.....	331
ANNEXE F. LISTE D'APTITUDES	364
ANNEXE G. STATISTIQUES – CONSTRUCTION SOCIALE DE L'ANXIÉTÉ.....	366
ANNEXE H. LES STATISTIQUES SUR L'INFLUENCE DU RÉSEAU SOCIAL.....	369
ANNEXE I. LES EXPERTS	370

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	L'anxiété des élèves du secondaire selon le genre et le niveau scolaire.....	6
Tableau 2.	Termes de recherche – Recension des écrits.....	19
Tableau 3.	Études recensées selon l'approche théorique mobilisée	22
Tableau 4.	Les techniques d'animation en counseling de carrière groupal	80
Tableau 5.	Concepts spécifiques faisant l'objet d'une activité de conceptualisation, 1 ^{re} rencontre.....	93
Tableau 6.	Concepts spécifiques faisant l'objet d'une activité de conceptualisation, 2 ^e rencontre.....	104
Tableau 7.	Concepts spécifiques faisant l'objet d'une activité de conceptualisation, 3 ^e rencontre.....	121
Tableau 8.	Concepts spécifiques faisant l'objet d'une activité de conceptualisation, 4 ^e rencontre.....	136
Tableau 9.	Concepts spécifiques faisant l'objet d'une activité de conceptualisation, 5 ^e rencontre.....	153
Tableau 10.	Concepts spécifiques faisant l'objet d'une activité de conceptualisation, 6 ^e rencontre.....	164
Tableau 11.	Le cheminement des participantes du groupe 1	229
Tableau 12.	Le cheminement des participantes du groupe 2	229
Tableau 13.	Le cheminement des participantes du groupe 3	230

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACT	Thérapie d'acceptation et d'engagement
APA	American Psychiatric Association
CO	Conseillère ou conseiller d'orientation
COSP	Contenus en orientation scolaire et professionnelle
CQ	Concept quotidien
CS	Concept scientifique
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CRSNG	Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada
DES	Diplôme d'études secondaires
IFT	Informations sur la formation et le travail
IRSC	Instituts de recherche en santé du Canada
JDB	Journal de bord
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
OCCOQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
PI	Personne intervenante
SA	Système d'action
SEP	Sentiment d'efficacité personnel
TCC	Thérapie cognitivo-comportementale
ZDP	Zone de développement le plus proche

REMERCIEMENTS

Cette thèse a exigé un investissement significatif en termes de temps et d'énergie, qui a été possible grâce à l'appui de plusieurs personnes. En premier lieu, il m'apparaît indispensable de remercier mon équipe de direction. Patricia Dionne, la directrice de cette thèse, est caractérisée par son enthousiasme débordant, son optimisme inébranlable et sa bonne humeur constante. Elle a été présente tout au long de mon parcours doctoral pour me conseiller, m'appuyer, mais aussi me permettre de m'investir dans différents groupes et projets de recherche. Son soutien lors des longs mois de la pandémie a été essentiel au maintien de mon investissement dans cette recherche. Merci d'avoir représenté un modèle inspirant de ce que peut être une professeure d'université. Frédéric Saussez, le co-directeur de cette thèse, est caractérisé par sa rigueur intellectuelle et ses connaissances approfondies sur Vygotski, mais aussi une multitude d'autres sujets. Il m'a permis de pousser mes réflexions toujours plus loin et de m'ouvrir à de nouveaux horizons théoriques. Merci de m'avoir appuyé dans mon processus d'apprentissage et de développement de nouvelles capacités à agir en recherche. Je remercie également les membres du jury – Julie Lane, Louis Cournoyer et Patricia Guerrero – pour leur lecture attentive et rigoureuse de cette thèse.

Le début de mon parcours doctoral a été accompagné de mon arrivée au Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CERTA). Ce centre a représenté un espace de recherche effervescent et nourrissant, me permettant de côtoyer des personnes professeures et étudiantes investies et passionnées par la recherche. Un merci plus particulier à mes amies, amis et collègues Audrey, Charles, David, Évelyne, Gabrielle, Julie et Sylvain que j'ai côtoyés dans le quotidien du Centre, et qui m'ont écoutée – et entendue – dans tous les hauts et les bas qui ont

caractérisé mon parcours doctoral. J'ai également intégré le groupe Vygotski – Analyse de l'activité durant mon parcours, un groupe qui a représenté un soutien important dans ma compréhension des écrits de Vygotski, qui sont au centre de la thèse.

Je remercie également toute l'équipe du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, dirigé par Julie Lane. Ma participation aux activités de recherche de ce centre m'a permis de m'ouvrir à des manières diverses de faire de la recherche, mais également de m'investir dans des projets de grande envergure touchant directement à la santé mentale des jeunes. Le Centre est également caractérisé par un esprit d'entraide et de bienveillance qui colore le travail qui y est réalisé. Un merci plus particulier à toute l'équipe du programme HORS-PISTE (Andrée-Anne, Annick, Danyka, Joelle, Marie-Christine et Sonia) avec qui j'ai eu l'occasion de collaborer de manière plus étroite et qui m'a montré toute l'importance du travail d'équipe.

La réalisation de cette recherche n'aurait pas été possible sans l'ouverture de personnes intervenantes en milieu scolaire qui m'ont permis d'implanter le programme dans leur milieu, mais également sans l'implication des élèves qui ont accepté de participer à l'intervention. Un immense merci à ces personnes intervenantes et aux personnes participantes à la recherche. Dans les mois plus difficiles de la pandémie, les personnes participantes ont représenté une source de motivation importante pour la poursuite de cette recherche doctorale. Merci également aux différents organismes qui ont contribué financièrement à cette recherche : le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), la Fondation de l'Université de Sherbrooke et l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ).

Enfin un dernier merci à mes amies, amis et ma famille qui ont toujours cru en mes capacités de terminer ce parcours doctoral – qui a compté son lot d’obstacles. Alice, Camie, Elysa, Florence, Isabelle, Leila, Marie-Ève, Maryse, Nicolas, Sophie et Véronique : Merci de m’avoir écoutée, appuyée et soutenue. Mais surtout merci de m’avoir encouragée à me distraire lors des moments plus difficiles, et de m’avoir poussée à m’investir dans mes autres sphères de vie même – et surtout – quand je n’avais pas la tête à ça. Cynthia, Marc-Antoine, Martin, Maryanne et Sylvie : Merci d’avoir représenté un soutien inconditionnel et une source d’optimisme sans limites pour me soutenir dans cette aventure. Malgré tout l’aspect abstrait de mon parcours, vous avez été présents et à l’écoute à tous les moments.

INTRODUCTION

Durant la dernière décennie, l'anxiété et les troubles anxieux ont connu une augmentation chez les personnes adolescentes du Québec (Therriault et al., accepté; Traoré et al., 2018), et peuvent avoir des effets délétères sur la vie des jeunes, incluant l'utilisation élevée de médication, le développement d'un trouble de l'humeur ou d'abus de substance, des compétences sociales moindres, une faible capacité d'adaptation, une diminution de la capacité de se concentrer, une diminution des résultats scolaires et une augmentation de l'absentéisme (Donovan et Spence, 2000; Nail et al., 2015; Rapee et al., 2005; Turgeon et Gosselin, 2015). Plusieurs éléments peuvent contribuer au développement de l'anxiété lors de cette période, incluant le contexte actuel du monde du travail (Savickas et al., 2009), les caractéristiques du système scolaire québécois (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Kamanzi et Pilote, 2016; Royer, 2019) et le choix de carrière¹ à la fin des études secondaires (Cournoyer et al., 2016; Guichard, 2012; Picard et al., 2016). De fait, il est possible d'identifier une anxiété spécifique en situation de choix de carrière (Saka et al., 2008). Suivant cette constatation initiale, il a été décidé de développer une intervention pour prévenir l'anxiété en situation de choix de carrière s'adressant aux personnes adolescentes.

La thèse est divisée en cinq chapitres. La problématique se penche sur le phénomène de l'anxiété en situation de choix de carrière, notamment sur les principaux facteurs qui contribuent à l'apparition de celle-ci chez les adolescentes et adolescents selon différentes approches théoriques. Ces facteurs incluent l'indécision vocationnelle (Brown et al., 2012; Germeijs et al.,

¹ Le choix de carrière réfère de manière équivalente au choix de poursuivre sa formation qu'au choix d'aller sur le marché du travail.

2006; Miller et Rottinghaus, 2014; Vignoli et al., 2005), le niveau de connaissance de soi et d'information sur la formation et le travail, le degré d'engagement face au choix (Germeijs et al., 2006), l'exploration vocationnelle (Blustein et Phillips, 1988; Germeijs et al., 2012; Vignoli et al., 2005), le sentiment d'efficacité personnelle (Chiesa et al., 2016; Işik, 2012; Raknes et al., 2017; Walker et Tracey, 2012), la perception de contrôle, le genre et le réseau social (Daniels et al., 2011; Vignoli et Mallet, 2012). La seconde section de la problématique s'intéresse aux initiatives mises en place pour prévenir l'anxiété en situation de choix de carrière, plus particulièrement les interventions en groupe. La recension des écrits permet de mettre de l'avant trois limites principales des écrits scientifiques à la lumière de la psychologie historique du développement culturel² : 1) la conceptualisation des émotions dans une forme d'adaptation, 2) la zone d'ombre recouvrant les processus d'apprentissage et de développement au sein des groupes et 3) le manque d'informations sur l'activité des groupes de counseling.

Le cadre théorique présente la psychologie historique du développement culturel telle que développée par Vygotski (1931/2014; 1934/2012b; 1934/2019). La première section explique ce qu'est le développement culturel, et les deux ensembles de phénomènes qu'il recouvre : l'appropriation d'instruments psychologiques et la genèse des fonctions psychologiques

² La relation entre la psychologie historique du développement culturel de Vygotski et les théories culturelles-historiques de l'activité demeure en débat. Dans le cadre de la thèse, lorsqu'il est question des écrits de Vygotski, le terme de psychologie historique du développement culturel sera mobilisé. Lorsqu'il sera question des écrits d'autres personnes auteurs qui réfèrent à Vygotski, le terme de perspective culturelle-historique sera mobilisé. Le choix de parler de la psychologie historique du développement culturel est fait alors que Vygotski (1931/2014) pose comme objet de la psychologie le développement culturel. Ayant comme objectif de développer une psychologie unique, Vygotski ne qualifie que rarement sa psychologie, mais lorsqu'il le fait il mentionne le terme d'historique, ce qui nous amène à faire ce choix. Cependant, le terme de perspective culturelle est également utilisé. La perspective adoptée dans ce projet de thèse considère que la perspective culturelle-historique actuelle s'inspire, au moins en partie, des écrits de Vygotski et de sa psychologie historique du développement culturel. La perspective culturelle-historique origine de la construction d'un champ réunissant des écrits subséquents découlant – de près ou de loin – de la psychologie historique du développement culturel.

supérieures. La seconde section examine les processus d'apprentissage et de développement, alors que la troisième section présente la conceptualisation dialectique des émotions – et de l'anxiété – dans cette perspective. Le cadre théorique se conclut sur la présentation des objectifs spécifiques.

La méthodologie présente en premier lieu le programme HORS-PISTE, au sein duquel le programme de counseling de carrière groupal développé dans le cadre de cette recherche s'insère, bien qu'il soit une contribution originale de l'étudiante-chercheuse. HORS-PISTE – Orientation est ensuite décrit, en mettant l'accent sur la signification particulière de l'intervention développementale dans la perspective culturelle-historique découlant des travaux de Vygotski (Engeström et al., 2014; Sannino, 2011). Les thèmes abordés, les instruments transmis et la structure du programme et des rencontres sont ensuite présentés. La troisième partie présente les trois groupes formés et les personnes participantes, puis il est question de la procédure de collecte de données, des stratégies d'analyse des données et des considérations éthiques. Il sera également question de la posture particulière occupée par l'étudiante-chercheuse dans le cadre de la recherche menée, alors qu'elle élabore et anime le programme d'intervention qui est fait l'objet de la thèse. Elle se place ainsi dans une posture transformatrice, qui implique que la théorie peut être utilisée pour générer de nouvelles pratiques et à susciter le changement. Les enjeux associés à cette posture, mais aussi les avantages qu'elle permet, seront présentés.

La présentation des résultats est divisée en trois parties, en cohérence avec les objectifs spécifiques de la thèse. Dans une première partie, l'activité de conceptualisation se déroulant dans les groupes de counseling de carrière est décrite. Il est ensuite question de la façon dont sont formalisés les processus d'apprentissage et de développement des capacités des participantes à

agir volontairement sur leur anxiété en situation de choix de carrière. La section se conclut avec la systématisation des conditions à réunir au sein d'un programme de counseling pour favoriser le développement d'une capacité à agir sur ses émotions en situation de choix de carrière chez les participantes : la création d'un espace-temps spécifique, la formation d'un lien émotionnel avec l'intervenante, le soutien de la part du groupe et la critique sociale du contexte culturel-historique.

La discussion permet de réaliser un retour sur les différentes sections au regard des résultats obtenus. Dans un premier temps, les résultats permettent de problématiser davantage le phénomène de l'anxiété en situation de choix de carrière et les interventions en groupe mises en place pour la prévenir. Ensuite, la section discute de l'apport possible des résultats obtenus à la psychologie historique du développement culturel et à la perspective culturelle-historique qui en découle. Plus particulièrement, deux éléments de cette théorie sont mis de l'avant : la zone de développement le plus proche (ZDP) et la conceptualisation des émotions. Finalement, la discussion revient sur le dispositif méthodologique mis en place, notamment sur les leçons apprises après cette première implantation du programme, mais également le contexte dans lequel les groupes ont été animés.

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE

L'adolescence représente une période de transition dans la vie des individus, et les nombreux changements et nouvelles demandes inhérentes à cette période peuvent être propices à l'apparition d'anxiété. Cette recherche se base sur un intérêt clinique de l'étudiante-chercheuse. En tant que conseillère d'orientation en milieu scolaire, elle a été amenée à intervenir auprès de plusieurs élèves vivant de l'anxiété, mais également une forme d'anxiété particulière : l'anxiété en situation de choix de carrière. Faisant écho à cet intérêt clinique, le chapitre de la problématique vise à approfondir ce phénomène à partir d'un questionnaire central qui cherche à déterminer de quelle façon le choix de carrière à l'adolescence peut susciter de l'anxiété, ainsi que la façon dont les institutions sociales apprennent à l'adolescente ou l'adolescent à maîtriser les émotions – incluant l'anxiété – qui peuvent être associées à ce choix. La section est divisée en quatre sections : 1) l'anxiété lors de l'adolescence, 2) l'anxiété en situation de choix de carrière, 3) l'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété lors de l'adolescence et 4) les objectifs généraux.

1. L'ANXIÉTÉ LORS DE L'ADOLESCENCE

L'adolescence est une période charnière, caractérisée par de nombreux changements, entre autres sur les plans cognitifs, sociaux et émotionnels (Cloutier et al., 2008), ce qui en ferait une période propice à l'apparition de troubles intériorisés comme l'anxiété (Marcotte, 2014). Les troubles anxieux³ font partie des troubles de santé mentale les plus répandus au Canada,

³ Les troubles anxieux comprennent le trouble panique, le trouble d'anxiété sociale, l'agoraphobie, la phobie spécifique, le trouble d'anxiété généralisée, le trouble d'anxiété de séparation et le mutisme sélectif (APA, 2013).

notamment à l'adolescence (Smetanin et al., 2011). Ils sont caractérisés par la présence de peur et/ou d'anxiété excessive ou anormalement persistante. La peur est la réaction émotionnelle face à une menace imminente, réelle ou perçue, alors que l'anxiété est l'anticipation d'une menace future (APA, 2013). Les individus peuvent être atteints d'un trouble anxieux ou d'anxiété. Ressentir de l'anxiété est normal, jusqu'à un certain point, alors qu'elle remplit une fonction de protection face à une situation perçue comme dangereuse (Portail santé mieux-être, 2016). L'anxiété devient problématique lorsqu'elle demeure alors que la situation inquiétante est passée, n'est liée à aucune situation précise, est tellement forte qu'elle est une source de préoccupation constante ou affecte d'autres aspects de la vie quotidienne. Il peut alors s'agir d'une indication quant à la présence d'un trouble anxieux (APA, 2013; Portail santé mieux-être, 2016).

Au Québec, en 2010-2011, 8,6 % des élèves du secondaire rapportent un trouble anxieux diagnostiqué par une personne professionnelle de la santé. Ce pourcentage augmente à 17,2 % en 2016-2017 (Traoré et al., 2018), comme montré dans le tableau 1. Les résultats de cette enquête indiquent que la situation se détériore de manière significative (seuil de 0,01).

Tableau 1. L'anxiété des élèves du secondaire selon le genre et le niveau scolaire

	Genre		Total
	Garçons	Filles	
Niveau scolaire			
Secondaire 1	11,3 %	15,7 %	13,4 %
Secondaire 2	11,2 %	22,7 %	16,8 %
Secondaire 3	11,4 %	25,3 %	18,1 %
Secondaire 4	12,9 %	26,4 %	19,6 %
Secondaire 5	12,2 %	25,0 %	18,8 %
Total	11,8 %	22,9 %	17,2 %

Source. Traoré et al. (2018)

Les données recueillies par cette enquête (n = 62 277) indiquent que les troubles anxieux sont répandus à l'adolescence, davantage chez les filles que chez les garçons. Également, le nombre d'élèves souffrant d'un trouble anxieux augmente au fil des niveaux scolaires, diminuant très légèrement entre les secondaires 4 et 5 (Traoré et al., 2018). Ces chiffres sont préoccupants, d'autant plus que des études démontrent que le fait d'avoir un trouble de santé mentale à l'adolescence augmente le risque d'en souffrir à l'âge adulte (Rutter et al., 2006; Smetanin et al., 2011). La pandémie de la COVID-19, qui s'est déclarée au début de l'année 2020 aurait contribué à une augmentation des troubles anxieux chez les élèves du secondaire. Une enquête québécoise menée en janvier 2021 (n = 16 500) indique que plus du tiers des élèves du 2^e cycle du secondaire présenteraient des symptômes compatibles avec un trouble d'anxiété généralisée, soit 37 % des élèves de 4^e secondaire, et 39 % des élèves de 5^e secondaire (Généreux et al., 2021). Pour ce qui est de l'anxiété – et non des troubles anxieux – les résultats obtenus par Therriault et al. (accepté) avant la pandémie de la COVID-19 indiquent également que les filles rapportent des taux d'anxiété plus élevés que les garçons, et que l'anxiété augmente au fil des niveaux scolaires – sans diminuer entre les secondaires 4 et 5. Cette étude montre que l'anxiété est élevée chez 27,7 % des élèves de 4^e secondaire et chez 30,2 % des élèves de 5^e secondaire.

Les effets possibles de l'anxiété à l'adolescence sont nombreux et variés, incluant des conséquences sur le plan comportemental, par exemple les troubles des conduites, de dépendance à l'alcool et/ou aux drogues, les idéations et tentatives suicidaires et l'utilisation problématique d'internet (Erceg et al., 2018; Généreux et al., 2021; Malak et Khalifeh, 2018; Nepon et al., 2010; Turgeon et Gosselin, 2015). Des conséquences sont aussi observées sur le plan psychologique, dont les troubles du sommeil, les difficultés à s'endormir et les cauchemars (Shanahan et al., 2014),

le plan relationnel, dont les dysfonctionnements dans les relations amicales, amoureuses et sociales (Brumariu et al., 2013; Turgeon et Gosselin, 2015) et le plan scolaire, dont l'absentéisme, les faibles résultats scolaires et les difficultés de concentration (Nail et al., 2015; Turgeon et Gosselin, 2015). Plus particulièrement sur ce dernier plan, l'anxiété pourrait entraîner un choix réduit de carrières pour la personne adolescente. De fait, l'anxiété lors de cette période augmente les risques de décrochage chez les élèves du secondaire, compte tenu de leur taux d'absentéisme important et leurs résultats scolaires moindres. Cela élimine des options de carrière envisageables à ce moment, alors que le marché du travail et le système d'éducation québécois sont caractérisés par une augmentation des exigences de formation (Bourdon et Bélisle, 2015).

De fait, le contexte actuel du monde du travail peut contribuer à l'apparition d'anxiété lors de l'adolescence. Le marché du travail offre de nombreuses possibilités aux jeunes, alors que la précarité d'emploi augmente chez cette population (Dussault et al., 2009). Ce faisant, les jeunes évoluent dans un contexte qui demande davantage de flexibilité et de gestion de l'insécurité (Savickas et al., 2009). Il peut donc être plus difficile pour les jeunes d'anticiper clairement un plan de carrière, ce qui peut créer des situations anxiogènes alimentées par la nécessité de formuler un choix de carrière, un changement imprévu ou un manque de certitude (Schultheiss, 2008). La pandémie de la COVID-19 a également contribué à cette réalité en exacerbant les inégalités et la précarité, et en suscitant de nombreux questionnements professionnels (Academos, 2021), même si le Québec se retrouve dans une situation de plein-emploi (Alberio et Tremblay, 2021).

Les caractéristiques du système scolaire québécois peuvent également contribuer à l'apparition d'anxiété lors de l'adolescence. L'école québécoise, mais aussi « le collège et

l'université sont des lieux structurants qui façonnent les parcours des jeunes et, du coup, leur orientation » (Picard et Masdonati, 2012, p. 2). Alors que la conclusion du parcours secondaire approche, les élèves sont appelés à se projeter dans le futur, notamment en formulant un premier choix professionnel (Lacoste et al., 2005; Mallet, 2002; Vignoli, 2015). Compte tenu des développements survenus lors de l'adolescence, entre autres sur les plans cognitifs et émotionnels, la personne adolescente est plus susceptible de vivre de l'anxiété en situation de choix de carrière. Or, le système scolaire québécois implique une injonction à se projeter dans le futur, omniprésente dès la fin du primaire, en plus de mettre une pression de performance académique sur l'élève (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Kamanzi et Pilote, 2016).

La prolifération de programmes particuliers au secondaire, en plus des écoles secondaires privées, contribue à la nécessité de penser rapidement à son avenir puisque les résultats scolaires servent souvent de base à l'admission, contribuant au phénomène de ségrégation scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Kamanzi et Pilote, 2016). Sachant que les élèves fréquentant une école privée ou un programme particulier ou enrichi au sein d'une école publique ont davantage de chances d'intégrer une formation collégiale ou universitaire (Kamanzi et Pilote, 2016; Royer, 2019), les mécanismes de sélection mis en place impliquent une anticipation de l'avenir dès le primaire. Au cours de l'avancement dans son parcours scolaire, l'élève subit cette injonction en deuxième secondaire (formation générale ou axée sur l'emploi), en troisième et quatrième secondaire (choix d'une séquence mathématique), mais un moment particulièrement critique est la nécessité de formuler un choix de carrière en cinquième secondaire (Picard et al., 2016). La transition suivant la fin des études secondaires est un moment charnière d'anticipation de l'avenir. Tout comme pour la sélection des programmes particuliers, les établissements collégiaux ont des

places limitées dans certains programmes de formation, et basent leur sélection sur les résultats scolaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Picard et Masdonati, 2012).

Le choix de carrière à la fin des études de niveau secondaire serait, selon plusieurs études, un des moments les plus importants que l'individu vivra en termes de parcours vocationnel (Campagna et Curtis, 2007; Gati et Tal, 2008; Germeijs et al., 2012). Cette pression est exacerbée par le fait que la société actuelle fait reposer la responsabilité de ce choix presque uniquement sur l'élève (Guichard, 2012). Cela peut être discuté, sachant que les parents peuvent également occuper une place importante dans le choix de l'élève (Gouvernement du Québec, 2002), mais aussi qu'il ne serait pas réaliste que la responsabilité de ce choix repose sur une autre personne que l'élève. Le fait demeure qu'à travers la formulation d'un choix de carrière, l'élève cherche à donner un sens à sa vie, tout en considérant les contraintes extérieures (Lacoste et al., 2005). Cette responsabilité peut susciter de l'anxiété, particulièrement dans le contexte actuel d'inégalité d'accès aux ressources en orientation en milieu scolaire (Dionne et al., 2018). Ce choix aura des conséquences sur plusieurs aspects de la vie de l'élève, en termes de bien-être émotionnel, statut socioéconomique et sentiment de contribution à la société (Gati et Tal, 2008), alors qu'il passe d'un statut d'élève à celui de futur travailleur (Guichard, 2012). Cournoyer et al. (2016) précisent que le choix de carrière est une expérience qui peut provoquer de l'anxiété, peu importe l'âge, mais il semble que la transition suivant la fin des études de niveau secondaire serait un moment particulièrement propice à l'apparition d'anxiété, puisque les jeunes doivent réaliser des choix importants dans de courts délais. La pandémie de la COVID-19 aurait également contribué à l'anxiété face au choix de carrière des jeunes, alors qu'une enquête québécoise (n = 4 200) indique que 42 % des jeunes vivraient davantage d'anxiété par rapport à leur choix de carrière, notamment

car ils ont accès à moins d'informations, ou qu'ils ont constaté que le domaine qui les intéressait a été mis à mal par la pandémie (Academos, 2021).

2. L'ANXIÉTÉ EN SITUATION DE CHOIX DE CARRIÈRE

Selon Saka et al. (2008), l'anxiété en situation de choix de carrière réfère à l'anxiété spécifique au processus de choix de carrière. À l'adolescence, les filles sont généralement plus anxieuses que les garçons en situation de choix de carrière (Daniels et al., 2011), possiblement parce qu'elles sont généralement plus ouvertes à l'exprimer que les garçons. Ces personnes chercheuses postulent également que les inégalités de genre qui caractérisent le marché du travail jouent un rôle dans la différence entre les niveaux d'anxiété des filles et des garçons. De même, l'anxiété liée à l'avenir augmente de façon significative durant l'adolescence et en fonction de l'avancée dans les niveaux scolaires (Lacoste et al., 2005; Mallet, 2002), alors que l'anxiété générale semble suivre le même parcours (Therriault et al., accepté). Ces études ne rapportent pas d'explications possibles, mais il est probable que l'approche de la transition vers les études postsecondaires ou le marché du travail – et le choix que cette transition implique – contribue à l'augmentation de l'anxiété au cours du parcours scolaire, tout comme la reconfiguration des capacités imaginatives à l'adolescence, qui permettent à la personne de se projeter dans le futur en anticipant les conséquences possibles de ses actions (Vygotski, 1931/1994b).

Saka et al. (2008), à partir d'une recension d'écrits, précisent que l'anxiété en situation de choix de carrière a quatre composantes : l'anxiété par rapport au processus de prise de décision, l'anxiété liée à l'incertitude du choix, l'anxiété face à la possibilité de faire un mauvais choix et l'anxiété par rapport aux possibles retombés du choix. La première composante, l'anxiété par

rapport au processus de prise de décision, est caractérisée par le stress et l'anxiété ressentis avant le processus de prise de décision, ainsi que par l'anxiété nourrie par le perfectionnisme à l'égard du processus. La seconde composante, l'anxiété liée à l'incertitude du choix, comprend trois facettes de l'incertitude, soit l'incertitude à propos du futur, l'anxiété liée au fait d'être dans un état d'incertitude et l'anxiété liée à une faible tolérance à l'incertitude. La troisième composante, l'anxiété face à la possibilité de faire un mauvais choix, comprend quatre caractéristiques, soit le perfectionnisme face au choix, la peur de perdre d'autres options intéressantes, la peur de faire le mauvais choix et l'anxiété d'être responsable du choix. La quatrième composante, l'anxiété par rapport aux possibles retombées du choix, concerne les conséquences futures de la profession choisie, par exemple la peur de l'échec ou la peur de ne pas se réaliser (Saka et al., 2008).

Des études mobilisant différentes approches théoriques et menées dans différents contextes nationaux se sont penchées sur l'anxiété en situation de choix de carrière. Il semble qu'un niveau élevé d'indécision vocationnelle est lié à un niveau élevé d'anxiété en situation de choix de carrière (Brown et al., 2012; Germeijs et al., 2006; Miller et Rottinghaus, 2014; Vignoli et al., 2005). Brown et al. (2012) précisent que les individus ont de la difficulté à formuler un choix compte tenu de l'abondance d'options qui s'offrent à eux. Ils peuvent avoir l'impression de sacrifier quelque chose en effectuant un choix, ou être réticents à éliminer des options qui les intéressent réellement. Ainsi les auteurs tentent de comprendre l'indécision vocationnelle en la liant à la situation externe de choix de carrière à réaliser, qui provoquerait de l'anxiété. Le sens de la relation entre l'indécision et l'anxiété en situation de choix de carrière ne fait pas l'unanimité. Brown et Rector (2008) montrent que la présence d'émotions négatives, telles que l'anxiété, serait la principale cause d'indécision. L'anxiété ressentie par les individus les incite à éviter de s'engager dans un

choix par crainte de prendre la mauvaise décision et à accorder beaucoup d'importance à l'opinion des autres, contribuant ainsi à l'indécision ressentie. De leur côté, Germeijs et al. (2006) soutiennent que l'indécision est la cause de l'apparition de l'anxiété. Leurs résultats montrent que les élèves présentant de l'indécision avant la démarche d'orientation présentent un plus haut niveau d'anxiété en situation de choix de carrière durant la démarche, ce qui appuierait l'effet de l'indécision sur l'anxiété. Les individus indécis auraient l'impression de manquer d'informations et de peu progresser vers un choix, contribuant au sentiment d'anxiété. Il n'y a donc pas de consensus sur la direction de la relation entre l'indécision vocationnelle et l'anxiété. Les études mobilisées utilisent des facteurs différents pour expliquer leurs conclusions, ce qui ne permet pas de tirer de conclusion définitive. Il est probable que l'indécision vocationnelle contribue à l'apparition d'anxiété, tout comme l'anxiété contribue à l'indécision vocationnelle.

Parmi les autres facteurs, il semble qu'un niveau élevé de connaissance de soi, d'information sur la formation et le travail (IFT) et d'engagement est lié à un bas niveau d'anxiété en situation de choix de carrière (Germeijs et al., 2006), mais que le fait d'explorer, et donc d'augmenter sa connaissance de soi et des formations et professions, ne diminue pas l'anxiété lorsque l'individu n'est pas en mesure de faire un choix et de s'engager (Germeijs et al., 2012). Le sens de la relation entre l'exploration et l'anxiété en situation de choix de carrière ne fait également pas l'unanimité. L'anxiété aurait une influence positive sur l'exploration (Blustein et Phillips, 1988; Germeijs et al., 2006; Vignoli et al., 2005) en étant une forme de motivation à explorer. Une autre étude rapporte une relation négative entre l'exploration et l'anxiété en situation de choix de carrière (Hornak et Gillingham, 1980), alors que l'inquiétude associée à l'indécision entraînerait un évitement de l'exploration vocationnelle et de la réalisation d'un choix. Savard et al. (2002)

vont dans le même sens et montrent que l'anxiété ressentie lors de la recherche d'informations peut inciter la personne à faire un choix non optimal, dans le but de mettre fin à la confusion et l'anxiété ressenties le plus rapidement possible. Ainsi, à l'instant de la relation entre l'indécision vocationnelle et l'anxiété en situation de choix de carrière, il est possible que la relation entre l'exploration vocationnelle et l'anxiété aille dans les deux sens, selon les facteurs étudiés.

L'anxiété en situation de choix de carrière est également liée au SEP, alors que des études montrent qu'un SEP faible est associé à un haut niveau d'anxiété, et inversement (Chiesa et al., 2016; Işik, 2012; Raknes et al., 2017). Ainsi, les élèves ayant une plus grande confiance en leur capacité d'accomplir les tâches associées au choix de carrière présentent une faible anxiété en situation de choix de carrière (Chiesa et al., 2016). Walker et Tracey (2012) ajoutent une dimension à la relation entre le SEP et l'anxiété en situation de choix de carrière. Leurs résultats montrent que les individus qui réfléchissent à la façon dont leurs actions présentes influencent l'atteinte de leurs objectifs futurs présentent une plus grande confiance en leur capacité de réaliser un choix de carrière, donc un SEP plus élevé. Ce faisant, les personnes auteures notent une diminution significative de l'anxiété en situation de choix de carrière et par la suite, une diminution du sentiment de ne pas être suffisamment préparé. Sans que cette hypothèse ne soit formulée par les personnes auteures, il est possible que le modèle des attributions causales de Weiner (1985) éclaire les résultats obtenus. En réfléchissant aux actions à poser et à leur influence sur l'atteinte de leurs objectifs, les individus gagnent un certain contrôle sur leur choix, qui peut contribuer à l'anxiété.

D'autres facteurs individuels et environnementaux sont liés à l'anxiété en situation de choix de carrière. Parmi les facteurs individuels étudiés, l'anxiété est corrélée de façon négative avec la

perception de contrôle, et de façon positive avec le genre féminin, de faibles résultats scolaires, la peur d'échouer ou la provenance d'un milieu socioéconomique défavorisé (Daniels et al., 2011; Vignoli et Mallet, 2012). Parmi les facteurs environnementaux, l'anxiété serait plus élevée chez les individus ayant peur de : l'échec dans le monde scolaire ou professionnel, la déception de leurs parents face au choix réalisé et devoir quitter leur réseau social pour accomplir leur choix (Daniels et al., 2011; Vignoli et Mallet, 2012). Peu d'explication est donnée par rapport à ces relations, outre la possibilité que ces facteurs influencent l'indécision vocationnelle. Il semble néanmoins que les facteurs environnementaux ont une grande influence sur l'anxiété en situation de choix de carrière des jeunes, alors que leurs parents, mais aussi leur famille élargie, les personnes qu'ils côtoient à l'école et la société en général leur impose – ou les amène à s'imposer – une certaine pression de faire le « bon choix » (Dupuis et Saussez, accepté).

Les études présentées documentent des manifestations d'anxiété vécues par les personnes adolescentes dans une situation de choix de carrière, en mettant en lumière ses effets délétères sur les personnes qui la vivent (Dupuis et al., 2021). Cependant, elles répondent de façon partielle au questionnement sur la façon dont le choix de carrière à l'adolescence peut susciter de l'anxiété. Les facteurs individuels et sociaux sont identifiés, mais les processus sous-jacents à l'apparition de l'anxiété en situation de choix de carrière – qui pourraient expliquer la façon dont ces facteurs organisent la conduite de l'individu – ne sont pas discutés (Vygotski, 1931/2014). La psychologie historique du développement culturel peut permettre de considérer ces processus avec un éclairage original, qui conçoit le social comme interne à la personne, considère les émotions dans une perspective développementale et conceptualise la pensée et l'émotion comme une seule unité. La psychologie historique du développement culturel pourrait ainsi contribuer à une meilleure

compréhension de la façon de prévenir l’anxiété en situation de choix de carrière, problématique qui peut être rencontrée par le ou la CO en milieu scolaire. La section qui suit se penche sur la façon dont les institutions sociales apprennent à la personne adolescente à maîtriser ses émotions – incluant l’anxiété – plus précisément les moyens et interventions de prévention de l’anxiété.

3. L’INTERVENTION GROUPELE POUR LA PRÉVENTION DE L’ANXIÉTÉ À L’ADOLESCENCE

Plusieurs personnes auteures mettent de l’avant l’importance de considérer l’anxiété dans un processus d’orientation (Cournoyer, 2017; Germeijs et al., 2006; Mojgan et al., 2011). Les conseillères et conseillers d’orientation (CO) sont des personnes professionnelles qui accompagnent les individus dans les transitions vocationnelles qu’ils vivront, les choix vocationnels à réaliser, ainsi que dans les diverses difficultés qui peuvent y être liées (Dussault et al., 2009). Les CO peuvent intervenir dans plusieurs contextes, dont le milieu scolaire, où plus de la moitié (52 %) des CO du Québec exercent et par le biais de différents types d’interventions, notamment l’intervention en petit groupe (OCCOQ, 2017). Ces CO font face à la multitude de besoins manifestés par les jeunes. Dans leurs interventions, ils évaluent et prennent en considération les implications de la diversité des difficultés liées au choix de carrière et le rôle que l’anxiété y joue (Vignoli, 2015). De fait, les conséquences découlant de l’anxiété en situation de choix de carrière peuvent se révéler problématiques pour les élèves, qui pourraient vivre des émotions négatives, telles que la peur d’échouer au niveau académique ou professionnel, la peur de décevoir (Vignoli, 2015), ou être moins engagés dans leur carrière, vivre moins de satisfaction et avoir plus de difficulté à contribuer à la société (Daniels et al., 2011). Ils pourraient également

éviter les comportements qui pourraient les aider à formuler un choix de carrière, par exemple la consultation en orientation professionnelle ou la recherche d'IFT (Germeijs et al., 2006).

Au Canada, les principaux moyens d'intervenir pour la prévention ou le traitement de l'anxiété sont la médication et l'intervention en psychothérapie. Cependant il semble que la médication soit favorisée, alors que 70 % des adultes atteints d'un trouble anxieux consomment des médicaments prescrits pour ce trouble, alors que seulement 20 % d'entre eux consultent en psychologie (Agence de la santé publique du Canada, 2014; O'Donnell et al., 2016). Dans le même sens, 95 % des personnes répondantes rapportent qu'une personne professionnelle de la santé leur a suggéré un traitement pharmacologique, contre 62 % qui suggèrent un traitement psychologique (Agence de la santé publique du Canada, 2014). La proportion est moindre chez les adolescentes et adolescents, où 3,6 % rapportent avoir pris des médicaments d'ordonnance pour l'anxiété en 2017 (Traoré et al., 2018). Néanmoins ces chiffres connaissent une augmentation importante depuis 2011, alors que ce pourcentage était de 2,6 % (Traoré et al., 2018).

Or des voix s'élèvent à la fois contre la trop grande médicalisation et contre la psychothérapisation dans le traitement de l'anxiété. D'un côté, il est reproché à la médicalisation de contribuer à la tendance de la société actuelle à présenter « les problèmes personnels et sociaux [...] comme des problèmes médicaux » (St-Onge, 2013, p. 193). St-Onge précise qu'en suggérant que des moments et transitions susceptibles de susciter de l'anxiété devraient nécessairement se régler avec un médicament, la société évite de questionner ses valeurs et structures sociales. De l'autre côté du spectre, il est reproché à l'intervention en psychothérapie – et en orientation professionnelle – de mettre l'accent sur l'aspect individuel des problématiques vécues, plutôt que

chercher à travailler sur les problématiques sociales qui peuvent contribuer à ces problématiques (Ecclestone et Brunila, 2015; Hooley et al., 2019; Masdonati et Goyer, 2012).

Ainsi la critique principale est partagée par les deux points de vue, qui soulignent que le traitement de l'anxiété au moyen de médicaments ou de psychothérapie peuvent avoir – et ont – des retombées positives sur les individus (Bandelow et al., 2015). Cependant, ils dénoncent un effet indésirable de ces traitements qui camouflent les facteurs sociaux inhérents à l'anxiété, et ne permettent pas aux individus de développer un pouvoir d'agir sur ces facteurs. Or comme présenté précédemment, la fin des études secondaires est accompagnée d'une injonction sociale – à un moment socialement normé – à réaliser un choix de carrière. Cette transition, comme c'est le cas pour d'autres transitions, peut créer des conditions propices au développement des émotions, au moyen de l'engagement dans une expérience collective (Fleer et al., 2017). Ainsi afin de sortir de la médicalisation de l'anxiété, tout en évitant de tomber dans le piège de la psychothérapisation, l'intervention groupale est une avenue d'intervention envisagée. De fait, le groupe permet d'intervenir sur des problématiques sociales dans un contexte social, alors que le groupe peut être considéré comme un microcosme. En outre, en contexte de psychothérapie, l'intervention groupale a démontré son efficacité (Yalom et Leszcz, 2005), notamment en termes de réduction des symptômes associés à l'anxiété des jeunes (Corrieri et al., 2014; Feiss et al., 2019; Neil et Christensen, 2009; Werner-Seidler et al., 2017). En contexte d'orientation, l'intervention groupale contribue également à la prise de décision vocationnelle des personnes participantes, particulièrement lorsque l'intervention est structurée (Whiston et al., 2003; Whiston et al., 2011). La section qui suit présente les programmes d'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété lors de l'adolescence, en situation de choix de carrière ou non.

La recension des écrits menée dans le cadre de cette recherche vise à déterminer la façon dont les programmes d'intervention en groupe apprennent à la personne adolescente à maîtriser ses émotions – particulièrement l'anxiété – mises en jeu dans des activités de choix de carrière. Compte tenu du peu d'études se penchant sur la problématique de l'anxiété en situation de choix de carrière, la recension a été élargie pour inclure l'ensemble des programmes en groupe visant la prévention de l'anxiété lors de l'adolescence. La recension des écrits a été menée dans les bases de données *PsycINFO*, *PsycARTICLES*, *PsycEXTRA*, *Education source*, ERIC, CAIRN et Érudit. Les termes utilisés sont présentés dans le tableau 2 :

Tableau 2. Termes de recherche – Recension des écrits

Termes de recherche – anglais	Termes de recherche - français
School-based OR school counseling	École secondaire
Group counseling OR group therapy OR group psychotherapy OR group intervention	Counseling groupal OU intervention groupale OU programme d'intervention
Anxiety OR anxious	Anxiété OU anxieux
Adolescen* OR teenager* OR youth	Adolescen*
Career choice OR vocational choice OR career decision-making	Choix de carrière OU prise de décision OU prise de décision vocationnelle
Guidance counselling, career intervention, career counseling	Orientation scolaire OU orientation professionnelle

Un tableau à l'Annexe A regroupe les programmes recensés et retenus en fonction des critères sélection déterminés. Pour être retenus dans la présente recension, les programmes d'intervention devaient respecter certains critères. Le premier critère est la mise en œuvre du programme d'intervention en milieu scolaire. Le milieu scolaire a été identifié comme un endroit pertinent pour la promotion de la prévention et de l'intervention précoce visant la diminution de l'anxiété

(Broderick et Metz, 2016; Corrieri et al., 2014; Manassis et al., 2010; Neil et Christensen, 2009; Werner-Seidler et al., 2017). La proximité des jeunes avec ce milieu pourrait permettre d'atténuer plusieurs obstacles liés au traitement, dont le temps, la stigmatisation, le transport et les coûts. De plus, comme il s'agit d'un lieu d'apprentissage, cela pourrait faciliter l'acquisition de compétences.

Le second critère demande que l'intervention soit menée auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire (15 ans et plus), ou l'équivalent selon le contexte national de l'étude. Dans la perspective où cette recherche s'intéresse à l'anxiété en situation de choix de carrière, les personnes participantes aux programmes recensés devaient s'approcher de la réalisation d'un choix de formation ou de carrière, justifiant l'exclusion des élèves du premier cycle du secondaire.

Le troisième critère demande que les programmes soient universels ou sélectifs. Classiquement, trois modalités d'intervention groupale sont distinguées par la recherche en termes de prévention en santé mentale. Le premier est universel. Ce type de programme s'adresse à tous et vise principalement l'amélioration de la santé mentale générale (Barrett et Turner, 2004). Le second type de programme est sélectif. Il s'adresse aux jeunes qui sont susceptibles de développer un trouble anxieux, compte tenu de la présence d'un facteur de risque (Spence, 1996). Les facteurs de risque comprennent, entre autres, le tempérament, l'anxiété présentée par les parents et les attitudes pessimistes (Bienvenu et Ginsburg, 2007). Le dernier type de programme est indiqué et s'adresse aux élèves qui présentent des symptômes d'un trouble anxieux (Bienvenu et Ginsburg, 2007). Dans l'optique où l'objectif du programme d'intervention mis en place est la prévention ou l'intervention précoce auprès des adolescentes et adolescents présentant de l'anxiété, la recension se centre sur les programmes qui ont des objectifs similaires, excluant les programmes indiqués.

L'analyse critique de la littérature⁴ est conduite selon l'approche de Van der Maren (1996), afin « d'évaluer un ensemble d'énoncés théoriques afin de mettre en évidence ses lacunes, ses contradictions, ses paradoxes, ses conditions, ses présupposés, ses implications et ses conséquences, la plupart du temps non dites par les premiers auteurs » (p.146). La théorie de référence retenue est la psychologie historique du développement culturel, qui a été abordée brièvement, et qui sera élaborée en détail dans le cadre d'analyse. Cette théorie de référence permet de proposer un regard théorique renouvelé sur des résultats découlant d'autres perspectives.

L'analyse critique permet de constater que les programmes de prévention de l'anxiété implantés en milieu scolaire peuvent être regroupés en quatre catégories, selon l'approche théorique mobilisée : la thérapie cognitivo-comportementale (TCC) de 2^e vague⁵, la pleine conscience, la thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT) et les autres approches (autogénique, sociale-cognitive, bien-être). Certaines études revendiquent plus d'une appartenance théorique, mais elles ont été classées selon leur approche théorique dominante⁶ (Tableau 3).

⁴ Alors que l'objectif initial de la recension des écrits était de déterminer la façon dont les programmes d'intervention en groupe apprennent à la personne adolescente à maîtriser l'anxiété en situation de choix de carrière. Au regard du peu d'informations disponible à ce sujet, la décision a été prise de plutôt réaliser une analyse critique de la littérature sous la loupe de la perspective culturelle-historique.

⁵ La TCC de 2^e vague intègre « des variables de nature cognitive dans la description et l'explication des troubles d'adaptation et dans leur traitement » (Turgeon et Parent, 2012).

⁶ La pleine conscience et l'ACT découlent de la TCC de 3^e vague, mais sont traitées de façon distincte par les personnes auteurs des articles recensés et cette distinction est maintenue dans le cadre de la thèse compte tenu des particularités de ces approches théoriques.

Tableau 3. Études recensées selon l'approche théorique mobilisée

Approche théorique	Études recensées
TCC 2 ^e vague	Barrett et al. (2005); Brown et al. (2019); Dumont et al. (2015); García-Escalera et al. (2019); Keogh et al. (2006); Mazurek Melnyk et al. (2014); Mowatt Haugland et al. (2020)
Pleine conscience	Bennett et Dorjee (2016); Broderick et Metz (2009); Kuyken et al. (2013); McGeechan et al. (2018); Metz et al. (2013)
ACT	Burckhardt et al. (2016); Burckhardt et al. (2018); Livheim et al. (2015)
Autres approches	Atkins et Hayes (2019); Chiesa et al. (2016); Ruini et al. (2009)

Il semble donc que la grande majorité des programmes d'intervention recensés considèrent l'anxiété dans une approche TCC de 2^e ou 3^e vague. L'analyse critique qui suit vise à mettre en évidence l'activité des groupes au regard de concepts issus de la psychologie historique du développement culturel, plus précisément les thèmes abordés, les instruments de systématisation transmis⁷ et les moyens culturels d'intervention⁸ mobilisés durant l'intervention menée.

3.1 Les programmes d'intervention basés sur la TCC de 2^e vague

Les programmes recensés dans cette approche s'inscrivent dans une visée adaptative et cherchent à modifier les comportements et cognitions des individus. L'émotion y est considérée comme une conséquence des pensées dites irrationnelles et des comportements mis en œuvre par les personnes. L'influence de l'environnement dans lequel l'individu évolue est considérée, mais comme un facteur extérieur parmi d'autres (Turgeon et Parent, 2012).

⁷ Un instrument est un moyen culturel produit par l'évolution de l'homme, qui les crée et les utilise. L'instrument psychologique, est orienté vers l'intérieur et est utilisé par l'individu pour agir sur ses propres comportements – notamment la maîtrise de ses émotions – ou tenter d'agir sur ceux d'autrui (Vygotski, 1931/2014).

⁸ Un moyen culturel d'intervention fait référence aux moyens mobilisés durant l'intervention pour favoriser le processus de transmission et d'apprentissage des instruments de systématisation de l'expérience.

Le programme *FRIENDS* (Barrett et al., 2005) se base sur la prémisse que l'anxiété lors de l'enfance et de l'adolescence découle des changements développementaux et des défis propres à cette période. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, majoritairement des techniques et stratégies de régulation de l'anxiété. L'intervention se déroule en 10 rencontres hebdomadaires de 45 à 60 minutes, suivies de deux rencontres supplémentaires un et trois mois après la fin de l'intervention. Une intervention pour les parents accompagne également ces rencontres auprès des élèves. Les groupes sont formés selon les groupes-classes d'appartenance, et sont animés par des psychologues ou des personnes étudiantes en psychologie. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment des informations au sujet de l'exposition, de techniques de relaxation, la résolution de problèmes et les stratégies cognitives. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention pour réaliser les tâches, notamment un cahier de la personne participante et la pratique des instruments de systématisation transmis. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé ($n = 693$) et les résultats obtenus au moyen d'ANOVAs indiquent une diminution de l'anxiété ($p < 0,001$) et des symptômes dépressifs ($p < 0,05$) au post-test, autant pour les groupes qui ont participé à l'intervention que pour les groupes contrôles, sans rapporter de différence significative entre les deux groupes. Lors de la mesure de suivi 12 mois plus tard, les résultats indiquent une plus grande diminution de l'anxiété chez les personnes ayant participé à l'intervention ($p < 0,05$).

Le programme *DISCOVER* (Brown et al., 2019) se base sur la prémisse que l'anxiété lors de l'adolescence découle du développement biologique ayant cours lors de cette période. Afin de

prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple l'anxiété de performance, l'anxiété sociale et les pressions familiales. Plus concrètement, l'intervention se déroule en une seule rencontre d'une journée, suivi d'un appel téléphonique avec les personnes participantes. Les groupes sont formés d'un maximum de 15 personnes participantes, et sont animés par des psychologues. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment des informations au sujet de l'exposition, la restructuration cognitive, la résolution de problèmes, la gestion du temps, les habitudes de sommeil et les stratégies adaptatives. Le programme intègre également des éléments de pleine conscience, bien que cela ne soit pas l'approche principale mobilisée. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention pour réaliser les tâches, notamment la démonstration et la pratique de techniques de gestion du stress, des devoirs à réaliser avant les rencontres de suivi téléphonique, des capsules vidéo et un cahier de la personne participante. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé ($n = 155$) et les résultats obtenus au moyen d'une ANCOVA indiquent une diminution significative des symptômes d'anxiété ($p = 0,008$), de même qu'une augmentation significative du bien-être ($p = 0,001$) au post-test.

Le programme *e-couch* (Calear et al., 2016) ne précise pas ce qui peut causer de l'anxiété lors de l'adolescence, mais son appartenance à l'approche TCC suggère qu'il considère principalement des facteurs individuels. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple la relaxation et l'activité physique. Plus concrètement, l'intervention se déroule en six rencontres hebdomadaires de 30 à 40 minutes. Les groupes sont formés du groupe-classe, qui suit une intervention en ligne, supervisée par la

personne enseignante. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience, notamment des informations au sujet des thèmes principaux et des signes et symptômes de l'anxiété. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention pour réaliser les tâches, notamment des exercices pratiques et des devoirs à réaliser entre les rencontres. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé ($n = 1767$) et les résultats obtenus au moyen de modèles mixtes à mesures répétées indiquent qu'il n'y a pas de différence significative dans les niveaux d'anxiété rapportés par les personnes participantes au pré- et au post-test, autant pour les groupes participant à l'intervention que les groupes contrôles.

Le programme *Funambule* (Dumont et al., 2012) se base sur la prémisse que l'anxiété lors de l'adolescence découle des nombreux questionnements, inquiétudes et décisions inhérentes à cette période de la vie, au même moment où le développement physique et les attentes de la société s'accroissent. Afin de travailler la gestion du stress dans différentes situations, entre autres en milieu scolaire, plusieurs thèmes sont abordés dans le cadre du programme, soit l'anxiété, le stress et la résolution de problèmes. L'intervention se déroule en huit rencontres hebdomadaires d'une durée de 60 à 75 minutes. Les groupes sont formés de huit à 12 élèves et animés par des personnes enseignantes ou professionnelles du milieu scolaire. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment des informations au sujet de l'anxiété, de la résolution de problèmes, de la visualisation et de la relaxation. Afin de favoriser la transmission de ces instruments, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention pour réaliser les tâches, notamment un cahier de la personne participante, ainsi que la pratique des instruments transmis. Le programme a été évalué

dans le cadre d'un essai quasi expérimental ($n = 138$) (Dumont et al., 2015) et les résultats obtenus au moyen d'ANOVAs semblent appuyer l'effet positif du programme sur la compréhension du stress ($p = 0,0001$), sur le corps ($p = 0,002$) et sur les pensées ($p = 0,001$). Les élèves du groupe expérimental montrent également un progrès de leur capacité à prendre une décision ($p = 0,045$).

Le programme *UP-A* (García-Escalera et al., 2019) se base sur la prémisse que l'anxiété lors de l'adolescence découle de la vulnérabilité aux troubles émotifs propre à cette période, alimentée par l'utilisation de stratégies de régulations mal adaptées. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple la régulation des émotions et les relations interpersonnelles. Plus concrètement, l'intervention se déroule en neuf rencontres de 55 minutes. Les groupes sont formés d'un maximum de 15 personnes, et sont animés par des personnes doctorantes en psychologie. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment des informations au sujet de la motivation, des émotions, de l'exposition, des stratégies adaptatives, de la pleine conscience et de la résolution de problèmes. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention pour réaliser les tâches, notamment la pratique des instruments transmis, des documents papier, des devoirs à réaliser entre les rencontres et des présentations de type *PowerPoint*. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental ($n = 28$) et les résultats obtenus au moyen de modèles linéaires mixtes indiquent une diminution des symptômes de phobie sociale ($p = 0,045$) de l'anxiété généralisée ($p = 0,011$) et de l'interférence des symptômes d'anxiété et de dépression dans la vie des personnes participantes ($p = 0,019$) entre le pré et le post-test.

Le programme *Stress management intervention* (Keogh et al., 2006) se base sur la prémisse que l'anxiété lors de l'adolescence découle de leur interprétation cognitive des situations, notamment leur perception des évaluations comme menaçantes. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple la résolution de problèmes, les croyances irrationnelles et la relaxation. Plus concrètement, l'intervention se déroule en 10 rencontres de 60 minutes. Les groupes sont formés d'un maximum de 10 personnes participantes et sont animés par le troisième auteur, aussi thérapeute. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment des informations au sujet des thèmes présentés plus haut, ainsi que des inquiétudes et l'identification d'objectifs. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention pour réaliser les tâches, notamment la pratique des instruments transmis et d'autres exercices expérientiels. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé ($n = 80$) et les résultats obtenus au moyen d'ANOVAs indiquent que les niveaux d'anxiété face aux tests diminuent entre le pré et post-test, autant pour les personnes du groupe d'intervention que du groupe contrôle, sans différence significative entre les deux. Les résultats indiquent toutefois que les personnes du groupe d'intervention rapportent une augmentation de leur santé mentale générale ($p < 0,01$).

Le programme *COPE Intervention* (Mazurek Melnyk et al., 2014) se base sur la prémisse que l'anxiété lors de l'adolescence découle de prédispositions génétiques, ainsi que de différents facteurs sociaux (p.ex. famille, violence) et individuels (p.ex. estime de soi, capacités de *coping*). Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple l'impact des pensées sur les émotions et le comportement. Plus

concrètement, l'intervention se déroule en sept rencontres hebdomadaires de 50 minutes. Les groupes sont formés d'un maximum de 16 personnes participantes, et sont animés par une personne professionnelle de la santé mentale. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment des informations au sujet de la résolution de problèmes, la perception des inquiétudes et les stratégies adaptatives. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention pour réaliser les tâches, notamment des devoirs à réaliser entre les rencontres. L'étude ne comprend pas d'autres informations sur la façon dont les rencontres se déroulent. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental ($n = 16$) et les résultats obtenus au moyen de test t indiquent une diminution significative ($p < 0,01$) des symptômes d'anxiété ($p = 0,063$) et de dépression ($p = 0,068$).

Les programmes *Vaag* et *Cool Kids* (Mowatt Haugland et al., 2020) ne précisent pas ce qui peut causer de l'anxiété lors de l'adolescence, mais leur appartenance à l'approche TCC suggère qu'ils considèrent principalement des facteurs individuels. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein des programmes, par exemple la restructuration cognitive et l'exposition. Plus concrètement, l'intervention se déroule en cinq rencontres hebdomadaires de 45 à 90 minutes pour *Vaag* et 10 rencontres hebdomadaires de 90 minutes pour *Cool Kids*. Les groupes sont formés d'un maximum de 8 personnes, et sont animés par des membres de l'équipe-école. Les programmes prévoient la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment des informations au sujet des thèmes principaux abordés. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, les programmes proposent le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention

pour réaliser les tâches, notamment des devoirs à réaliser entre les rencontres. L'étude ne comprend pas d'autres informations sur la façon dont les rencontres se déroulent. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental ($n = 313$) et les résultats obtenus au moyen de tests t indiquent que l'anxiété des élèves ayant participé aux programmes d'intervention diminue davantage que celle des élèves du groupe contrôle ($p = 0,001$). Les résultats n'indiquent pas de différence significative entre la participation à l'intervention courte et l'intervention longue.

3.2 Les programmes d'intervention basés sur la pleine conscience

Cette approche découle des principes mobilisés par la TCC, mais cherche à modifier le rapport de la personne à ses pensées plutôt que de chercher à modifier le contenu des pensées irrationnelles. La personne est invitée à devenir un témoin de sa propre expérience (Cousineau et Ngô, 2013). Cette approche et les programmes qui s'en inspirent accordent davantage d'importance à la relation individu-environnement et mettent l'accent sur l'attention et l'acceptation de ce que l'individu vit dans le moment présent (Grégoire et De Mondehare, 2016; Turgeon et Parent, 2012). Néanmoins, en tant qu'approche découlant de la TCC, elle considère les émotions et cognitions de manière séparée.

Le programme *Mindfulness-Based Stress Reduction* (Bennett et Dorjee, 2016) se base sur la prémisse que l'anxiété lors de l'adolescence découle des difficultés d'adaptation aux événements stressants. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, un thème principal est abordé au sein du programme : la pleine conscience. Plus concrètement, l'intervention se déroule en huit rencontres hebdomadaires de 120 minutes. Les groupes sont formés d'un maximum de 12 personnes participantes, et sont animés par le premier auteur, formé à la pleine conscience. Le

programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment des informations au sujet des différentes techniques de pleine conscience. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention pour réaliser les tâches, notamment des images, des métaphores, des discussions, la pratique des techniques de pleine conscience, des enregistrements audios et des exercices pratiques à réaliser entre les rencontres. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental ($n = 24$) et les résultats obtenus au moyen de tests t indiquent une absence de différence significative des symptômes d'anxiété au post-test entre les groupes participant à l'intervention et les groupes contrôles. Néanmoins, les personnes participantes nomment avoir observé des bénéfices de leur participation à l'intervention, par exemple une augmentation de leur concentration et de leur capacité à s'apaiser.

Le programme *Learning to Breathe* (Broderick et Jennings, 2012) se base sur la prémisse que l'anxiété lors de l'adolescence découle des développements cognitifs et physiques qui se déroulent durant cette période. Afin d'améliorer le bien-être des élèves et soutenir leurs apprentissages, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple la régulation émotionnelle, la gestion du stress et la promotion des fonctions exécutives. L'intervention se déroule en six, 12 ou 18 rencontres d'une durée et fréquence variable. Les groupes sont animés dans les groupes-classes par des personnes professionnelles de la santé. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience, par exemple de l'information au sujet des émotions, de l'acceptation, de la pleine conscience et de l'équilibre émotionnel. Afin de favoriser la transmission de ces instruments, le programme mobilise différents moyens culturels d'intervention, soit des discussions de groupe, la pratique de techniques de pleine

conscience comme le balayage corporel et des enregistrements audios de méditations. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental ($n = 244$) (Metz et al., 2013). Les résultats obtenus au moyen d'ANOVAs indiquent une diminution significative du stress ($p = 0,005$) et des symptômes psychosomatiques ($p = 0,043$), ainsi qu'une augmentation de la régulation émotionnelle ($p = 0,001$), de l'accès aux stratégies de régulation ($p = 0,037$) et du sentiment de clarté ($p = 0,049$). Le programme a également été évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental (Broderick et Metz, 2009). Les résultats obtenus au moyen de tests t indépendants indiquent une augmentation significative de la capacité à reconnaître, à définir leurs émotions ($p < 0,01$) et à s'autoréguler ($p < 0,01$), ainsi qu'une diminution significative du niveau de réactivité aux émotions et aux pensées négatives ($p < 0,01$). Un questionnaire maison invite également les participantes à identifier les éléments qu'elles ont trouvé les plus utiles dans la gestion de leur anxiété, en les classant sur une échelle de 1 à 10. Les éléments nommés sont, dans l'ordre, la qualité de la personne animatrice ($M = 9,44$; $ÉT = 1,22$), la pratique de la méditation ($M = 7,92$; $ÉT = 2,17$), le balayage corporel ($M = 7,46$; $ÉT = 2,58$), un atelier sur la musique et les émotions ($M = 7,02$; $ÉT = 2,29$) et des disques compacts de méditation ($M = 6,91$; $ÉT = 2,71$).

Le programme *Mindfulness in Schools* (Kuyken et al., 2013) est basé sur la prémisse que l'anxiété lors de l'adolescence découle en bonne partie du développement biologique et psychologique qui se déroule lors de cette période. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple les stressés quotidiens, le bien-être et la santé mentale. Plus concrètement, l'intervention se déroule en neuf rencontres, avec des groupes d'une taille non précisée, animés par des personnes enseignantes formées à la pleine conscience. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de

l'expérience, par exemple de l'information au sujet de la prise de conscience et l'acceptation de ses pensées et de son corps, les techniques de pleine conscience, l'importance de la pratique, l'attention sur l'expérience immédiate et le non-jugement. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme mobilise différents moyens culturels d'intervention, soit l'enseignement et la pratique de techniques de pleine conscience comme le balayage corporel et la méditation assise, des enregistrements audios des techniques enseignées et un cahier de la personne participante. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental ($n = 522$) et les résultats obtenus au moyen de régressions linéaires n'indiquent pas une diminution significative des symptômes d'anxiété ($p = 0,15$) au post-test, mais mettent de l'avant une diminution significative des symptômes de dépression ($p = 0,004$) chez les élèves ayant participé à l'intervention. Les résultats obtenus trois mois après la fin de l'intervention indiquent une diminution significative du stress ($p = 0,05$) et des symptômes de dépression ($p = 0,005$), et une augmentation significative du bien-être psychologique ($p = 0,05$).

Le programme *Stop, breathe* (McGeechan et al., 2018) se base sur la prémisse que l'anxiété lors de l'adolescence découle de la relation entre l'individu et son environnement, plus particulièrement sa capacité d'identification et d'adaptation. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, un thème principal est abordé au sein du programme : la pleine conscience. Plus concrètement, l'intervention se déroule en 10 rencontres hebdomadaires de 60 minutes. L'intervention se déroule en groupe-classe et est animée par des personnes enseignantes formées à la pleine conscience. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment des informations au sujet des différentes techniques de pratique de la pleine conscience. Afin de favoriser la transmission de ces

instruments de systématisation, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention pour réaliser les tâches, notamment des supports visuels et la pratique des instruments transmis. L'étude ne comprend pas d'autres informations sur la façon dont les rencontres se déroulent. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental (n = 16) et les résultats obtenus au moyen d'analyses thématiques indiquent que globalement, la participation au groupe diminue le stress ressenti et augmente la capacité d'adaptation.

3.3 Les programmes d'intervention basés sur l'ACT

Cette approche s'inspire de la pleine conscience, et accorde donc également davantage d'importance à la relation individu-environnement que la TCC de 2^e vague. L'ACT développe la pleine conscience en maintenant l'importance de la personne comme témoin de son expérience, mais y ajoute six principes pour modifier le rapport de la personne à ses pensées et émotions. Ces principes sont les valeurs, l'action engagée, le contact avec le moment présent, le soi observateur, l'acceptation des émotions et la défusion cognitive (Burckhardt et al., 2016; Cousineau et Ngô, 2013; Turgeon et Parent, 2012). Néanmoins, à l'instar de la TCC de 2^e vague et de l'approche de la pleine conscience, l'ACT considère les émotions et cognitions comme séparées.

Le programme *Strong minds* (Burckhardt et al., 2016) repose sur la prémisse que l'anxiété lors de l'adolescence découle du manque de ressources des adolescentes et adolescents pour réguler leurs émotions. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple la psychologie positive, le bien-être, la pleine conscience et les principes à la base de l'ACT, notamment les valeurs personnelles. Plus concrètement, l'intervention se déroule en 16 rencontres de 30 minutes, avec des groupes d'une

taille non précisée et animés par le premier auteur de l'étude, aussi psychologue. Le programme d'intervention prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience notamment de l'information au sujet de la régulation émotionnelle, la pleine conscience au sein du groupe, soit la tolérance à la détresse, la création de relations interpersonnelles et le partage, mais principalement au sujet des six principes propres à l'ACT. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme mobilise plusieurs moyens culturels d'intervention, notamment l'utilisation d'exemples provenant de la vie personnelle de la personne intervenante et des personnes participantes, la réalisation d'exercices de pleine conscience, des présentations de type *PowerPoint*, des vidéos et des images. L'étude ne comprend pas d'autres informations sur la façon dont les rencontres se déroulent. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé ($n = 267$). Les résultats obtenus au moyen d'un modèle linéaire généralisé mixte indiquent une diminution non significative des symptômes de dépression ($p = 0,20$), mais une réduction significative des symptômes d'anxiété ($p = 0,048$) et de stress ($p = 0,009$) chez les personnes ayant participé au programme d'intervention.

Le programme *DBT skills group* (Burckhardt et al., 2018) se base sur la prémisse que l'anxiété lors de l'adolescence découle du manque de ressources des adolescentes et adolescents pour réguler leurs émotions. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple la résolution de problèmes et les compétences de régulation émotionnelle basées sur l'acceptation. Plus concrètement, l'intervention se déroule en six rencontres de 50 minutes. Les groupes sont formés d'un nombre non précisé de personnes participantes, et sont animés par le premier auteur de l'article, aussi psychologue. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du

groupe, notamment des informations au sujet de la régulation des émotions, la pleine conscience, la tolérance à la détresse et les relations interpersonnelles. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention pour réaliser les tâches, notamment des présentations de type *PowerPoint*, des discussions de groupe, la pratique des techniques de pleine conscience et des devoirs à réaliser entre les rencontres. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé ($n = 96$) et les résultats obtenus au moyen de modèles mixtes à mesures répétées et d'analyses de contenu indiquent une absence de différence significative des symptômes d'anxiété au post-test entre les groupes participant à l'intervention et les groupes contrôles. Cependant, les personnes participantes nomment avoir observé des bénéfices de leur participation à l'intervention, par exemple une augmentation de leur capacité à réguler leurs émotions.

Le programme *ACT Experiential Adolescent Group* (Livheim et al., 2015) ne précise pas ce qui peut causer de l'anxiété lors de l'adolescence dans leur étude. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, un thème principal est abordé au sein du programme : les principes à la base de l'ACT. Le programme est offert en six ou huit rencontres hebdomadaires de 60 à 90 minutes, animées par des psychologues, des personnes étudiantes en psychologie ou de personnes conseillères en milieu scolaire. Les groupes sont formés d'un nombre non précisé de personnes participantes. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment des informations au sujet des six principes à la base de l'ACT. Afin de favoriser la transmission de ces instruments, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention, notamment la peinture et le jeu de rôle. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental ($n = 98$) et les résultats obtenus au moyen

de modèles mixtes à mesures répétées indiquent une diminution significative du stress perçu ($p = 0.009$), mais pas des autres variables, notamment les symptômes anxieux et dépressifs.

3.4 Les programmes d'intervention basés sur d'autres approches

L'approche autogénique est associée à des techniques de relaxation, inspirées de la recherche sur le sommeil et l'hypnose. Elle implique le développement d'une attitude d'observation et de passivité vis-à-vis ses cognitions, émotions et sensations corporelles. Le programme *AT Intervention* (Atkins et Hayes, 2019) se base sur la prémisse que l'anxiété lors de l'adolescence découle du développement neurobiologique, ainsi que des changements sociaux et psychologiques associés à cette période. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, un thème principal est abordé au sein du programme : les exercices de relaxation. Plus concrètement, l'intervention se déroule en six rencontres hebdomadaires de 30 minutes. Les groupes sont formés de sept à 11 personnes, et sont animés par le premier auteur de l'étude, un thérapeute formé à l'approche. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience, notamment des informations au sujet des exercices de relaxation proposés. Afin de favoriser la transmission de ces instruments, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention pour réaliser les tâches, notamment la pratique des exercices de relaxation et la discussion au sujet de la pratique. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental ($n = 66$) et les résultats obtenus au moyen d'ANOVAs indiquent une absence de différence significative des symptômes d'anxiété au post-test entre les groupes participant à l'intervention et les groupes contrôles. Cependant l'analyse des données qualitatives montre que

les personnes participantes considèrent que leur participation au groupe leur a permis d'augmenter leur contrôle émotionnel, leur conscience de soi et leur capacité de concentration.

L'approche sociale-cognitive est basée sur l'interaction entre la personne et son environnement. En orientation professionnelle, cette approche est fortement associée à la notion de SEP. Celle-ci « représente les croyances des individus concernant leur capacité de faire les actions requises pour réaliser les performances envisagées » (Bujold et Gingras, 2000, p. 370). Le programme de Chiesa et al. (2016) est le seul programme recensé s'intéressant à l'anxiété en situation de choix de carrière de manière spécifique. Il repose sur la prémisse que l'anxiété lors de l'adolescence découle de la transition vers l'éducation postsecondaire et du contrôle perçu par rapport au choix de carrière. Afin de prévenir l'anxiété lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple le choix de carrière, l'exploration vocationnelle et la connaissance de soi. Plus concrètement, l'intervention se déroule en six rencontres, avec des groupes d'une taille non précisée. Le programme prévoit, la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment de l'information au sujet de la prise de conscience de ses caractéristiques, de ses forces et faiblesses, ses ressources, ses valeurs, ses intérêts, au sujet du monde scolaire et professionnel et du processus de prise de décision. Afin de favoriser la transmission de ces instruments, le programme mobilise plusieurs moyens culturels d'intervention, notamment des discussions au sujet des expériences des personnes participantes, de la recherche d'informations, de l'accompagnement à la prise de décision et des exercices écrits. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental ($n = 280$). Les résultats obtenus au moyen d'une régression hiérarchique indiquent une augmentation de l'exploration vocationnelle des personnes participantes ($p < 0,001$), mais ne sont pas significatifs en ce qui

concerne l'anxiété en situation choix de carrière. Un changement au niveau du SEP n'entraîne pas de changement par rapport à l'anxiété, même si le niveau d'exploration augmente.

La thérapie du bien-être vise le fonctionnement humain optimal, par le biais de la réalisation personnelle. Le programme *Well-being Therapy* (Ruini et al., 2009) ne précise pas ce qui peut causer de l'anxiété lors de l'adolescence dans leur étude. Afin de promouvoir le bien-être lors de l'adolescence, plusieurs thèmes sont abordés au sein du programme, par exemple l'autonomie, la croissance personnelle, la maîtrise de son environnement, le sens de la vie, les relations positives et l'acceptation de soi. Plus concrètement, l'intervention se déroule en six rencontres hebdomadaires de 120 minutes. Les groupes sont formés de groupes-classes, et sont animés par des psychologues. Le programme prévoit la transmission de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience au sein du groupe, notamment des informations au sujet des thèmes principaux, mais aussi de la relation entre les pensées et les émotions, l'influence des émotions sur le comportement et l'identification des émotions. Afin de favoriser la transmission de ces instruments de systématisation, le programme propose le recours à plusieurs moyens culturels d'intervention, notamment la pratique, la discussion, le jeu de rôle et la tenue d'un journal de bord. Le programme a été évalué dans le cadre d'un essai quasi expérimental ($n = 227$) et les résultats obtenus au moyen d'ANOVAs indiquent une augmentation de la croissance personnelle ($p = 0,032$) et du bien-être physique ($p = 0,035$), et une diminution de l'anxiété ($p = 0,036$) et de la somatisation ($p = 0,011$) au post-test chez les personnes du groupe d'intervention.

3.5 Les programmes d'intervention dans une perspective culturelle-historique

De manière globale, ces programmes d'intervention font état de résultats encourageants pour le bien-être des élèves qui y participent. La recension réalisée permet de constater que les programmes démontrent généralement une efficacité, notamment pour réduire les symptômes de stress, d'anxiété, favoriser le bien-être ou stimuler la motivation des élèves. La majorité des études recensées s'inscrivent dans la lignée de la TCC de 2^e ou de 3^e vague, l'analyse portera donc sur cette approche. L'apport potentiel de ces programmes à la santé mentale des jeunes est bien établi, mais il demeure que la non-réponse des individus à la TCC est possible (Werner-Seidler et al., 2021). De plus, l'analyse de ces études évaluatives sous la loupe de la psychologie historique du développement culturel permet de dégager certaines limites que nous adressons ici sur trois angles principaux : 1) la conceptualisation des émotions dans une forme d'adaptation, 2) la zone d'ombre recouvrant les processus d'apprentissage et de développement au sein des groupes et 3) le manque de problématisation de l'apport du groupe.

3.5.1 *La conceptualisation des émotions*

Plus particulièrement, trois caractéristiques soulèvent des questionnements quant à la conceptualisation des émotions, soit le rapport entre la personne et son environnement et le rapport entre les émotions et les cognitions, ainsi que la posture adaptative de régulation des émotions.

Dans ces approches, l'environnement social est conceptualisé comme quelque chose d'externe à l'individu, qui a une influence sur l'anxiété ressentie. Or, dans la perspective culturelle-historique, l'environnement social est plus qu'un médiateur ou un facteur de l'anxiété, il en est

l'origine (Roth et Walshaw, 2015), alors que Vygotski (1934/2012c) les considère dans un rapport dialectique. L'anxiété est – au moins en partie – socialement construite, dans le rapport à des situations qui font peser sur les personnes des injonctions sociales, par exemple la ségrégation scolaire ou la responsabilisation du choix sur l'élève (Guichard, 2012; Kamanzi et Pilote, 2016). La majorité des programmes d'intervention recensés, plus particulièrement ceux se basant sur la TCC de 3^e vague ou l'approche sociale-cognitive, reconnaissent l'impact de l'environnement social sur l'anxiété. Néanmoins, les instruments de systématisation qui sont mis de l'avant dans les différents programmes reflètent peu cette réalité, alors qu'ils sont axés sur les caractéristiques personnelles des personnes et sur la modification des pensées ou des comportements.

En outre, leur conceptualisation des émotions présente les cognitions et les émotions comme distinctes, même si des travaux avancent qu'elles interagissent (Robinson et al., 2013). Les études recensées vont en ce sens, présentant les éléments cognitifs et émotifs comme distincts, tout en démontrant l'existence d'une relation. Allant au-delà d'une simple interaction, Vygotski (1934/2012c) conceptualise le rapport entre la pensée et l'émotion dans une unité dialectique. Ainsi, les pensées de l'élève dans une activité de choix de carrière et les émotions qu'il ressent dans une telle activité ne sont pas deux phénomènes séparés qui interagissent, mais sont deux parties d'une même unité, elles ne peuvent pas être considérées de manière indépendante.

Les approches théoriques à la base des programmes d'intervention recensés ont également comme caractéristique de viser la régulation, la réduction ou la suppression des émotions considérées comme négatives – incluant l'anxiété (Delelis et al., 2011). Les études recensées privilégient ainsi une posture adaptative, ce qui peut avoir pour conséquence d'alimenter la

responsabilisation individuelle de l'élève face aux émotions ressenties, qui se construisent en fait dans un rapport dialectique entre les dimensions sociales et subjectives. La régulation des émotions a pour objectif de permettre à l'élève d'identifier les émotions qu'il ressent, et d'en comprendre les causes et conséquences, dans le but de les modifier et d'adapter son comportement en réponse aux demandes de son environnement (Suveg et al., 2009). La première partie est également vraie pour la perspective vygotkienne – un point de proximité qui mérite d'être souligné – mais elle vise à permettre la maîtrise des émotions, pas leur modification. La maîtrise des émotions permet à l'élève d'acquérir du pouvoir sur ses processus émotifs, intellectuels et comportementaux (Vygotski, 1931/2014), en intellectualisant ses émotions au moyen d'instruments culturellement transmis. Plutôt que de placer l'élève dans une position d'adaptation, la maîtrise des émotions vise à le placer dans une position transformatrice qui lui permet d'acquérir du pouvoir sur ses émotions et la situation de choix de carrière dans laquelle il est impliqué, afin de pouvoir en disposer autrement. Cela pourrait l'amener à questionner certaines demandes de l'environnement et à agir pour obtenir plus de soutien devant cette décision importante.

3.5.2 Les processus d'apprentissage et de développement au sein des groupes

La recension des écrits réalisée permet de constater que des instruments de systématisation sont transmis au sein des groupes – bien qu'ils ne soient pas nommés de cette façon par les personnes auteures – et de faire état de la façon dont ils sont transmis, au moins de manière partielle en identifiant certains moyens culturels d'intervention. Les résultats indiquent également une diminution des symptômes d'anxiété, ce qui suggère que les instruments ont été appris par les élèves. En dépit de l'aspect encourageant des résultats pour la prévention groupale de l'anxiété

chez les adolescentes et adolescents, les études recensées maintiennent un point aveugle : un processus d'apprentissage semble être présent, mais n'est pas problématisé ou conceptualisé. Les études maintiennent dans une « boîte noire » la façon dont les instruments de systématisation de l'expérience sont transmis, puis acquis par les élèves. En d'autres mots, il est reproché aux études évaluatives le fait qu'elles apportent peu d'éclairage aux mécanismes et processus se déroulant dans les groupes (Tougas et Tourigny, 2012). Les instruments de systématisation transmis et acquis semblent favoriser la diminution de l'anxiété ressentie par les élèves, mais les études offrent peu d'explication sur la façon dont ce processus se réalise.

En ce sens, la transmission d'instruments de systématisation de l'expérience implique nécessairement le recours à la parole et/ou à l'écrit, des caractéristiques de l'intervention en counseling de carrière groupal. La parole et l'écrit sont impliqués dans les interactions ayant cours au sein du groupe, mais les études recensées les traitent de manière implicite et ne relèvent pas la place centrale qu'ils occupent dans le processus d'apprentissage des instruments. Dans une perspective vygotskienne, la pensée s'incarne et se réalise dans la discussion, qui est considérée comme l'avant-poste de la réflexion (Vygotski, 1934/2019). En négligeant de s'intéresser à la parole et l'écrit, les études recensées négligent de porter attention à l'activité des groupes qui favorise le développement et la maîtrise des émotions, et du processus de réalisation d'un choix de carrière, mettant plutôt l'accent sur l'efficacité perçue des interventions.

Au-delà de ces points aveugles, il est également possible de se questionner sur la façon dont certains instruments de systématisation de l'expérience sont transmis, notamment en ce qui a trait à la pleine conscience. L'apport de ce type d'instrument est bien documenté, et l'objectif n'est

pas de remettre en question la pertinence de la pleine conscience, un mécanisme de prise de conscience de soi et de ses émotions, dans une attitude d'ouverture et d'écoute (Grégoire et De Mondehare, 2016). La prise de conscience des émotions étant essentielle à la maîtrise des émotions, cet instrument peut être compatible avec la psychologie historique du développement culturel. Cependant, Stetsenko (2019) souligne que la pratique de la pleine conscience peut avoir pour effet de priver les élèves de leur pouvoir d'agir, alors qu'elle leur permet de s'adapter à un contexte inacceptable. Également, dans le domaine de l'orientation professionnelle, la pleine conscience a un statut particulier, alors que le choix de carrière implique de se projeter dans un futur incertain, ce qui peut sembler incompatible avec la pleine conscience qui vise à se centrer sur le moment présent. C'est pourquoi, sans remettre en question la mobilisation de cet instrument dans une situation de choix de carrière, il peut être pertinent de le recontextualiser – et d'autres instruments adaptatifs – dans une perspective vygotkienne comme un instrument parmi d'autres, tout en mettant en débat la conception de l'adaptation individuelle à des problématiques sociales.

3.5.3 L'activité des groupes de counseling

L'ensemble des programmes d'intervention recensés se déroule en contexte de groupe, mais l'apport du groupe est peu problématisé. Les études rapportent peu – voire pas – de justification de l'importance du groupe dans l'intervention proposée. Les instruments de systématisation de l'expérience transmis sont majoritairement des instruments dirigés vers soi, et la pertinence de les transmettre dans un contexte de groupe n'est pas problématisée, ce qui peut mener à questionner la raison pour laquelle l'intervention groupale est privilégiée. Il semble que l'intérêt de mener une intervention groupale se base sur un implicite que les études ne nomment

pas. De fait, des instruments semblent transmis dans le cadre d'une activité collective, et acquis par les personnes participantes au sein du groupe. L'apprentissage de ces instruments favoriserait, sous certaines conditions, le développement progressif de la maîtrise des émotions et du processus de choix de carrière de l'élève. Dans les programmes recensés, les résultats montrent une diminution de l'anxiété ressentie par les personnes participantes, ce qui permet de penser qu'un processus d'apprentissage et de développement se déroule dans le groupe. Or, l'activité collective qui s'y déroule, et semble favoriser la diminution de l'anxiété n'est pas présentée.

Dans une perspective culturelle-historique, le groupe occupe une place particulière, puisqu'il implique une activité collective permettant de soutenir l'apprentissage d'instruments de systématisation de l'expérience et le développement d'un rapport plus conscient et volontaire à soi, aux autres et au monde. Ce rapport plus conscient – et moins subi – peut permettre de rendre les émotions dynamogènes, plutôt que paralysantes (Dionne, 2015; Roche, 2016). Fleer et al. (2017) soutiennent que cela serait particulièrement le cas durant les transitions, alors qu'elles créent des conditions propices au développement grâce à l'engagement dans une expérience collective. Des personnes auteures mettent de l'avant l'apport potentiel de l'intervention groupale conçue dans une perspective culturelle-historique dans les domaines de l'orientation professionnelle et de l'apprentissage alors qu'elle peut favoriser respectivement la transformation de représentations sexospécifiques (Dionne et al., 2020) et la littéracie (Gutiérrez, 2008).

4. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Cette section a permis de mettre de l'avant l'importance de la problématique de l'anxiété chez les jeunes Québécois, en augmentation dans la dernière décennie (Traoré et al., 2018).

L'anxiété peut avoir de nombreux effets délétères sur la vie des adolescentes et adolescents, incluant le développement d'un trouble de l'humeur ou d'un abus de substance, et la diminution des compétences sociales et de la capacité d'adaptation (Turgeon et Gosselin, 2015). Plusieurs facteurs peuvent contribuer au développement de l'anxiété, incluant le choix de carrière à réaliser à la fin des études secondaires (Cournoyer et al., 2016), dont la société fait reposer la responsabilité en grande partie sur l'élève (Guichard, 2012). Or le fait de vivre de l'anxiété en situation de choix de carrière peut influencer la façon dont l'élève vivra son processus d'orientation, alors que cela peut l'inciter à éviter les comportements – comme la consultation en orientation – qui pourraient l'aider à réaliser un choix (Germeijs et al., 2006). Elle peut également avoir des impacts négatifs sur ses résultats académiques et sa présence en classe, ce qui peut mener à une situation de décrochage scolaire (Turgeon et Gosselin, 2015), et limiter ses options alors que le marché du travail actuel est caractérisé par des exigences élevées de formation (Bourdon et Bélisle, 2015).

Plusieurs facteurs associés à l'apparition de l'anxiété en situation de choix de carrière chez les jeunes ont été identifiés : l'indécision vocationnelle, le niveau de connaissance de soi, le niveau de connaissance des formations et du marché du travail, l'exploration vocationnelle (Germeijs et al., 2006), le sentiment d'efficacité personnelle (Chiesa et al., 2016), la perception de contrôle, le genre, les résultats académiques, la crainte d'échouer, le milieu socioéconomique de provenance et la peur de devoir quitter son réseau social (Daniels et al., 2011; Vignoli et Mallet, 2012). Ces études documentent des manifestations d'anxiété vécues par les jeunes dans une situation de choix de carrière, mais répondent de façon partielle au questionnement sur la façon dont le choix de carrière à l'adolescence peut susciter de l'anxiété.

Afin de prévenir ou d'intervenir sur l'anxiété chez les jeunes, la médication est un moyen très répandu, parfois au détriment de l'intervention psychosociale, en individuel ou en groupe (Agence de la santé publique du Canada, 2014). Or, l'intervention psychosociale en groupe – incluant celle en orientation professionnelle – montre des effets bénéfiques sur la santé mentale des jeunes (Corrieri et al., 2014; Neil et Christensen, 2009; Werner-Seidler et al., 2021; Whiston et al., 2011). Les écrits recensés au sujet de la prévention groupale de l'anxiété en milieu scolaire montrent que les programmes d'intervention – majoritairement basés sur les approches de TCC – sont efficaces dans la diminution des symptômes anxieux des jeunes. Cependant, un seul programme vise précisément la prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière. De plus, la façon dont leurs approches théoriques respectives conceptualisent les émotions et l'intervention suscite des questionnements sur trois points principaux dans une perspective culturelle-historique : la régulation des émotions plutôt que leur développement, l'absence de problématisation de l'apport du collectif au processus d'apprentissage et le manque de précision sur le processus de transmission et d'apprentissage des instruments de systématisation de l'expérience.

Ainsi, l'objectif général de cette recherche est de décrire l'activité du groupe et les processus d'apprentissage qui, à l'intérieur d'un groupe de counseling de carrière, suscitent un développement de la capacité à maîtriser ses émotions et à réaliser un choix de carrière.

DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE THÉORIQUE

Afin de répondre à cet objectif, la psychologie historique du développement culturel élaborée par Vygotski est retenue, de même que la perspective culturelle-historique de l'activité qui en découle. La psychologie historique du développement culturel de Lev S. Vygotski prend racine dans l'anthropologie marxienne (Stetsenko, 2017). Ses écrits et travaux, bien qu'interrompus par son décès prématuré, font de lui un pionnier dans les domaines de la psychologie et de l'éducation. Il élabore sa théorie à un moment charnière de l'histoire russe, alors qu'un nouveau système d'éducation doit être créé à la suite de la révolution d'octobre 1917 et la mise en place d'un état socialiste. On ne cherche alors pas à modifier ou adapter l'ancien système, mais bien à en élaborer un à partir de presque rien. Dans cette nouvelle société, les fondations idéologiques visent l'établissement d'une société juste et équitable, assurant l'égalité des droits, dont celui à l'éducation (Stetsenko, 2017). Ce contexte de développement intellectuel particulier, sinon unique, colore les travaux de Vygotski⁹. Cette perspective permet d'appréhender les processus favorisant la diminution des symptômes d'anxiété dans une perspective originale de développement des émotions. Différents apports de la théorie vygotkienne sont discutés, démontrant la façon dont ses écrits offrent des assises conceptuelles pouvant permettre d'éclairer les conditions propices au développement de la capacité à maîtriser des émotions – dont l'anxiété – et à réaliser un choix de carrière au sein d'un groupe de counseling de carrière. Cette approche théorique servira d'assise au développement du programme de counseling de carrière groupal et à

⁹ Chaiguerova et al. (2012) écrivent une courte biographie permettant de situer l'œuvre de Vygotski dans son contexte historique particulier.

son analyse. Cette section est divisée en trois parties présentant des concepts centraux à la psychologie historique du développement culturel : le développement culturel, l'apprentissage et le développement, et la conceptualisation dialectique des émotions.

1. LE DÉVELOPPEMENT CULTUREL

Le développement culturel repose sur la prémisse d'une sociogenèse des fonctions psychologiques propres à l'espèce humaine (Vygotski, 1931/2014). Sur le plan de l'ontogenèse les lignes culturelles et biologiques se maillent, donnant forme au développement culturel de fonctions psychologiques spécifiques à une société donnée, à un moment historique donné. Dans son analyse moniste, Vygotski prend nécessairement en compte les rapports entre ces deux lignes de développement, à la fois culturel et biologique. Ces deux lignes peuvent être difficiles à distinguer, puisqu'elles ne peuvent pas être considérées de façon complètement indépendante.

Le développement naturel suppose que l'humain naît avec une organisation biologique qui se développe au cours de sa vie. Le développement culturel ne crée rien de plus de ce qui existe potentiellement dans le développement naturel, mais le modifie selon les activités matérielles concrètes dans lesquelles l'individu est plongé dès sa naissance et les capacités à agir, penser et ressentir qu'elles requièrent. Le développement culturel est conçu en lien avec l'acquisition par l'individu de moyens culturels créés par l'humain au courant du développement historique d'une société, dont l'écriture et la langue (Vygotski, 1928/2012). La sociogenèse s'accomplit au moyen de deux processus, soit le processus d'acquisition des instruments, et le processus de développement des fonctions psychiques supérieures (Vygotski, 1931/2014). Ces fonctions spécifiques se construisent dans le cadre d'activités socialement réglées et normées de

transformation du monde à l'aide d'instruments (Saussez, 2012). Sur le plan psychologique, l'engagement et la participation à ces activités exigent de la personne la maîtrise de ses propres opérations psychologiques à l'aide d'instruments particuliers que Vygotski (1931/2014) nomme instruments psychologiques. Le développement culturel recouvre ainsi deux ensembles de phénomènes intimement liés : la genèse des fonctions psychologiques supérieures et l'appropriation d'instruments psychologiques.

1.1 Les fonctions psychiques supérieures

Les fonctions psychiques supérieures sont le fruit d'une réorganisation des fonctions psychiques élémentaires, émergeant d'un processus au cours duquel l'individu gagne du pouvoir sur ses fonctions psychiques élémentaires à l'aide d'instruments psychologiques. Elles incluent l'attention volontaire, la mémoire logique, le développement de la volonté et la maîtrise des émotions, mais aussi des fonctions de nature plus artistiques (p.ex. dessiner, jouer au théâtre). Les fonctions psychiques supérieures sont initialement sociales et émergent du collectif, avant d'être individualisées. Vygotski développe la loi générale du développement en mentionnant que « toute fonction chez l'enfant entre en scène deux fois, sur deux plans, d'abord sur le plan social, puis psychologique, d'abord entre individus comme catégorie interpsychique, puis au-delà de l'enfant, comme catégorie intrapsychique » (Vygotski, 1931/2014, p. 286).

Le passage de l'interpsychologique à l'intrapsychologique – ou interpsychique et intrapsychique – implique une modification du processus, mais également de sa structure et de sa fonction. Les rapports entre les fonctions psychiques supérieures et leur transformation conduisent à considérer le développement comme une succession de réorganisations, caractérisé par une

différenciation croissante entre les fonctions et ce faisant, la complexification croissante de leurs rapports interfonctionnels. Le développement ne crée rien en tant que tel, mais permet de différencier les fonctions dans une utilisation volontaire et un nouvel agencement de leurs rapports, qui va transformer l'organisation psychique (Brossard, 2004). Une fois établie, la structure des formes supérieures demeure variable, mais devient partie intégrale de la personnalité (Vygotski, 1931/2014). La personnalité définie en termes de configuration des rapports interfonctionnels à un moment donné de la trajectoire développementale acquiert une nouvelle signification qui représente la maîtrise de ses propres processus de comportement (Vygotski, 1931/2014).

La mémoire volontaire est un exemple de fonction psychique supérieure intellectuelle. Léontiev (1959/1976) souligne que le développement de la mémoire se produit de manière relativement cohérente, mais qu'il devient nécessaire par la place que la mémoire occupe dans l'activité de l'individu à un moment précis de son développement. Il donne l'exemple d'un jeu collectif où un enfant doit retenir un message, avant d'aller le transmettre à un autre individu. Léontiev (1959/1976) rapporte que les jeunes enfants ne considèrent que l'aspect extéro-processuel du jeu, soit le déplacement nécessaire, mais négligent l'aspect intéro-processuel, soit le message à transmettre. D'autres enfants du même âge écoutent le message à transmettre, mais ne fournissent pas d'efforts pour le mémoriser. Ce n'est qu'avec des enfants plus vieux qu'il était réellement possible d'observer à la fois la considération du message et la mémorisation de celui-ci. L'activité de l'enfant a alors un but précis, la mémorisation du message. L'enfant agit conformément à ce but, en remuant les lèvres pour retenir le message ou en ignorant les tentatives d'interruption. Ainsi, Léontiev (1959/1976) conclut que la mémorisation se développe lorsque l'activité dans laquelle l'enfant est engagé donne un sens à cette fonction psychique et qu'elle

« devient un processus propre, avec son but, une action interne occupant une place nouvelle dans la structure de l'activité de l'enfant » (p.301). Il est probable que la fonction psychique supérieure de maîtrise des émotions se développe de manière similaire, donc lorsque l'enfant est engagé dans une activité significative pour lui, pour laquelle il a besoin de maîtriser ses émotions. Dans le cas présent, le choix de carrière à la fin des études de niveau secondaire semble être une activité significative pour les élèves, pour laquelle ils ont besoin de maîtriser l'anxiété suscitée.

Le développement des fonctions psychiques supérieures est nécessairement lié à l'acquisition d'instruments (Vygotski, 1931/2014). Les instruments permettent à l'individu d'élargir son champ d'action, de soutenir la maîtrise de ses propres processus psychologiques en jeu dans une activité (Saussez, 2017b). Le fait d'utiliser des instruments dans l'activité restructure les opérations, permettant le passage aux fonctions psychiques supérieures (Vygotski, 1931/2014).

1.2 La médiation instrumentale

Chez Vygotski (1931/2014), l'instrument est un moyen culturel produit par l'évolution historique d'une société, qui a motivée la création par les humains d'instruments. Les instruments sont transmis dans le cadre d'activités socialement réglées et normées spécifiques, par exemple en éducation (Saussez, 2012) ou dans un groupe de counseling de carrière. L'instrument vient s'insérer entre l'individu et l'objet de son activité, ce qui transforme l'action initiale, individuelle, mais dépendante des stimuli externes, en une action sociale, volontaire et instrumentée (Brossard, 2004). L'instrument peut prendre deux formes, qui sont l'outil et le signe. Ils sont tous deux partie intégrante de l'activité médiatisée, mais leur orientation diverge. L'outil, ou l'instrument technique, est utilisé pour agir sur l'environnement et est donc orienté vers l'extérieur. Le signe,

ou l'instrument psychologique, est orienté vers l'intérieur et est utilisé pour agir sur ses propres comportements – notamment la maîtrise de ses émotions – ou tenter d'agir sur ceux d'autrui (Vygotski, 1931/2014). Le sujet qui utilise un instrument psychologique est à la fois le sujet, et l'objet sur lequel l'instrument agit, puisque l'individu utilise l'instrument pour influencer son comportement psychique (Friedrich, 2010), l'activité devenant alors à la fois médiatisée et médiatisante. À l'instar des fonctions psychiques supérieures, le signe est initialement social et se veut un moyen d'entrer en relation avec les autres, de tenter d'agir sur l'autre et de permettre à l'autre d'agir sur soi comme moyen de communication. Il devient au fil de l'ontogenèse également un moyen d'agir sur soi et ses comportements (Vygotski, 1931/2014).

1.2.1 Le statut particulier du langage

Dans l'univers de référence vygotkien, le langage est un instrument qui occupe un statut central. Le rapport au monde de l'enfant est organisé, médiatisé par les mots à partir du moment où il utilise le langage, ce qui le transforme (Brossard, 2004). Dans un premier temps, le langage est pour l'enfant un moyen d'initier un contact social (Vygotski, 1934/2019). Par le biais de ses contacts avec son entourage, l'enfant prend conscience du langage en tant qu'instrument d'action sur autrui, puis apprend à le maîtriser comme outil fondamental d'action sur ses propres processus intellectuels et émotifs. Le langage est utilisé pour organiser la pensée verbale et réflexive dans son rapport au monde, à soi dans le monde et à soi dans ses rapports à autrui (Dionne, 2015). Les différentes formes de langage, que ce soit intérieur, oral ou écrit sont liées par la signification du mot, qui est en même temps une unité de pensée et de communication, permettant l'analyse des rapports entre pensée et langage. Le langage intérieur est une forme de monologue, un langage

pour soi qui représente un acte volontaire complexe, une identité de la conscience (Vygotski, 1934/2019). Le langage oral représente un intermédiaire entre le langage intérieur et le langage écrit. À la différence du langage intérieur, un interlocuteur est présent et l'individu est engagé dans un dialogue, dans une rencontre des consciences. Le langage écrit, à l'instar du langage oral, est une forme de monologue, mais implique un interlocuteur absent. Il est considéré comme la forme la plus complexe du langage, et est caractérisé par l'intervention de la conscience, la présence d'une intention (Vygotski, 1934/2019). Le langage écrit est une nouvelle forme de comportement que l'enfant doit maîtriser (Brossard, 2004), dont la difficulté réside dans son aspect abstrait. Contrairement au langage oral, qui est utilisé dans une situation dynamique et organisée par la conversation, le langage écrit est utilisé dans une construction volontaire. L'individu accède à des connaissances plus abstraites au sujet du langage et une réorganisation des différentes fonctions langagières se produit, lui permettant de « prendre du recul sur les formes qu'il utilisait spontanément de façon quasi automatique à l'oral et ainsi accéder à une prise de conscience de ces formes et de leur fonctionnement » (Brossard, 2004, p. 126). Cette prise de conscience ouvre la porte au développement et à la réorganisation des rapports interfonctionnels.

L'importance de la signification du mot, et des différentes formes de langage, doit être considérée dans le contexte d'un groupe de counseling de carrière, qui à l'instar des groupes d'insertion sociale et professionnelle analysés par Dionne (2015), travaille principalement par la médiation des instruments langagiers. L'auteure soutient qu'il s'agit d'une activité où « la signification des mots et les concepts d'abord présentés, puis appris et utilisés comme unités de communication (et de signification) au cours de l'activité collective, peuvent être appropriés et mobilisés comme instruments de pensée » (p.90), qui seront ici nommés instruments de

systematisation de l'expérience. Dans le cadre d'un groupe de counseling, des instruments sont transmis par le biais du langage et font l'objet d'une activité de conceptualisation, notamment au moyen de divers moyens culturels d'intervention, qui seront présentés dans la méthodologie.

Des moyens faisant appel à l'écrit sont aussi utilisés, par exemple un journal de bord permettant aux individus de faire un retour sur les instruments de systematisation de l'expérience transmis, et leur acquisition. Ce type de retour à l'écrit permet à l'individu de reconfigurer son rapport à l'expérience à travers le redoublement de celle-ci. Le redoublement de l'expérience – ou le fait de revivre une expérience vécue – que ce soit au travers de l'écriture ou de la parole permet à l'individu de rendre compte de l'expérience qu'il vit, et ainsi de la vivre de façon plus consciente (Vygotski, 1925/2017). Au travers de l'écrit, l'individu a l'occasion de questionner et réélaborer l'expérience vécue dans le groupe et les instruments qui y ont été transmis, et donc de mieux les acquérir (Brossard, 2004), mais aussi redoubler son expérience. Ce redoublement permet notamment d'élaborer les émotions en les changeant de cadre au moyen de la médiation instrumentale (Nonnon, 2008; Saussez, 2017b; Vygotski, 1928/1994).

1.2.2 Les instruments de systematisation de l'expérience

Comme indiqué précédemment, l'intervention envisagée implique la transmission d'instruments de systematisation de l'expérience, à travers une activité de conceptualisation de l'expérience vécue dans le groupe. Les instruments de systematisation de l'expérience peuvent prendre la forme de concepts quotidiens (CQ), concepts scientifiques (CS) et systèmes d'action (SA). Vygotski présente deux types de concepts, les CQ et les CS, qui se différencient sur plusieurs aspects : modes de formation, caractéristiques, trajectoires et destinées (Brossard, 2004). Les CQ

sont acquis par l'enfant au moyen de ses interactions avec le monde physique et social. Il s'agit d'un moyen d'organisation de l'expérience sans que l'accent soit mis sur les opérations de pensée. Ces concepts ne sont pas réunis au sein d'un système, mais présentent une structure de généralité (Brossard, 2004). Les CS sont les concepts les plus élaborés que l'adulte peut transmettre à l'enfant, représentant le niveau le plus avancé de la pensée, dans un domaine donné, à un moment de l'histoire d'une société. Ils ne peuvent exister qu'au sein d'un système (Brossard, 2004). Les CS structurent un rapport conscient et volontaire entre la personne et son environnement, ce qui augmente sa possibilité d'agir librement et renforce son pouvoir d'agir sur le monde en pleine connaissance de cause (Saussez, 2017a). La médiation des CS rend possible de nouveaux rapports entre l'objet, l'expérience, et d'autres objets. Cette médiation permet à l'expérience d'avoir un sens nouveau et ouvre les possibilités d'action qui s'offrent à l'individu.

Le développement de ces deux types de concepts au plan psychologique suit des voies opposées, mais ils demeurent liés par des rapports internes profonds (Vygotski, 1934/2019). Les CQ se développent des propriétés élémentaires aux propriétés supérieures, alors que le contraire est vrai pour les CS. Vygotski (1934/2019) explique leur lien ainsi : « les concepts scientifiques germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques » (p.382). Le CQ doit avoir atteint un certain niveau de développement pour que le CS puisse se former, et inversement, la formation du CS implique la création de structures indispensables à la conceptualisation, ouvrant une forme de ZDP dans la pensée de l'enfant et contribuant au développement du CQ (Brossard, 2004). C'est à partir du travail effectué en collaboration par l'élève et la personne enseignante – ou un pair ayant déjà réalisé cet apprentissage – que les CS prennent naissance, appuyés sur les concepts déjà construits.

Les CS se développent de manière importante lors de l'adolescence avec le passage de la pensée rationnelle à la pensée intellectuelle (Vygotski, 1931/1994b). C'est lors de cette période que la personne est en mesure de maîtriser le processus de formation des CS, ce qui lui permet d'atteindre une forme supérieure d'activité intellectuelle (Vygotski, 1931/1994a). L'apparition de nouveaux problèmes lors de l'adolescence – qui ne peuvent être résolus qu'à l'aide de concepts qui ne sont pas déjà formés – contribue à ce phénomène, alors que l'élève est engagé dans des activités spécifiques, notamment à l'école. Ayant besoin de comprendre les autres – et de se faire comprendre des autres – pour résoudre les problèmes, l'élève en vient à utiliser des instruments de systématisation. Les fonctions psychiques supérieures sont impliquées dans la formation des CS, mais ne sont pas suffisantes à la maîtrise de ce processus complexe. La caractéristique essentielle du processus de formation des CS est le fait que la pensée par concepts est impossible hors de la pensée verbale, les mots étant à la fois le contenu et le mécanisme du processus de pensée. L'utilisation de mots permet à la personne adolescente de prendre en charge ses processus psychologiques afin de résoudre les problèmes qui l'affectent (Vygotski, 1931/1994a).

Dionne (2015) introduit un autre type d'instrument de systématisation de l'expérience : les systèmes d'action (SA). Les SA sont des objets d'apprentissage qui favorisent le développement du pouvoir d'agir des individus (Dionne, 2015; Dionne et al., 2017). Basés sur l'existence des CS au sein d'un système, il s'agit d'une « organisation conceptuelle, et donc systématique, d'actions reliées par un principe d'intelligibilité, qui met en lien les actions à poser selon des savoirs déjà institués » (Dionne et al., 2017, p. 4). Le SA ne dicte pas les étapes à accomplir aux individus, mais permet de comprendre et de rendre explicite la séquence des actions à poser dans une situation en les mettant en lien selon un principe explicatif. Dionne et al. (2017) donnent des exemples de

SA utilisés en orientation, soit la structuration d'un projet professionnel et le scénario d'appel à la personne employeuse. Plutôt que de suivre des instructions, les personnes prennent conscience du principe reliant les actions, leur permettant de les structurer de façon plus consciente.

Ainsi, dans le contexte du groupe qui sera mis en place, le langage et les instruments de systématisation sont centraux aux tâches qui seront proposées aux personnes participantes afin de contribuer au développement de la capacité à maîtriser leurs émotions et à réaliser un choix de carrière. Les instruments qui sont transmis font l'objet d'une activité de conceptualisation, qui implique notamment la définition et la mise en système des instruments, et leur mise en jeu sur le plan interpsychologique pour résoudre la tâche proposée, et progressivement acquérir les instruments sur le plan intrapsychologique. Le processus d'apprentissage – entendu ici au sens de transmission-acquisition – et sa relation au développement fait l'objet de la section suivante.

2. L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT

Contrairement à plusieurs de ses contemporains, Vygotski (1931/2014) ne considère pas le développement comme une évolution lente et progressive, mais plutôt comme se déroulant sous la forme d'alternance entre des périodes stables et des périodes de changements brusques. Au cours du développement de la personne, de nouvelles activités ou demandes sociales font leur apparition, et la conduite de l'individu s'en trouve complexifiée – par exemple l'injonction sociale de réaliser un choix de carrière à la fin des études de niveau secondaire. Ces âges¹⁰ critiques sont marqués par

¹⁰ Dans la psychologie historique du développement culturel, l'âge est un construit social. Les âges associés aux périodes de développement ne sont pas purement biologiques ou sociaux, mais basés sur « les changements internes du développement même » (Vygotski, 1934/2012b).

la nécessité adressée à l'individu de développer de nouvelles capacités à agir, penser et ressentir afin de faire face à ces nouvelles exigences (Vygotski, 1931-1934/2018). Durant la période préscolaire, ces exigences marquent la participation de l'enfant aux activités quotidiennes. Pour Vygotski, la période de fréquentation de l'école est marquée par des formes spécifiques d'activités inhabituelles dans le cours de la vie quotidienne. C'est dans ce contexte que Vygotski a forgé le concept de zone de développement le plus proche (ZDP). Ce faisant, il invite à problématiser les rapports entre l'enseignement et apprentissage (considérée ici comme transmission-acquisition) et le développement de nouvelles capacités à agir, penser et ressentir.

Ainsi l'apprentissage, particulièrement en contexte scolaire, vise à activer le développement et à enclencher une série de processus qui ne pourraient se produire sans lui (Vygotski, 1934/2012c). Les processus d'apprentissage et de développement diffèrent, mais entretiennent une relation complexe et dynamique, dans une forme de dépendance réciproque (Vygotski, 1934/2012c). Ils ne coïncident pas, alors qu'un « développement qui coïnciderait avec un apprentissage n'est pas un apprentissage visible » (Vygotski, 1934/2012c, p. 165). L'apprentissage anticipe le développement et contribue à son éveil, sous certaines conditions, alors que le passage de l'apprentissage au développement ne se fait pas de manière automatique. La fonction de l'apprentissage dans le développement est la création de la ZDP, soit la distance :

entre le niveau de son développement actuel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout par lui-même et le niveau du développement potentiel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout sous la direction d'adultes ou en coopération avec des camarades plus intelligents que lui (Vygotski, 1934/2012c, p. 186).

Il s'agit des fonctions qui ne sont pas encore arrivées à maturité. La ZDP définit les ressources que l'enfant possède afin d'apprendre ce qu'il ne maîtrise pas dans l'immédiat (Vygotski, 1934/2012c). Le fait que l'enfant soit en mesure d'apprendre en collaboration et de s'approprier le sens, la signification¹¹ et la structure des activités humaines de cette façon est la raison de l'existence de la ZDP (Brossard, 2004). Le rôle de l'enseignement est d'activer une série de processus internes de développement présents uniquement lorsque l'élève est en relation et coopère avec des personnes de son environnement – comme c'est également le cas dans un groupe de counseling. Cela permet l'entrée en scène des fonctions sur le plan interpsychologique, qui seront éventuellement acquises sur le plan intrapsychologique (Vygotski, 1931/2014).

La ZDP est mobilisée dans des situations où sont impliquées de nouvelles formes de conduites que l'individu doit maîtriser, compte tenu des activités sociales dans lesquelles il est impliqué (Saussez, 2017b). L'apprentissage – entendu au sein de transmission-acquisition – est une activité sociale qui prend une forme particulière et engage la personne à construire de nouvelles capacités à agir sur le plan interpsychologique. Lors de l'activité collective, des instruments sont mis en jeu pour être progressivement appris par l'élève. Stetsenko (2017) soutient qu'il est nécessaire, dans le domaine de l'éducation, de créer des pratiques et structures sociales qui supportent la transmission et l'acquisition d'instruments, afin que les élèves développent leur pouvoir d'agir. Le passage vers le développement implique l'appropriation de ces nouvelles capacités à agir sur le plan intrapsychologique, un passage caractérisé par la différenciation

¹¹ Le sens est dynamique et fluctue, puisqu'il « représente l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience » (Vygotski, 1934/2019). De son côté, la signification est plus précise et stable, puisqu'elle représente « une des zones de sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal ». (Vygotski, 1934/2019).

croissante entre les fonctions psychiques supérieures qui donne lieu à « une reconfiguration du rapport au monde et à soi agissant dans le monde » (Saussez, 2017b, p. 5).

Dans la psychologie historique du développement culturel, le développement est posé de trois façons (Vygotski, 1928/2012; Vygotski, 1934/2019). D'un premier abord, ces façons apparaissent opposées, mais ne le sont pas, alors qu'elles pointent plutôt vers des réalités distinctes du développement. En les considérant dans la perspective de la ZDP, il est possible de constater que ces trois façons impliquent l'entrée en scène des fonctions sur le plan interpsychologique, et leur appropriation progressive sur le plan intrapsychologique. La première façon de poser le développement implique la reconfiguration rapports interfonctionnels. Se basant sur l'apprentissage du langage écrit sur le plan interpsychologique, Vygotski (1934/2019) explique que le l'appropriation de cette nouvelle capacité à agir sur le plan intrapsychologique reconfigure les rapports interfonctionnels antérieurs. Cette reconfiguration permet à la personne de désignifier et resignifier des situations, de développer un nouveau rapport aux situations auxquelles elle est confrontée. La seconde façon de poser le développement fait référence à l'automouvement. Vygotski (1934/2019) – toujours en faisant référence à l'apprentissage du langage écrit – indique que dans toute nouvelle capacité à agir est basée sur un besoin à remplir. L'apprentissage du langage écrit sur le plan interpsychologique est caractérisé par la nécessité de se représenter un interlocuteur absent. Son appropriation sur le plan intrapsychologique permet à la personne d'être en mesure de générer par elle-même un besoin, et donc le développement d'un rapport plus volontaire à la situation, une capacité à se mettre en action par soi-même. La troisième façon de poser le développement résulte en quelque sorte des deux façons présentées précédemment. Elle implique la transformation qualitative des conduites de l'individu (Vygotski, 1928/2012). Cette

forme de développement permet de constater l'utilisation consciente et volontaire de nouvelles formes de conduite par la personne, d'observer une transformation des comportements mobilisés par la personne pour répondre à la situation sociale dans laquelle elle est impliquée.

Le groupe d'intervention se veut un espace favorisant l'ouverture d'une ZDP, afin de supporter le processus d'apprentissage de nouvelles formes de conduite, qui se formalise au moyen d'instruments de systématisation de l'expérience produits culturellement et historiquement. Cet apprentissage permet ensuite – sous certaines conditions – le passage vers le développement de la capacité de l'élève à maîtriser ses émotions et à réaliser un choix de carrière.

3. LA CONCEPTUALISATION DIALECTIQUE DES ÉMOTIONS

Vygotski accorde une place importante à la compréhension des émotions dans ses travaux. Toutefois, comme Levykh (2003) le fait remarquer, « tout le monde sait ce que sont les émotions jusqu'au moment où il leur est demandé de les définir » [traduction libre] (p.51). Au sujet des émotions au sein de la théorie vygotkienne, Magiolino et Smolka (2013) soulignent que l'aspect inachevé de cette théorie peut poser certaines difficultés lorsqu'on tente de l'appliquer aujourd'hui. Des personnes auteures expliquent qu'au moment de son décès, Vygotski n'avait pas encore pleinement développé sa théorie des émotions (Zaporozhets, 2002; Zavershneva, 2010), et que cet aspect de sa théorie est souvent relégué au second plan (Fleer et al., 2017). Zavershneva (2010) soutient qu'alors même que Vygotski déplorait l'état des connaissances au sujet des émotions dans les années 1930, ces connaissances sont encore aujourd'hui limitées lorsque comparées à celles des autres dimensions psychologiques. Elle affirme qu'une théorie culturelle-historique des émotions suivant les principes établis par Vygotski reste à élaborer. Cette thèse constitue une

occasion de contribuer à l'avancement des connaissances en ce sens, en posant un regard sur l'anxiété en situation de choix de carrière à la fin des études de niveau secondaire.

Vygotski a peu écrit sur sa conceptualisation des émotions, mais a critiqué les théories avancées par ses contemporains. Vygotski (1931/1998b) affirme que dans ces théories, les émotions sont considérées comme « ou bien la psychologie des passions d'un automate sans âme, ou bien une psychologie des émotions autonomes d'esprits inertes [...], mais surtout pas comme une psychologie de l'homme » (p. 332). Vygotski critique essentiellement la façon dont le rapport entre les manifestations physiques des émotions et leur contenu psychique est analysé par ses contemporains. Dans sa perspective, les émotions et l'intellect sont unis dans une perspective dialectique, alors que la pensée prend naissance dans la sphère motivante de la conscience : « derrière la pensée, il y a une tendance affective et volitive » (Vygotski, 1934/2019, p. 504). De fait, Roth (2007) explique, en référant aux travaux de cet auteur, que « l'intellect et l'affect sont théorisés et analysés comme des expressions complémentaires de la même unité » [traduction libre] (p.57). Pour appuyer ces propos – mais également pour introduire une autre unité dialectique entre l'environnement social et les émotions – Roth reprend de Vygotski le concept de *perezhivanie*, qu'il est possible de traduire comme l'expérience vécue ou l'expérience émotionnelle (Vadeboncoeur et Collie, 2013). Vygotski (1935/1994) définit la *perezhivanie* comme une « unité indivisible des caractéristiques personnelles et des caractéristiques de la situation, qui sont représentées dans l'expérience émotionnelle » (p. 342). L'expérience émotionnelle – ici l'anxiété en situation de choix de carrière – est donc constituée à la fois des caractéristiques de la situation, mais également des caractéristiques des individus, et la signification qu'ils lui accordent. C'est ainsi dire que la situation issue de l'environnement en tant

que telle a des caractéristiques particulières, mais c'est le rapport de sens que les individus entretiennent avec la situation – qui repose nécessairement sur une dialectique émotion-intellect – qui forme l'expérience émotionnelle vécue, appuyant ainsi les relations dialectiques caractérisant la conceptualisation des émotions dans la psychologie historique du développement culturel.

Dans ses premiers écrits, Vygotski parle de l'émotion comme un « système de réactions anticipatoires qui informe l'organisme du futur proche de son comportement et organise les différentes formes de son comportement » [traduction libre] (Vygotski, 1926/1997, p. 106). Clot (2017a) mentionne que dans cette perspective, les émotions sont socialement construites et partagées et transforment l'organisme en un instrument psychologique. Il cite Vygotski¹² qui affirme que les émotions surgissent lorsque l'équilibre du comportement est rompu. Ce faisant, les périodes de transition que vit l'individu – par exemple le choix de carrière lors de l'adolescence – sont généralement riches en émotions. Vygotski (dans Clot, 2017a) précise que dans le cas où la rupture permet à l'individu d'affirmer sa supériorité face à la difficulté, il éprouve des émotions positives. Dans le cas contraire, il peut ressentir de l'impuissance et être gagné par des émotions négatives, comme l'anxiété, qui peuvent paralyser son action. Au cours du développement, le rapport entre l'émotion et l'affect¹³ (son expression) se modifie et devient plus souple (Clot, 2017b). Les réactions de l'individu s'éloignent de l'instinct, « se développent en admettant des expressions [...] différentes qui, en retour, modifient leur caractère » (Clot, 2017b, p. 35). Cet

¹² Le texte original n'est pas disponible en français ou en anglais.

¹³ Les affects sont, abordés dans la perspective de Spinoza, « d'une part ces états corporels qui augmentent ou diminuent l'aptitude du corps lui-même à l'action, la favorisent ou la restreignent, et d'autre part les idées que l'on a de ces états » (Vygotski, 1931/1998b).

auteur suggère que c'est ce qui permet la transformation d'un état émotif en un autre, ou le ressenti d'autres émotions à partir d'une émotion initiale.

De nombreux écrits issus de la perspective culturelle-historique (p.ex. Clot, 2017a; Fleer et al., 2017; Holodynski, 2013; Levykh, 2003; Magiolino et Smolka, 2013; Roth, 2007; Roth et Jornet, 2018) font état de leur conception des émotions, mais ne s'entendent pas entre eux. Les personnes auteures sont en accord sur plusieurs éléments, notamment l'absence de considération suffisante des émotions dans leur perspective théorique – les émotions étant insuffisamment théorisées – l'importance de considérer que les émotions peuvent se développer sous l'effet de dispositifs sociaux, et la pertinence de considérer l'angle spinozien pour comprendre les émotions telles que conceptualisées par Vygotski. Mais il existe également des points de contention, notamment sur l'importance du langage, l'utilisation du terme de régulation émotionnelle et la place accordée à l'environnement social. Roth et Jornet (2018) dénoncent le fait que plusieurs études portant sur les émotions et se réclamant de la perspective culturelle-historique présentent une vision qui ne rejoint pas celle de Vygotski, possiblement dû à une mauvaise compréhension de l'esprit de ses écrits, ou bien à une mauvaise traduction. Le principal reproche formulé par ces auteurs est l'incapacité de ces études de mobiliser une pensée dialectique, maintenant les dichotomies dénoncées par Vygotski dans ses travaux (p.ex. nature/culture, corps/esprit). Ainsi, sans mettre de côté ces écrits – qui ont leur pertinence – compte tenu du flottement conceptuel qui entoure les émotions dans la perspective culturelle-historique, le choix a été fait de demeurer fidèle aux écrits de Vygotski et en considérant les émotions dans une perspective dialectique et une optique de développement. Cette recherche considère qu'à l'instar des autres fonctions psychologiques, les émotions sont constituées d'un donné biologique auquel se maillera l'héritage

historique durant l'ontogenèse. Une période particulière à cet égard est l'adolescence, qui est caractérisée par une accélération massive des développements naturels et culturels.

3.1 Les émotions lors de l'adolescence

Lors de l'adolescence, le monde émotif est caractérisé par d'importants changements qui ne peuvent être compris qu'en tenant compte des pensées et comportements de l'individu, mais également en considérant les forces motrices à l'origine de ces développements, notamment les intérêts. Vygotski (1934/2019) indique que le développement de toute nouvelle forme de comportement repose sur une motivation, un besoin. Lors de l'adolescence, l'émergence de nouveaux désirs entraîne l'augmentation de nouvelles tâches sociales auxquelles la personne est confrontée – et qu'elle doit résoudre en utilisant de nouveaux concepts – contribuant ainsi à son développement potentiel (Vygotski, 1931/1998a). L'acquisition de ces nouveaux concepts est possible grâce à l'évolution de la pensée d'une forme rationnelle à une forme intellectuelle¹⁴, permettant la reconfiguration des processus imaginatifs, qui en retour contribue au développement de la pensée conceptuelle (Vygotski, 1931/1994b).

La fantaisie est une fonction psychique supérieure qui place l'imagination au premier plan de la vie intellectuelle et émotionnelle de la personne adolescente, permettant la transformation artistique de la réalité (Vygotski, 1931/1994b). La fantaisie permet notamment d'amener une satisfaction émotionnelle à l'adolescente ou l'adolescent, par rapport à ses besoins et émotions. La fantaisie représente la réalisation des désirs, une forme de correction de la réalité. Son contenu est

¹⁴ Le passage à une forme intellectuelle signifie que la pensée de l'adolescente ou l'adolescent n'est plus limitée aux sources sensorielles et concrètes, alors que l'abstrait gagne en importance (Vygotski, 1931/1994a).

fortement lié aux émotions, et elle permet à la personne de découvrir les moyens de prendre en charge sa vie émotionnelle. Dans ses fantaisies, la personne adolescente anticipe son futur, et se rapproche de sa réalisation. Cette anticipation lui permet de se projeter dans un futur désiré, au moyen de la fantaisie et des « rêves éveillés » qui se détachent peu à peu de la pensée concrète pour se rapprocher de la pensée abstraite (Vygotski, 1934/1994b). Ces fantaisies permettent à la personne d'explorer ses désirs et ses intérêts, et les émotions qu'ils suscitent. Au-delà de cette exploration, la fantaisie permet à la personne de donner un sens à ses désirs, de réélaborer cette expérience à travers diverses formes d'activité créatives (p.ex. peindre, réciter des poèmes) permettant de l'extérioriser, ou artistiques (p.ex. regarder une pièce de théâtre, un film), permettant de se les approprier au travers d'instruments développés par la société à ce moment historique précis (Vygotski, 1925/2005). Néanmoins, il est possible de croire que cette projection dans un futur désiré peut également avoir des effets délétères sur la personne et mener à un rapport anxigène au désiré, par exemple si elle ne possède pas les instruments nécessaires à l'exploration et à la signification de ses désirs, alors que la fantaisie est construite à partir des expériences préalables de la personne et de l'environnement culturel dans lequel elle évolue (Vygotski, 1922-1934/2022). La fantaisie peut alors mener à un rétrécissement des options envisagées, ou à un empêchement d'agir qui conduira la personne à subir – et pâtir de – l'anxiété suscitée.

Le futur prend un sens particulier lors de cette période, alors que les intérêts se stabilisent (Vygotski, 1922-1934/2022) et que le choix d'une carrière – un moment décisif de la vie de la personne adolescente – doit être réalisé. Le projet professionnel implique d'imaginer un devenir professionnel qu'on veut rendre réel, ce qui peut être source de difficultés, alors qu'il est possible que l'élève vive des disparités dans le rapport entre sa réalité interne – ses émotions et désirs – et

sa réalité sociale – son environnement culturel (Levykh, 2003). Or ce sont ces difficultés qui normalement stimulent le processus de développement, alors qu'elles placent la personne adolescente dans une situation où sont impliquées de nouvelles formes de conduites qu'elle doit maîtriser, compte tenu des activités sociales dans lesquelles elle est impliquée (Saussez, 2017b), dans le cas présent le choix de carrière. Ce faisant, le groupe de counseling envisagé représente une occasion pour les personnes de vivre leurs émotions et de réaliser un choix de carrière de manière consciente, notamment en débutant une réflexion sur la façon dont l'environnement social peut contribuer à l'anxiété en situation de choix de carrière (Vygotski, 1925/2017).

3.2 Le développement des émotions

Comme mentionné précédemment, le développement culturel de fonctions psychologiques implique le maillage des lignes psychologiques et biologiques (Vygotski, 1931/2014). Ces fonctions spécifiques se construisent dans le cadre d'activités socialement réglées et normées de transformation du monde à l'aide d'instruments. Les émotions n'échappent pas à cette prémisse, alors qu'au fil du développement, la personne apprend à composer avec les émotions qu'elle éprouve et qui l'éprouvent dans son rapport au monde, aux autres et à soi. Les émotions font ainsi l'objet d'un développement en lien avec la fonction qu'elles exercent dans les conduites de la personne au fil de sa trajectoire développementale et des rapports que les émotions nouent avec les fonctions intellectuelles (perception, attention, mémoire, imagination, etc.).

Comme le souligne Vygotski (1932/2017), les émotions se détachent du monde des réactions instinctives en entrant en rapport avec les autres fonctions psychologiques, ce qui permet aux émotions de se transformer et s'enrichir au cours de la vie de la personne (Clot, 2017b). Les

émotions s'intellectualisent dans le cadre d'activités particulières (le jeu, la lecture, l'écriture, le visionnement de films, etc.) et la personne développe de nouveaux moyens de signifier ses émotions – par exemple à travers l'écriture d'un poème ou de la production d'une saynète – de comprendre comment les émotions fonctionnent et d'agir sur ses propres expériences émotionnelles et sur celles d'autrui. Ainsi, au fil de l'ontogenèse, les émotions – lorsque les conditions sociales sont réunies – se spécifient, se différencient (Vygotski, 1931/1998b). En élaborant sur la réflexion initiale de Vygotski, nous posons comme hypothèse que la personne peut, sous certaines conditions, identifier et reconnaître ses émotions, mais également explorer leur fonctionnement, la façon dont elles agissent sur elle, la façon d'agir sur ses émotions, mais aussi sur celles des autres, à travers un travail sur la signification que ses émotions entretiennent avec sa conduite dans une situation donnée. Progressivement, la personne est en mesure de comprendre et agir volontairement sur ce qu'elle ressent, à l'aide d'instruments servant tout à la fois à signifier et maîtriser ses émotions tout en trouvant des moyens de transformer les situations qui l'affectent.

La prise de conscience – que Vygotski (1934/2019) nomme aussi intellectualisation – des émotions vécues est centrale à leur maîtrise éventuelle, alors qu'elle participe au processus d'apprentissage (transmission-acquisition) de nouveaux instruments de systématisation de l'expérience (Saussez, 2017b) lui permettant d'organiser et signifier son expérience. S'appropriant progressivement ces instruments, l'individu est en mesure de prendre conscience de son émotion dans le rapport à une situation donnée, de développer un rapport conscient et volontaire à l'émotion de façon à pouvoir en disposer autrement. En amenant l'émotion à la conscience – la conscience permettant la réflexion sur les autres systèmes de comportement (Vygotski, 1925/2017) – l'individu vit un redoublement de son expérience au travers du langage. À mesure que l'individu

est capable de se rendre compte, et de rendre compte aux autres, de l'émotion qu'il vit, plus cette émotion est vécue de façon consciente (Vygotski, 1925/2017).

L'anxiété étant une émotion, elle résulte d'un apprentissage et peut se développer dans un rapport à l'activité dans laquelle la personne est impliquée. Vygotski (1931/1998b) a peu écrit sur la maîtrise des émotions et l'anxiété. Néanmoins, il est possible d'élaborer des hypothèses à partir des lignes directrices qu'il a énoncées. Vygotski (1932/2017) mentionne que la peur implique une dimension biologique, qui amène le corps à se mettre en alerte et anticiper une action possible. Si l'alerte apparaît, une pluralité d'actions possibles – autres que la fuite – ont été produites au fil du développement historique. Les actions possibles face à l'anxiété ont été enrichies, alors que de nouveaux modes de se conduire ont été appris par les personnes engagées dans des activités socialement réglées et normées exigeant tout à la fois de composer avec une situation incertaine (se représenter une fin possible et désirable) et d'agir sur ses émotions. Certaines de ces actions peuvent s'avérer inappropriées et/ou inopérantes dans une situation donnée conduisant la personne à vivre une expérience se colorant d'anxiété, alors que l'action à réaliser suscite une anticipation négative des conséquences (Roth et Walshaw, 2015) ou lorsque l'individu ne possède pas les ressources pour se mettre lui-même en mouvement dans la situation. Néanmoins, d'autres actions apprises favorisent la capacité à maîtriser ses émotions – notamment l'anxiété. Cette maîtrise implique que l'individu est en mesure de prendre conscience de la dynamique sociale et subjective de son anxiété, et d'en disposer autrement.

En la considérant sous un angle vygotkien, l'anxiété en situation de choix de carrière prend ainsi naissance dans la perspective où la personne n'est pas en mesure de réaliser ce choix, car elle

ne possède pas les instruments matériels et psychologiques pour ce faire. Il s'agit ainsi d'une situation où sont impliquées de nouvelles formes de conduites que la personne doit maîtriser, compte tenu des exigences de la situation, alors que ces capacités n'ont pas été construites par la personne ou que leur mobilisation est empêchée (Saussez, 2017b). Au sein du groupe, envisagé comme un espace-temps socialement normé et réglé pour soutenir l'ouverture d'une ZDP, de nouveaux instruments de systématisation de l'expérience émotionnelle sont mis en jeu sur le plan interpsychologique, pour être progressivement retravaillés par la personne participante sur le plan intrapsychologique, en collaboration avec la personne intervenante et les autres personnes participantes. La personne serait alors en mesure de développer sa capacité à maîtriser ses émotions – notamment l'anxiété. La maîtrise des émotions implique pour l'individu de prendre conscience de son émotion dans le rapport à une situation donnée, de construire un rapport conscient à l'émotion de façon à pouvoir en disposer autrement et à agir sur la situation. La maîtrise de ses conduites – dans ce cas la réalisation d'un choix de formation ou de carrière – implique nécessairement celle des émotions qui lui sont liées (Friedrich, 2010). Ainsi en développant la maîtrise des émotions des personnes, tout en introduisant des instruments portant sur le processus d'orientation, l'intervention a pour objectif de permettre aux personnes participantes de prendre conscience de leur expérience d'anxiété et de la mettre à distance, afin de leur permettre de réaliser un choix de carrière qu'elles ont des raisons de valoriser.

4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

La psychologie historique du développement culturel historique met de l'avant plusieurs éléments théoriques qui permettent l'analyse de l'activité et des processus au sein du groupe de

counseling de carrière. La genèse du développement culturel, comprenant les processus de développement des fonctions psychiques supérieures et la médiation instrumentale est à la base de la conception du groupe de counseling présenté dans cette recherche. La capacité à maîtriser ses émotions, en tant que fonction psychique supérieure, peut faire l'objet d'un développement potentiel grâce à la transmission d'instruments psychologiques issus du contexte culturel-historique. La transmission et l'acquisition d'instruments psychologiques dans une activité structurée de formation favorisent l'ouverture d'une ZDP dans la pensée de l'élève, permettant le développement de nouvelles formes de comportement, incluant la maîtrise des émotions et du processus de choix de carrière. La maîtrise des émotions, dans la conceptualisation dialectique privilégiée par Vygotski, est une fonction psychique supérieure qui se développe sous l'effet de dispositifs sociaux, à l'image du groupe de counseling de carrière mis en place. La maîtrise des émotions implique, pour l'individu, de vivre ses émotions de manière volontaire et consciente, donc d'en comprendre la logique et d'en infléchir le cours.

Ainsi, le groupe de counseling est envisagé comme un espace-temps socialement normé et réglé pour favoriser l'ouverture de la ZDP des élèves. Il implique la transmission et l'acquisition progressive d'instruments de systématisation de l'expérience, notamment les CS et les SA permettant la mise en visibilité, pour soi et pour autrui, des émotions et du processus d'orientation, afin de pouvoir en disposer autrement. L'objectif est de permettre aux élèves de s'engager dans une activité de conceptualisation portant sur les instruments transmis, de leur permettre de les expérimenter activement et de les amener à les maîtriser par une compréhension progressive de la logique qui les sous-tend (Saussez, 2017a). Les instruments transmis au sein du groupe, par le biais de différents moyens culturels d'intervention incluant la parole et de l'écrit, permettent aux

personnes de redoubler leur expérience, de la réorganiser en comprenant ce que la situation leur fait faire et d'explorer ce qu'elles peuvent en faire maintenant qu'elles ont acquis un rapport conscient à leurs émotions. Ces apprentissages favorisent, sous certaines conditions, le développement progressif de la maîtrise des émotions – notamment l'anxiété – et du processus de choix de carrière. Cette maîtrise permet aux personnes d'agir de manière consciente les nouvelles capacités à agir développées, notamment en leur permettant de poser un regard critique ce qui, dans le contexte culturel-historique, peut contribuer à l'anxiété en situation de choix de carrière.

Afin d'atteindre l'objectif général de décrire l'activité du groupe et les processus d'apprentissage qui, à l'intérieur d'un groupe de counseling de carrière, suscitent le développement de la capacité de l'individu à maîtriser ses émotions – plus précisément l'anxiété – et à réaliser un choix de carrière, trois objectifs spécifiques sont élaborés :

1. Décrire l'activité de transmission-acquisition des instruments de systématisation de l'expérience au sein des groupes de counseling de carrière visant à maîtriser l'anxiété;
2. Décrire la formalisation des processus d'apprentissage et de développement de la capacité des élèves à agir volontairement sur leurs émotions, plus précisément sur leur anxiété face au choix de carrière;
3. Systématiser les conditions à réunir au sein d'un programme de counseling pour favoriser le développement d'une capacité à agir sur ses émotions (maîtrise) en situation de choix de carrière chez les élèves.

TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE

Cette section présente le programme HORS-PISTE, développé par le *Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale destiné aux enfants, adolescents et adolescentes, et aux jeunes adultes*¹⁵. Le programme développé dans le cadre de la thèse s'inscrit dans le cadre de ce programme, en tant que contribution originale suggérée par l'étudiante-chercheuse et son équipe d'encadrement pour ajouter un volet orientation. La méthodologie mise en place pour cette thèse est ensuite présentée, plus précisément le programme d'intervention qui sera mobilisé, les personnes participantes et procédures, les stratégies d'analyses et les considérations éthiques.

1. LE PROGRAMME HORS-PISTE

Le programme HORS-PISTE¹⁶ est une initiative du *Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale*. Basé sur la TCC, HORS-PISTE vise à développer et à promouvoir des compétences psychosociales déterminantes pour la santé et le bien-être des adolescentes et adolescents (p.ex. s'affirmer dans un contexte de pressions sociales, utiliser des stratégies d'adaptation lors des situations stressantes, anxieuses ou difficiles, se connaître, s'accepter et s'estimer). Le développement de ces compétences favorise, à moyen terme, la prévention des troubles anxieux (p.ex. trouble panique, phobie sociale, anxiété généralisée) et des facteurs de risque liés à l'anxiété (p.ex. perfectionnisme, pensées négatives, intolérance à l'incertitude).

¹⁵ Pour la suite du texte, il sera désigné sous l'appellation de *Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale*.

¹⁶ Pour plus d'informations au sujet du programme HORS-PISTE, visitez le <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/hors-piste/programme-secondaire/>.

Le programme HORS-PISTE est implanté dans plusieurs écoles secondaires de la province et s'adresse – pour l'instant – aux élèves du 1^{er} cycle. Il comprend deux volets – prévention universelle et intervention précoce¹⁷ – favorisant la création d'un continuum dans l'intervention. Le volet de prévention universelle inclut un total de dix ateliers de 60 minutes animés en groupe-classe par des personnes enseignantes, ou des personnes intervenantes travaillant en milieu scolaire ou dans des organismes communautaires. Les ateliers ciblent le développement d'une compétence psychosociale au moyen de différentes stratégies, par exemple des discussions de groupe, des mises en situation et des vidéos (Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, s.d.). Le volet de prévention précoce inclut huit ateliers hebdomadaires de 60 minutes animés auprès de groupes d'environ huit élèves par des personnes intervenantes travaillant en milieu scolaire et/ou dans le réseau de la santé. Des rencontres conjointes parent-enfant sont également prévues, tout comme des ateliers s'adressant spécifiquement aux parents. Les rencontres ciblent l'identification de diverses composantes associées à l'anxiété, notamment les pensées négatives l'intolérance à l'incertitude et la zone de confort au moyen de différentes stratégies, par exemple des discussions de groupe et la pratique des stratégies (Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, s.d.).

Le volet de prévention universelle du programme HORS-PISTE au 1^{er} cycle du secondaire a fait l'objet d'une évaluation, qui a montré des effets positifs, soit une diminution des symptômes liés à divers troubles anxieux, ainsi que du perfectionnisme, de l'intolérance à l'incertitude, de l'évitement cognitif et de l'impact de l'anxiété sur la vie scolaire et sociale, en plus de permettre une augmentation du sentiment d'auto-efficacité (Therriault et al., 2021). Le volet d'intervention

¹⁷ Correspond à l'intervention spécifique dans la typologie de Bienvenu et Ginsburg (2007).

précoce est présentement en cours d'évaluation au 1^{er} cycle du secondaire. Le programme HORS-PISTE s'adressant aux élèves du 2^e cycle du secondaire est en cours de développement. Le programme d'intervention développé dans le cadre de cette recherche se veut être une intervention précoce s'adressant aux élèves de 4^e et de 5^e secondaire.

Bien qu'il s'intègre dans le programme HORS-PISTE, le programme d'intervention développé est une contribution originale, n'ayant pas été prévu initialement. Il s'agit d'un ajout proposé par l'étudiante-chercheuse et son équipe d'encadrement, qui ont mené le développement du programme, son implantation, la collecte des données, de même que leur analyse originale. De plus, alors que le programme HORS-PISTE s'inscrit dans une perspective cognitive comportementale, le programme développé dans le cadre de cette recherche s'inscrit dans la psychologie historique du développement culturel. Ainsi certains éléments issus de la TCC sont mobilisés comme instruments, mais introduits dans une perspective vygotskienne.

2. LE PROGRAMME HORS-PISTE – ORIENTATION

La recherche est conçue dans une perspective d'intervention développementale, qui met de l'avant un aspect activiste et interventionniste (Sannino, 2011). Cette perspective implique que la théorie ne sert pas uniquement à analyser et expliquer le monde, mais également à générer de nouvelles pratiques et à susciter le changement. Cette méthode vise à générer de manière expérimentale le processus de formes supérieures du comportement, plutôt que d'étudier ces formes une fois arrivées à maturité (Vygotski, 1934/2012a). Se basant sur le principe que la meilleure façon d'étudier un phénomène est de travailler en contact direct avec des individus qui le vivent dans leur réalité, les personnes auteures travaillant dans la perspective culturelle-

historique accordent une attention particulière à l'intervention développementale, qui favorise notamment le passage vers les milieux de pratique (Sannino, 2011). En ce sens, plusieurs CO travaillant en milieu scolaire ont été consultés pour que HORS-PISTE – Orientation soit adapté à la réalité des écoles secondaires, notamment en termes de structure et de contenu.

Une particularité à considérer dans le cadre de cette thèse est le fait qu'en plus d'élaborer le programme d'intervention, l'étudiante est celle qui l'anime et traite les données recueillies. Saussez et al. (2019) soulignent que dans le champ de l'éducation la question de l'engagement et de la distanciation au regard de l'objet de recherche est exacerbée. Dans le cas présent, ce triple rôle a pour conséquence une grande proximité entre l'étudiante-chercheuse et ses données. Cela est accompagné de certains enjeux qui doivent être considérés, alors qu'une trop grande proximité peut entraîner des conclusions hâtives ou erronées (Fassin, 1998). Des enjeux éthiques peuvent également émergés et sont abordés dans la section portant sur les considérations éthiques. La proximité a également ses avantages, notamment une connaissance approfondie du programme et des personnes participantes qui permet d'identifier des nuances qui n'auraient pas pu être mises de l'avant autrement (Bélisle, 2001). Or si certains enjeux sont possibles, Fassin (1998) et Élias (1983) soutiennent qu'en tant que membre d'une société donnée, la personne chercheuse ne peut pas être complètement distancée de l'objet de sa recherche. Conséquemment, l'étudiante-chercheuse s'inscrit dans une posture de recherche impliquée, qui est caractérisée par une proximité avec l'action et une distance avec l'analyse (Fassin, 1998). Comme le soulignent Saussez et al. (2019), « Cette posture invite donc à ancrer davantage les démarches de recherche au regard de différents projets de transformation du monde portés par les participants. » (p.53), en cohérence avec l'intervention développementale mise en place dans le cadre de cette

recherche. L'intervention développementale est fortement influencée par le principe de la double stimulation, souvent perçue comme une façon de contribuer à la résolution de problème ou la formation de concepts, mais qui comprend également un aspect émotif essentiel à sa compréhension (Engeström et al., 2014). Sannino (2011) définit le principe de double stimulation comme un mécanisme au moyen duquel la personne peut volontairement se sortir d'une situation problématique et changer les circonstances dans lesquelles elle est impliquée. À l'origine de la double stimulation se trouve un problème (premier stimulus). L'introduction d'instruments dans un rapport social peut contribuer à la maîtrise de ses propres comportements par l'individu (deuxième stimulus). Dans le cadre du groupe, les personnes participantes sont invitées à accomplir des tâches qui servent de stimulus pour les engager dans une activité particulière : l'activité de conceptualisation. Cette forme d'activité implique d'introduire des concepts spécifiques à la maîtrise des émotions et au processus d'orientation pour aider les personnes participantes à accomplir les tâches, et apprendre les instruments de systématisation de l'expérience transmis. L'objectif du programme d'intervention est de permettre aux personnes participantes d'expérimenter activement les instruments et de les amener à les maîtriser par une compréhension progressive de la logique qui les sous-tend (Saussez, 2017a), afin qu'elles puissent agir de manière consciente sur leurs émotions et le choix de carrière à réaliser.

2.1 Les instruments de systématisation de l'expérience transmis

Les instruments de systématisation incluent les CQ, CS et SA. Les CQ sont introduits dans le plein de l'expérience, et ne sont pas prévus à l'avance. Les instruments transmis dans le cadre du groupe se divisent en deux catégories, selon les deux thématiques principales du programme :

la maîtrise de l'anxiété et le processus d'orientation. Les appuis théoriques mobilisés pour la maîtrise de l'anxiété proviennent du programme HORS-PISTE, considérés et bonifiés selon la perspective vygotkienne. Les appuis théoriques mobilisés pour le processus d'orientation proviennent du modèle de Savard (2007), aussi considérés dans une perspective vygotkienne¹⁸. Certains ateliers visent à la fois la mise en visibilité des émotions et du processus d'orientation pour soi et pour autrui, et permettent la transmission de plusieurs instruments, notamment le SA de communication et les CS de communication, d'influence, de réseau social et de société.

Afin de rendre les émotions visibles pour soi et pour autrui, des ateliers favorisant la meilleure connaissance de l'anxiété ont été élaborés dans une perspective vygotkienne, et incluent la transmission plusieurs CS (p.ex. anxiété, stress, émotion). Des concepts ont été transmis afin d'amener les participantes à réfléchir et se montrer critiques à l'égard de la construction sociale de l'anxiété. Des ateliers mobilisant la pleine conscience ont également été intégrés. La pleine conscience est centrale au programme HORS-PISTE, mais a été mobilisée dans ce projet comme un instrument parmi d'autres et introduite dans une perspective vygotkienne. Un accent particulier est mis sur la compréhension du fait qu'il existe plusieurs moyens de maîtrise de l'anxiété, et qu'il est nécessaire de les essayer pour en trouver un – ou plusieurs – qui fonctionne pour soi, par le biais de l'introduction du SA d'éventail de moyens pour reconnaître et agir sur l'anxiété.

Afin de rendre le processus d'orientation visible pour soi et pour autrui, des ateliers mettant l'accent sur trois thèmes principaux (connaissance de soi, connaissance du monde scolaire et du

¹⁸ Des travaux sont actuellement en cours pour développer un modèle révisé du processus d'orientation de Savard (2007) en cohérence avec la psychologie historique du développement culturel.

monde du travail et processus de prise de décision) ont été mobilisés. Ils sont articulés autour du SA de démarche d'orientation, dans la perspective de Savard (2007). Pour la connaissance de soi, plusieurs CS ont été transmis aux participantes, incluant les intérêts, les valeurs et les aptitudes. Pour la connaissance du monde scolaire et du monde du travail, d'autres CS et SA ont été transmis au sujet du système scolaire québécois, de différents métiers et de la recherche d'informations. En cohérence avec la perspective vygotkienne, différents CS et SA ont été transmis afin d'emmener les personnes participantes à réfléchir et se montrer critiques à l'égard des injonctions sociales les contraignant à réaliser un choix de carrière à un moment socialement normé.

2.2 Le counseling de carrière groupal

Le groupe de counseling est considéré dans la perspective de Turcotte et Lindsay (2014), qui le décrivent comme une méthode d'intervention mettant à profit l'aide mutuelle qui peut être présente dans le groupe. Le counseling de carrière groupal est basé sur ce même principe, mais se centre sur l'accomplissement de tâches vocationnelles, notamment celles nommées par Dionne (2015) : la connaissance de soi et des milieux, la recherche d'IFT et les méthodes de recherche d'emploi. Dans le cas présent, le groupe de counseling de carrière est mobilisé afin d'accomplir des tâches relatives à la connaissance de soi et à la recherche d'IFT.

Le counseling de carrière groupal implique la mobilisation de différentes techniques d'animation – ici considérées comme des moyens culturels d'intervention – qui seront présentées selon la typologie élaborée par Amundson et al. (2008), et mobilisée notamment par Dionne et al. (2020) dans le programme *S'Orienter*. Cette typologie divise les techniques d'animation en trois catégories : les techniques de réaction, les techniques d'action et les techniques d'interaction. Les

techniques de réaction sont mobilisées par la personne intervenante dans le but de favoriser le processus réflexif des personnes participantes. Les techniques d'action permettent aux personnes participantes de poursuivre le travail amorcé avec les techniques de réaction, mais en allant plus en profondeur et en leur permettant de réfléchir à de nouvelles façons d'agir et de les appliquer. Les techniques d'interaction visent à alimenter la dynamique de groupe et les interactions entre les personnes participantes. Le tableau 4, tiré de Dionne et al. (2020) donne un aperçu des différentes techniques d'animation mobilisées en counseling de carrière groupal :

Tableau 4. Les techniques d'animation en counseling de carrière groupal

Techniques de réaction	Techniques d'action	Techniques d'interaction
<ul style="list-style-type: none"> - Clarification des propos d'un membre - Reflet empathique de base - Écoute active de ce qui est dit - Reformulation des propos d'un membre - Apport d'information - Résumé des propos d'un ou de plusieurs membres 	<ul style="list-style-type: none"> - Confrontation empathique des propos d'un membre - Reflet empathique additif ou avancé envers un membre (qui va au-delà de ce qui a été verbalisé par le ou les membres) - Immédiateté (verbalisation de ce se passe dans l'ici et maintenant du groupe) - Observation du processus - Modelage (ou modeling) d'un comportement - Obtention de consensus (notamment sur les objectifs) - Auto dévoilement - Interrogations (questions ouvertes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Blocage de l'intervention d'un membre - Liaison : faire des liens entre ce que disent, veulent et vivent différents membres - Limitation (par ex. du temps de parole d'un membre pour que chacun en ait) - Modération (des membres qui s'expriment davantage) - Soutien (de la parole de chacun des membres, notamment par la reconnaissance de leurs compétences)

L'ensemble de ces techniques d'animation est mis au service de l'intervention réalisée au sein du groupe, et des processus d'apprentissage et de développement des personnes participantes. D'autres moyens culturels d'intervention seront mobilisés par exemple des listes, des exemples, des schémas¹⁹, des images, des cartons statistiques ou des discussions en groupe.

¹⁹ Le terme de schéma est ici entendu au sens d'instrument permettant aux participantes d'organiser leur expérience sous une forme visuelle simple.

2.3 La structure du programme d'intervention

Le programme d'intervention²⁰ se déroule à raison de six rencontres d'une durée de 120 minutes, une fois aux deux semaines. Le programme est élaboré autour d'un cahier de la personne participante – qui devient un instrument écrit à partir du moment où il est mobilisé dans l'activité du groupe – qui permet l'organisation en système des CS et SA transmis. Dans la lignée du programme HORS-PISTE, cet instrument prend la forme d'un sac à dos, qui peut contenir plusieurs instruments, afin de gravir une montagne qui représente le choix de carrière. Lors de la première rencontre, les personnes participantes ont été invitées à partager la façon dont elles se représentent leur parcours en orientation, à l'aide de la montagne. Au cours des rencontres, les personnes participantes remplissent leur sac à dos, séparé en deux sections – maîtrise de l'anxiété et choix de carrière – en inscrivant les instruments transmis lors des ateliers qui leur semblent pertinents pour arriver à maîtriser leur anxiété et à réaliser un choix de carrière.

Chaque rencontre débute par l'accueil des personnes participantes, ainsi qu'un retour sur leur semaine et l'atelier de réflexion qui a été donné lors de la rencontre précédente. Ensuite, deux ou trois ateliers portant sur la maîtrise des émotions ou le processus d'orientation sont proposés. Chaque atelier se conclut par un retour sur le vécu durant l'atelier, afin de permettre aux personnes participantes de vivre un redoublement de leur expérience, qui peut favoriser la prise de conscience. La rencontre se termine sur un retour avec les personnes participantes, ainsi qu'un temps pour compléter le journal de bord et expliquer l'atelier de réflexion qui sera à réaliser.

²⁰ Cette section présente le programme d'intervention tel qu'il a été élaboré. Des modifications ont été réalisées dans le cours de l'implantation, notamment en raison de la pandémie de la COVID-19. Ces modifications sont présentées pour chaque groupe dans la section de résultats.

3. LES PERSONNES PARTICIPANTES

Trois groupes d'intervention formés de 6 ou 7 participantes ont été mis en place dans le cadre de la thèse. Les personnes recrutées devaient indiquer vivre de l'anxiété en situation de choix de carrière. Le premier groupe (G1) est mené dans une école secondaire publique à vocation particulière. Son indice du seuil de faible revenu²¹ est de 4,37, pour un rang décile de 1. Son indice de milieu socio-économique²² est de 3,02, pour un rang décile de 1 (Gouvernement du Québec, 2020). Ces indices indiquent un faible niveau de défavorisation. Le groupe mis en place pour ce site compte sept participantes de quatrième secondaire, inscrites dans un programme particulier de type « éducation internationale ». Elles sont six au moment de débiter le programme d'intervention, en février 2020. Les noms fictifs attribués aux participantes sont Clara, Judith, Julie, Livia, Léonie et Zoé. Une participante, Alexia, s'ajoute à partir de la deuxième rencontre. Toutes les participantes sont nées au Québec, à l'exception de Clara. Au moment de commencer le groupe, elles sont âgées de 15 et 16 ans. Elles ne rapportent pas avoir un trouble anxieux ou une autre problématique de santé mentale diagnostiquée par une personne professionnelle de la santé. Les rencontres ont d'abord lieu en présentiel, sur les heures de classe. La fermeture des écoles en raison de la pandémie de la COVID-19 a lieu après la deuxième rencontre du groupe. L'intervention est alors interrompue, mais une rencontre de suivi est réalisée en ligne et à distance au mois de mai 2020. L'intervention reprend en virtuel, les soirs de semaine, en septembre 2020.

²¹ L'indice de faible revenu « correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu » (MÉES, 2020).

²² L'indice de milieu socio-économique est « constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade [...] et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien » (MÉES, 2020).

Deux participantes (Judith, Julie) mettent fin à leur participation, alors qu'elles ne sont pas en mesure de continuer à s'impliquer dans le groupe les soirs de semaine. Le groupe se conclut en novembre 2020, avec cinq participantes. La ligne du temps à l'Annexe B donne un aperçu du déroulement de l'intervention et des ateliers qui ont été réalisés durant les rencontres.

Le deuxième groupe a été mené dans une école secondaire publique. Son indice de seuil de faible revenu est de 17,04, pour un rang décile de 8. Son indice de milieu socio-économique est de 12,87, pour un rang décile de 8 (Gouvernement du Québec, 2020). Ces indices indiquent un fort niveau de défavorisation. Il compte six participantes de quatrième secondaire, inscrites dans un programme particulier mettant l'accent sur les arts dramatiques et plastiques et la musique. Les noms fictifs attribués aux participantes sont Amélia, Anne, Charlotte, Delphine, Léa et Noémie. Le groupe se déroule en ligne et à distance, un soir aux deux semaines, entre les mois de janvier et avril 2020. Les participantes sont toutes nées au Québec. Au moment de commencer le groupe, elles sont âgées de 15 ans. Elles ne rapportent pas avoir un trouble anxieux diagnostiqué par une personne professionnelle de la santé, mais Amélia rapporte avoir un trouble de l'attention avec hyperactivité (TDAH). La ligne du temps à l'Annexe B donne un aperçu du déroulement de l'intervention et des ateliers qui ont été réalisés durant les rencontres.

Le troisième groupe a été mené dans la même école que le deuxième groupe. Il compte six participantes de quatrième secondaire, inscrites dans le même programme. Les prénoms fictifs attribués aux participantes sont Camille, Coralie, Éliane, Emma, Laura et Naima. Le groupe se déroule en en ligne et à distance, un soir aux deux semaines, entre les mois de janvier et mars 2020. Les participantes sont toutes nées au Québec. Au moment de commencer le groupe, elles sont

âgées de 15 et 16 ans. Elles rapportent ne pas avoir un trouble anxieux diagnostiqué par une personne professionnelle de la santé, à l'exception de Naima qui a un diagnostic de stress post-traumatique. Elle ajoute avoir aussi un trouble de l'humeur. La ligne du temps à l'Annexe B donne un aperçu du déroulement de l'intervention et des ateliers qui ont été réalisés durant les rencontres.

4. LA PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données s'est déroulée en deux temps, alors qu'elle a été perturbée par la pandémie de la COVID-19. Dans le premier temps, des écoles participant à l'implantation du programme HORS-PISTE ont été approchées pour l'implantation du volet orientation dans leurs milieux respectifs. Deux groupes ont démarré en février 2020, avant d'être interrompus par la pandémie en mars 2020. Au retour, les rencontres sont passées en ligne et à distance et avaient lieu le soir. Les personnes participantes d'un des deux groupes n'étaient plus en mesure de participer de cette façon. Un seul des deux groupes a donc été complété entre septembre et novembre 2020, avec une rencontre supplémentaire réalisée en mai 2020. Dans un second temps de la collecte de données, les groupes ont été implantés en ligne et à distance dès le début. Plusieurs CO, personnes enseignantes et membres de la direction travaillant dans différents milieux scolaires ont été approchés pour leur proposer d'animer le programme d'intervention développé auprès de leurs élèves. Quelques-uns ont exprimé un intérêt, mais le recrutement sur une base volontaire s'est révélé peu efficace. Une personne enseignante a accepté que l'étudiante-chercheuse aille présenter le programme directement à ses élèves durant un cours donné sur la plateforme Teams, ce qui a permis de former deux groupes, animés entre janvier et avril 2021.

Chaque groupe participant au programme d'intervention a fait l'objet d'une étude de cas (Roy, 2009). Les données ont été recueillies au moyen de cinq sources : 1) traces écrites des ateliers réalisés, 2) journaux de bord complétés par l'étudiante-chercheuse et les personnes participantes, et la transcription des 3) enregistrements vidéo des rencontres, 4) groupes de discussion à la suite de l'intervention et 5) entrevues individuelles trois mois après la fin de l'intervention. Les traces écrites de la planification et des ateliers réalisés incluent la description des rencontres, plus précisément la planification réalisée et les différents instruments qui seront transmis.

Le journal de bord de l'étudiante-chercheuse a été complété de manière ponctuelle, pour faire état des modifications apportées à la planification, et de ses observations diverses par rapport à l'intervention. Les journaux de bord des personnes participantes (n = 98) ont été complétés après chaque rencontre. Afin de guider les réflexions des personnes participantes et d'identifier les apprentissages réalisés, trois questions sont posées à la fin de chaque rencontre : 1) « Comment t'es-tu senti.e lors de cette rencontre? », 2) « Quels apprentissages penses-tu avoir réalisés lors de cette rencontre? » et 3) « Comment te sens-tu au sein du groupe? ».

Les enregistrements vidéo des rencontres (n = 19) ont été utilisés pour identifier des éléments non verbaux pouvant servir à retracer des signes d'émotions vécues par les personnes participantes. Martineau (2016) souligne que l'utilisation de la vidéo permet une analyse précise des éléments observés, compte tenu de la possibilité de regarder les extraits à de multiples reprises. Les enregistrements des rencontres ont été transcrits, afin d'identifier précisément la façon dont les instruments sont transmis, ainsi que les manifestations discursives des apprentissages réalisés, notamment la reprise par les personnes participantes des CS et SA transmis.

Les groupes de discussion (n = 3) et les entrevues individuelles (n = 16) ont été enregistrés et transcrits. Le groupe de discussion permet d'apporter une compréhension approfondie des comportements sociaux, au moyen de questions ouvertes et d'une interaction contrôlée entre les personnes participantes (Geoffrion, 2016). Il est réalisé deux semaines après la fin du programme et est animé par une autre personne que l'étudiante-chercheuse pour favoriser la libre expression des participantes. Les entrevues individuelles sont de type « semi-dirigées », définies comme « un échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit » (Savoie-Zajc, 2016, p. 339). Cette forme d'entrevue relativement souple se déroule sous forme de conversation et permet une compréhension approfondie du phénomène à l'étude. Elles sont menées par l'étudiante-chercheuse trois mois après la fin du programme d'intervention, afin d'aller chercher des traces du développement de la capacité à maîtriser ses émotions – plus précisément l'anxiété – et à réaliser un choix de carrière. Les thèmes abordés durant le groupe de discussion et l'entrevue individuelle sont similaires, incluant l'appréciation du programme d'intervention et des ateliers réalisés, les apprentissages au sujet de leur capacité à maîtriser leurs émotions et à réaliser un choix de carrière et leur vécu au sein du groupe de counseling de carrière. Les guides de l'entretien de groupe et des entrevues individuelles sont disponibles à l'annexe C.

5. LES STRATÉGIES D'ANALYSE

Chaque objectif spécifique a été analysé en mobilisant différentes sources de données et stratégies, qui sont détaillées dans cette section.

5.1 Premier objectif spécifique

Afin de décrire l'activité matérielle du groupe de counseling de carrière groupal visant le développement de la capacité à maîtriser ses émotions et à réaliser un choix de carrière, trois sources de données ont été utilisées : 1) les traces écrites de la planification et des ateliers réalisés, 2) les journaux de bord complétés par l'intervenante et les personnes participantes et 3) les enregistrements vidéo (vidéo et transcription). Ces sources de données ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). L'arbre thématique a été construit à partir des thèmes principaux développés dans la problématique, le cadre théorique et le programme d'intervention développé. Pour reconstruire l'activité se déroulant au sein de chaque groupe l'arbre thématique inclut les caractéristiques du contexte de transmission des instruments de systématisation de l'expérience dans l'activité du groupe, notamment les instruments écrits mobilisés, les concepts et SA transmis, les explications données par la personne intervenante et les interactions au sein du groupe. Les éléments pertinents aux thèmes choisis ont été identifiés et codés dans le logiciel NVivo. Pour chaque atelier, un synopsis global est créé (Falardeau et Simard, 2011), puis les caractéristiques propres à chaque groupe sont mises de l'avant.

5.2 Deuxième objectif spécifique

Afin de décrire les processus d'apprentissage et de développement de la capacité des élèves à agir volontairement sur leurs émotions, plus précisément l'anxiété en situation de choix de carrière, l'ensemble des sources de données a été utilisé. À l'instar de Dionne et al. (2017), elles ont été intégrées dans le logiciel d'analyse NVivo, puis découpées de façon hebdomadaire dans une matrice en condensé pour suivre le développement de la capacité à maîtriser ses émotions et

de la capacité à agir en situation de choix de carrière, au moyen de l'analyse thématique (Spencer et al., 2014). Ce processus est réalisé pour les groupes, ainsi que pour chaque participante. Les thèmes analysés font chacun l'objet d'une ligne, et l'évolution dans le temps est illustrée par les colonnes. Ce découpage hebdomadaire vise à déconstruire, puis reconstruire à rebours le développement constaté des capacités à agir des participantes durant le programme d'intervention – puis à la suite de celui-ci – au moyen des manifestations discursives des participantes, incluant celles indiquant l'apprentissage des instruments transmis, ou les traces d'un développement de la capacité à maîtriser ses émotions ou à réaliser un choix de carrière. Ces traces incluent les prises de conscience par les élèves (verbales et non verbales), ainsi que la reprise volontaire ou la reformulation des instruments transmis par les personnes participantes.

5.3 Troisième objectif spécifique

Afin de systématiser les conditions à réunir au sein d'un programme de counseling pour favoriser le développement d'une capacité à agir sur ses émotions en situation de choix de carrière chez les élèves, les stratégies mises à contribution pour les deux autres objectifs spécifiques ont été utilisées. L'analyse thématique, le synopsis et la matrice en condensé ont été mobilisés pour comprendre la façon dont le contexte de counseling groupal favorise, ou non, la capacité à réaliser un choix de carrière par les personnes participantes. Dans une forme d'analyse en mode écriture, l'étudiante-chercheuse a cherché à former des catégorisations (Spencer et al., 2014) à partir des contextes d'apprentissage analysés pour mettre en évidence les conditions favorisant les processus d'apprentissage et de développement des participantes. Une attention particulière a été apportée aux interactions entre la personne intervenante et les membres du groupe, ainsi qu'entre les

membres du groupe elles-mêmes. Les éléments aidants rapportés par les participantes durant les entretiens de groupe et individuels sont également considérés dans l'analyse de cet objectif.

6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Le certificat éthique a été délivré par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (Annexe D). Selon l'énoncé de politique des *Trois Conseils* (CRSH, CRSNG, IRSC), le fait de travailler avec des êtres humains implique l'obtention de leur consentement libre et éclairé. Les participantes sont des adolescentes, mais elles sont toutes âgées de 14 ans ou plus et peuvent donner leur consentement elles-mêmes. Les participantes ont signé un formulaire de consentement à participer à la recherche lors de la première rencontre du groupe. Le formulaire expliquait les avantages et inconvénients qu'il y avait à participer à cette étude, de même que les éléments concernant la confidentialité des renseignements recueillis.

L'étudiante-chercheuse a animé les trois groupes, en plus d'élaborer le programme et de mener les analyses. L'énoncé de politique des *Trois Conseils* (CRSH, CRSNG, IRSC) mentionne qu'une attention particulière devra être portée aux possibles conflits d'intérêts. Ce triple rôle implique une prise de conscience des conflits d'intérêts probables, une divulgation au comité d'éthique et aux personnes participantes. Chen (2015) suggère des mesures de prévention lorsque la personne chercheuse occupe un double rôle de cette nature, dont divulguer son implication et la nature de celle-ci dans les phases d'élaboration du programme et documenter de façon explicite le processus d'analyse des résultats. L'ensemble de ces mesures ont été mises en place, et la divulgation de l'implication de l'étudiante-chercheuse a été réalisée dès le début des groupes, et

intégrée au formulaire de consentement. Il était également indiqué que si les participantes avaient des questionnements à ce sujet, elles pouvaient contacter la directrice de la recherche doctorale.

En ce qui a trait aux avantages et inconvénients, les deux pouvaient être significatifs pour les participantes. Pour ce qui est des avantages, elles avaient l'opportunité de participer à l'avancement des connaissances portant sur l'anxiété face au choix de carrière. De plus, le groupe représentait une opportunité afin de maîtriser son anxiété, et de réaliser un choix de formation ou de carrière pour la poursuite de son cheminement. Pour ce qui est des inconvénients, la participation à cette étude leur demandait un certain temps et une implication soutenue. Il était également possible que certaines activités augmentent momentanément l'anxiété déjà ressentie par les participantes. Comme le programme s'adressait à une population anxieuse, il a été suggéré aux participantes de faire une rencontre de suivi avec la personne CO de leur école, au besoin.

La confidentialité des données recueillies était également un élément important à considérer. Les données et vidéos ont été sauvegardées sur le serveur sécurisé de l'Université de Sherbrooke. Les seules personnes ayant accès à ces données sont l'étudiante-chercheuse, son équipe de direction et une personne auxiliaire de recherche qui assurait la transcription. Les formulaires de consentement signés par les participantes, ainsi que tout autre document papier qui a été recueilli et pourrait permettre l'identification des participantes sont conservés dans un classeur barré, dans un local barré du *Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage*. Les participantes, ainsi que les écoles fréquentées, ont été anonymisées à l'aide d'un pseudonyme, afin de limiter les risques d'identification par une personne externe.

QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation des résultats est divisée en trois parties, en fonction des objectifs spécifiques présentés : 1) la description du processus d'apprentissage au sein des groupes, 2) la formalisation des processus d'apprentissage et de développement des participantes, 3) les conditions à réunir pour favoriser le développement d'une capacité à agir sur ses émotions en situation de choix de carrière, et se termine avec une quatrième section de synthèse des résultats. Bien que de façon analytique, nous distinguons les processus d'apprentissage des processus de développement de nouvelles capacités à agir, il importe de ne pas perdre de vue que ces deux processus entretiennent des rapports dialectiques et qu'en réalité, ils fonctionnent en étroite relation d'interdépendance. Ainsi les objectifs 1 et 2 sont divisés compte tenu de contraintes analytiques et rédactionnelles, mais doivent être considérés comme unifiés. La division entre les deux processus sera opérée de la manière suivante : la première section présente l'activité de transmission-acquisition se déroulant au sein des groupes sur le plan interpsychologique. La seconde section présente la façon dont ces processus d'apprentissage se formalisent dans le cadre du groupe, et dont ils favorisent le développement de nouvelles capacités à agir sur le plan intrapsychologique, relativement à la mise en visibilité de ses émotions et du processus d'orientation, pour soi et pour autrui. La troisième section présente les conditions propices à réunir dans l'activité du groupe pour favoriser cette interdépendance des processus d'apprentissage et de développement. La dernière section fait une synthèse des résultats obtenus.

1. LA DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ DE TRANSMISSION-ACQUISITION AU SEIN DES GROUPES DE COUNSELING DE CARRIÈRE

Cette section présente les processus d'apprentissage – entendus au sens de transmission-acquisition – se déroulant dans les groupes, notamment en mettant de l'avant l'activité matérielle concrète des trois groupes d'intervention qui ont été conduits dans le cadre de la recherche. Il sera question de l'activité du groupe en termes de transmission et d'acquisition d'instruments de systématisation de l'expérience. À partir d'une tâche proposée aux participantes, ces dernières s'engagent dans une activité de conceptualisation qui les amène à travailler avec des concepts spécifiques – sous forme de CQ, CS et SA²³ – qui favorisent la mise en visibilité de leurs émotions et/ou la mise en visibilité du processus d'orientation pour soi et pour autrui. Durant l'activité de conceptualisation, l'intervenante mobilise différents moyens culturels d'intervention, par exemple des listes, des schémas, des images ou des discussions en groupe, mais aussi des techniques d'animation (Amundson et al., 2008). Un tableau inséré au début de chaque rencontre présente les différents CQ, CS et SA ayant fait l'objet d'une activité de conceptualisation dans chaque atelier. L'analyse détaille la façon dont ils sont conceptualisés et mis en système – ou non – dans l'atelier.

²³ Dans la présentation des résultats, les CQ sont des concepts qui sont mobilisés dans le plein de l'expérience au cours de l'activité de conceptualisation du groupe, mais ne sont pas systématisés. De leur côté, les CS englobent les concepts qui sont systématisés dans l'activité de conceptualisation du groupe. Pour quelques CS dans des ateliers particuliers, les CS ne sont pas systématisés, mais demeurent considérés comme tels puisqu'ils ont été précédemment systématisés dans le groupe, ou il s'agit de concepts établis dans les domaines de la maîtrise des émotions et de l'orientation scolaire et professionnelle. Les SA sont basés sur les CS et représentent l'organisation systématique d'actions reliées par un principe d'intelligibilité.

1.1 Les ateliers de la première rencontre

La première rencontre comprend cinq ateliers : 1) l'accueil des participantes et le brise-glace, 2) l'explication du programme d'intervention, 3) la montagne, 4) l'établissement des normes et 5) la fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion.

Tableau 5. Concepts spécifiques faisant l'objet d'une activité de conceptualisation, 1^{re} rencontre

Atelier	Concepts quotidiens	Concepts scientifiques	Systèmes d'action
L'accueil et le brise-glace	G1 : Ami.e.s; Famille; Fierté. G2 : Ami.e.s; COVID-19; École; Influenceuse; Médias sociaux. G3 : Environnement; Famille.	Choix de carrière; Valeurs.	-
L'explication du programme d'intervention	G1 : Cégep G2 : Cégep G3 : Cégep	Aptitudes; Choix de carrière; Intérêts; Métiers; Ressources; Options; Valeurs. Anxiété; Émotions; Maîtrise des émotions; Stress; Techniques. Construction sociale.	Structure d'une démarche d'orientation; Recherche d'IFT; Plan d'action. Éventail de moyens; Pleine conscience; Processus de maîtrise progressive de l'anxiété et des émotions.
La montagne	G1 : Ami.e.s; Argent; Cégep; Chimie-physique; École; Famille; <i>Job</i> . G2 : Adolescence; Ami.e.s; Argent; Chimie-physique; Courriel; COVID-19; École; Famille; Rêve. G3 : École; Environnement; Famille; Réussite; Rêve.	Choix de carrière; Décision; Emploi; Formations; Intérêts; Métier; Obstacles; Options; Primaire; Profession; Secondaire; Université. Anxiété; Émotions; Maîtrise des émotions; Peur; Stress; Techniques. Pression.	Structure d'une démarche d'orientation. Éventail de moyens; Pleine conscience.
L'établissement des normes	G1 : Ami.e.s; Famille; Opinion G2 : Ami.e.s; Opinion G3 : -	Décision. Émotions. Pression.	
La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion	G1 : Avantages. G2 : Courriel G3 : Courriel; COVID-19; Fierté; Opinion; Teams.	Choix de carrière; Intérêts; Métier. Anxiété; Émotions; Stress.	Structure d'une démarche d'orientation.

1.1.1 *L'accueil des participantes et le brise-glace.*

L'intervenante commence par se présenter et demande aux participantes de faire de même. Elle explique ensuite qu'elles vont réaliser un jeu afin d'apprendre à mieux se connaître :

Sur le *post-it* on va écrire le nom de quelqu'un qu'on admire, ça peut être quelqu'un de connu ou non, c'est vous qui choisissez [...] puis je vais le faire moi aussi. Donc on écrit le nom de quelqu'un qu'on admire et après ça vous me redonnez les papiers. (PI, G1-R1)²⁴

Une fois que les feuillets autocollants ont été recueillis par l'intervenante, elle les colle sur le mur et les participantes doivent essayer de déterminer qui a écrit quel nom. Dans le G2, les participantes écrivent dans un document collaboratif. Dans le G3, des problèmes techniques rendent le document collaboratif inutilisable, et les participantes nomment simplement une personne qu'elles admirent. Les participantes expliquent ensuite les raisons pour lesquelles elles ont choisi cette personne, et l'intervenante les amène à développer au moyen de techniques d'animation, notamment la question ouverte et le reflet. Elle mobilise – sans les systématiser lors de cet atelier – les CS de choix de carrière et de valeurs pour alimenter la discussion. En mobilisant pour une première fois ces concepts spécifiques, sans les introduire de manière formelle, l'intervenante permet aux participantes de se familiariser avec ces concepts et de commencer à faire des liens entre leurs propos et le processus d'orientation au travers de la tâche proposée.

²⁴ Les codes de présentation des verbatims sont: G : Groupe; R : Rencontre; EG : Entretien de groupe; EI : Entretien individuel.

Dans le G1, les personnes choisies par les participantes sont des membres de leur entourage, à l'exception d'une participante qui choisit une personnalité publique. Les justifications données par les participantes font état des choses qu'elles admirent chez ces personnes, notamment la force, l'optimisme, l'équilibre de vie, la réussite professionnelle et la détermination. Dans le G2, les participantes ont choisi des personnalités publiques ou des personnes de leur entourage. Les justifications des participantes incluent leurs aptitudes artistiques ou sportives, la promotion de la diversité corporelle et l'optimisme. Dans le G3, les participantes ont choisi des membres de leur entourage, à l'exception d'une participante qui choisit une personnalité publique. Les justifications données par les participantes incluent notamment la façon de voir la vie, la conscience environnementale, l'optimisme, la force et la persévérance.

1.1.2 L'explication du programme d'intervention.

L'intervenante utilise deux schémas inclus du cahier de la personne participante pour engager les participantes dans une activité de conceptualisation portant sur deux concepts centraux au programme, les SA de structure de la démarche d'orientation et de processus de maîtrise progressive de l'anxiété et des émotions (Annexe E). Elle utilise la transmission d'informations, la question ouverte et la reformulation pour animer la discussion. Elle débute par l'explication de la structure de la démarche d'orientation et demande aux participantes de définir les CS d'intérêts, valeurs et aptitudes, puis complète :

Intervenante : Donc, si je vous demande de me définir c'est quoi un intérêt, une valeur, une aptitude, est-ce que quelqu'un a une idée par rapport à ça ?

Delphine : Bien qui a quelque chose qui t'intéresse.

Intervenante : Un intérêt, effectivement. Quelqu'un d'autre ? (Rires).

Delphine : Bien quelque chose que tu tiens à cœur... pour les valeurs. Puis les aptitudes bien c'est quelque chose que t'es capable de faire.

Intervenante : Essentiellement c'est ça. Intérêt c'est quelque chose que tu aimes faire, valeur c'est quelque chose qui est important pour toi puis qui peut guider tes décisions, puis une aptitude c'est quelque chose dans lequel tu es doué habituellement. (G2-R1)

Cette activité de conceptualisation se base ainsi sur les connaissances préalables des participantes, auxquelles l'intervenante ajoute des éléments de définition. Elle implique également l'introduction d'autres concepts pour poursuivre l'explication du programme d'intervention, mais l'intervenante ne les définit pas, alors qu'ils seront mobilisés de manière plus systématique dans d'autres ateliers et définis à ce moment. Elle les met en lien en mobilisant le SA de structure d'une démarche d'orientation : « On va regarder des formations et professions considérant vos intérêts, valeurs et aptitudes. Ensuite, on va arriver à valider ces options-là en les confrontant avec à quel point ça correspond vraiment à qui [vous êtes]. » (G3-R1). Elle mentionne que le programme vise à leur faire acquérir des connaissances sur elles-mêmes et les formations, mais qu'il est possible qu'elles ne quittent pas le groupe avec un choix définitif et que leur plan d'action reflètera cela.

Plusieurs autres concepts spécifiques sont mobilisés dans l'activité du groupe pour conceptualiser le processus de maîtrise progressive de l'anxiété et des émotions. L'intervenante commence par expliquer que le choix de carrière lors de l'adolescence est un moment significatif et qu'il est normal que des émotions soient associées à ce choix, incluant l'anxiété. Elle nomme les façons dont elles vont travailler sur la maîtrise des émotions, par exemple la compréhension de

la construction sociale de l'anxiété et la présentation d'un éventail de moyens pour reconnaître et agir sur l'anxiété. Elle leur explique qu'un de ces moyens est la pratique de la pleine conscience, et leur présente ce moyen de manière plus précise :

C'est une technique qu'on peut utiliser pour maîtriser l'anxiété puis les émotions. Puis dans le fond c'est une méthode parmi tant d'autres, mais c'est une méthode qu'on va introduire ici dans le groupe. [...] C'est une technique qui habituellement fonctionne bien, mais ce n'est pas nécessairement non plus pour tout le monde. Donc on la teste ici dans le groupe, on voit comment ça vous convient. (G2-R1)

Elle insiste ainsi sur le fait que les moyens pour reconnaître et agir sur l'anxiété ne fonctionnent pas de la même façon pour tout le monde, introduisant ainsi un SA qui sera remobilisé à de nombreuses reprises par la suite; l'importance d'essayer un éventail de moyens, et de trouver un – ou des – moyen pour reconnaître et agir sur l'anxiété qui fonctionnent pour soi.

L'instrument visuel du « sac à dos » (Annexe E) qui est « un outil pour qu'on puisse toujours garder des traces de ce qu'on fait dans les activités ensemble » (PI, G1-R1) est aussi introduit lors de cet atelier. L'intervenante explique que le sac à dos est divisé en deux parties, en cohérence avec les deux thématiques principales abordées dans le cadre du groupe : une pour la maîtrise de l'anxiété et l'autre pour le processus d'orientation. Dans les groupes en ligne et à distance, des difficultés technologiques – certaines participantes ne sont pas en mesure d'avoir accès à Microsoft Word sur les appareils qu'elles utilisent à la maison – ont rendu difficile l'utilisation du sac à dos, les participantes ont donc été invitées à prendre des notes au sujet des ateliers réalisés sur un support écrit qu'elles étaient certaines de pouvoir conserver.

1.1.3 La montagne

Cet atelier se déroule à partir d'un dessin de montagne et de schémas à compléter inclus dans le cahier de la personne participante (Annexe E). Sur le dessin de la montagne, les participantes doivent indiquer la façon dont elles se représentent leur parcours en orientation. L'intervenante les amène à s'engager dans l'activité de conceptualisation du CS de choix de carrière en les invitant à se positionner sur le dessin de la montagne :

Le sommet, ce serait un choix de carrière [...] réalisé, comme on a fait un choix. Si vous aviez à vous positionner quelque part sur la montagne en ce moment par rapport à où vous en êtes dans votre choix de carrière, ce serait à peu près à quel endroit? (G3-R1)

Ensuite l'intervenante demande aux participantes d'indiquer dans des colonnes graduées leur niveau de connaissances et leur degré de préparation ressentie à l'égard du choix de carrière. Elle leur demande de faire le même exercice pour conceptualiser les CS d'émotion et d'anxiété, en indiquant leur niveau de connaissances et de maîtrise ressentie. Les participantes sont invitées à partager ce qu'elles ont indiqué, et l'intervenante utilise la reformulation, le reflet, l'autodévoilement, la question ouverte, le résumé, la liaison et le soutien pour animer la discussion.

1.1.3.1 Groupe 1. Les participantes rapportent des niveaux variés de connaissances et degré de préparation à l'égard du choix de carrière, et de connaissances et de maîtrise par rapport aux émotions, mais la majorité se place vers le bas de la montagne. La plupart rapportent avoir fait des recherches par rapport à leur choix de carrière, mais ne pas se sentir prête à faire un choix :

Je repense toujours mes choix. Et je n'aime pas faire des choix en général. Donc ça, c'est un des quelques trucs que je sais de moi-même. Et donc je ne pense pas que je suis prête à faire un choix de carrière, du tout, encore. (Léonie, G1-R1)

Pour la maîtrise des émotions, la majorité des participantes dit avoir de la difficulté à identifier ses émotions, et ressentir beaucoup d'anxiété ou de stress face à leur choix de carrière.

Dans le cours de l'atelier, une discussion émerge sur la pression associée au choix de cours pour le cinquième secondaire, et mène à une activité de conceptualisation menant à la systématisation du CS de pression et à l'introduction de plusieurs CQ, notamment celui des cours optionnels de chimie et de physique. Les participantes rapportent ressentir une pression par rapport à ce choix, alimentée par leurs amies et amis, leur famille et leur école : « Parce que, bien nous [pointe Zoé, Julie et Clara] on se tient ensemble, puis les trois elles vont en chimie-physique. Fait que moi, je me disais "qu'est-ce qu'elles vont penser, que je n'aille pas en chimie-physique?". » (Judith, G1-R1). L'intervenante les invite à développer : « j'entends qu'il y a vraiment une pression sociale à l'effet que... » (G1-R1), et à s'ouvrir sur les choix de cours réalisés pour l'année scolaire suivante. Le CS de pression émerge initialement du discours des participantes, mais est ensuite systématisé par l'intervenante, ce qui l'établit comme CS, alors que les autres concepts sont mobilisés dans le plein de l'expérience sans être systématisés, ce qui indique un CQ. Le CS de pression est ensuite mis en relation avec ceux de choix de carrière et d'anxiété – systématisés précédemment – alors que la discussion s'ouvre sur la pression ressentie relativement au choix de carrière et de l'anxiété que cela peut générer :

Zoé : Ce n'est pas tout le monde qui vit ça, mais moi c'est comme tous les jours. Fait que je ne le vois pas, j'ai plus de pression. Je ressens plus de pression sur comme, si je ne fais pas le bon choix, si je ne garde pas en banque mes chimie-physique même si je le sais que ça ne me sert à rien, puis que je vais peut-être l'avoir fait pour rien. Bien j'ai peur de me faire dire « tu vois, on te l'avait dit, puis tu ne l'as pas fait ».

Intervenante : Je comprends. C'est... Comment tu te sens par rapport à cette pression-là?

Zoé : Je sais que c'est important, mais je trouve que j'en ai beaucoup pour maintenant parce que l'université c'est comme dans quatre ans, donc c'est vraiment d'avance. (G1, R1)

D'autres participantes expliquent ne pas ressentir de pression de la part de leur entourage, et qu'elles se mettent elles-mêmes de la pression.

1.1.3.2 Groupe 2. La majorité des participantes se place vers le bas de la montagne. Par rapport à leurs niveaux de connaissances et degré de préparation à l'égard du choix de carrière, elles indiquent des niveaux bas. Une participante rapporte n'avoir aucune idée, mais les autres nomment plutôt avoir de nombreuses idées liées à leurs intérêts, mais également avoir conscience d'obstacles (p.ex. géographiques ou monétaires) liés à leurs choix, notamment Amélia : « Je pense que peut-être je sais ce que je veux, mais il y a tellement de choix puis il y a tellement de contraintes qui viennent avec ça que ce n'est pas encore prêt dans ma tête. » (G2-R1).

Pour la maîtrise des émotions, la majorité des participantes dit être en mesure de bien les vivre, sauf dans les situations de crise, où cela devient plus difficile et peut provoquer des symptômes physiques ou des crises de panique. L'intervenante les accueille dans ce partage : « dans la vie de tous les jours ça va, mais des fois quand il y a comme des situations vraiment plus

intenses, là c'est autre chose » (PI, G2-R1). Charlotte ajoute que la pandémie de la COVID-19 est un obstacle supplémentaire en ce sens : « On est comme sur un pont de corde là, tu sais il y a un petit mouvement puis tout peut basculer » (G2-R1). D'autres rapportent avoir beaucoup de difficulté avec leurs émotions dans leur vie quotidienne et être des personnes très anxieuses.

Une discussion émerge également dans ce groupe par rapport au choix de cours pour le cinquième secondaire et au CQ de cours optionnels de chimie et de physique. Certaines participantes disent hésiter, alors que d'autres ont choisi de ne pas suivre ces cours :

Je n'en aurai probablement certainement pas besoin pour ce que j'aime [...] je pense que je ne vais pas prendre genre chimie, physique ou maths fortes de cinq parce que je suis en train de réaliser que ça ne me sert à rien. (Delphine, G2-R1)

Pour celles qui ont choisi de suivre ces cours, il s'agit d'une question d'intérêts : « je vais prendre chimie physique, puis maths fortes aussi parce que c'est de quoi que j'aime » (Charlotte, G2-R1).

1.1.3.3 Groupe 3. Les participantes rapportent des niveaux variés de connaissances et degré de préparation à l'égard du choix de carrière, et de connaissances et ressenti par rapport aux émotions, mais la majorité se place plutôt vers le bas – ou complètement en bas – de la montagne. Trois participantes rapportent n'avoir aucune idée de la carrière qu'elles aimeraient, ou ne pas pouvoir la faire parce qu'elles ont des notes trop faibles. Trois participantes disent avoir une idée du domaine qui les intéresse, à des degrés divers de précision. Pour la maîtrise des émotions, les participantes rapportent vivre de l'anxiété en situation de choix de carrière, notamment en raison du fait que le moment de choix se rapproche et de la peur de faire un « mauvais » choix :

Laura : Il faut que je m'inscrive au cégep l'année prochaine puis là je suis comme, je ne sais pas à quel cégep que je vais aller. Je suis comme « qu'est-ce que je fais? ». Fait que ça me stresse, puis j'ai peur, admettons que je prenne : « ah ! Je vais faire ça, décision de dernière minute », puis là « finalement je n'aime pas ça, il va falloir que je recommence ».

Intervenante : Ok, fait qu'une certaine crainte peut-être de faire le mauvais choix là.

Laura : Ouais.

Intervenante : Bien le mauvais choix... entre guillemets. (G3-R1)

1.1.4 L'établissement des normes

Afin d'amorcer l'activité de conceptualisation autour du CS de normes, l'intervenante demande aux participantes : « Quand vous avez à parler de sujets qui sont peut-être plus difficiles ou délicats avec une autre personne, qu'est-ce que vous trouvez qui est important pour être capable de vous ouvrir aux autres? » (G3-R1). Les participantes inscrivent les facteurs auxquels elles pensent dans le cahier de la personne participante, puis un retour en groupe est réalisé pour voir de quelle façon ces facteurs peuvent être traduits en normes de fonctionnement pour le groupe. Elle utilise la reformulation, la question ouverte, le résumé, la liaison et le soutien pour animer la discussion. Elle insiste sur l'importance de respecter la confidentialité de ce qui est discuté dans le groupe, puis les participantes notent les normes dans le cahier de la personne participante.

Dans le G1, les normes établies sont : écouter les autres, être attentives, soutenir les autres, conseiller les autres, faire preuve d'honnêteté, d'ouverture d'esprit, de non-jugement et d'empathie, et respecter la confidentialité. Dans le G2, les normes établies sont : écouter les autres, conseiller les autres, rassurer les autres, faire preuve de respect, de non-jugement et d'empathie, et

respecter la confidentialité. Dans le G3, les normes établies sont : se faire confiance, écouter les autres, rassurer les autres, faire preuve de respect, de compréhension, de non-jugement, d'empathie et d'honnêteté, et respecter la confidentialité.

1.1.5 La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion

Dans le dernier atelier de la rencontre, l'intervenante invite les participantes à répondre aux trois questions posées dans le journal de bord (JDB; Annexe E) et leur laisse du temps pour ce faire. Cela leur permet de réaliser un retour sur leur ressenti au sein du groupe et les apprentissages réalisés lors de la rencontre. Dans le G1, les participantes remplissent leur JDB sur la feuille prévue à cet effet dans le cahier de la personne participante et le remettent à l'intervenante. Dans les G2 et G3, les participantes remplissent le JDB à partir du canevas envoyé par courriel et le retournent à l'intervenante une fois qu'il est complété. Les participantes sont ensuite invitées à partager le contenu de leur JDB, ou la façon dont elles quittent la rencontre de manière plus générale.

Les propos des participantes dans ce retour ou leur JDB permettent de constater la reprise de plusieurs des concepts spécifiques introduits lors de cette rencontre. Par rapport aux CS d'émotions, de stress et de choix de carrière, Judith rapporte : « Il est tout à fait normal de sentir des émotions et du stress par rapport à notre choix de carrière, mais nous pouvons aussi ressentir de l'excitation. » (G1-R1-JDB). De son côté, Emma reprend le CS de pression, tout en mettant de l'avant l'importance de travailler l'anxiété en situation de choix de carrière dans un contexte groupal et de l'espoir que cela peut apporter :

Je trouve ça le *fun* de voir que ce n'est pas tout le monde qui sait où ils s'en vont dans la vie. Comme ça, ça me permet de mettre moins de pression parce que je me dis « on est toutes le même bateau, on est toutes là ensemble, puis on va y arriver ensemble ». (G3-R1).

L'intervenante remercie les participantes pour leur partage, puis elle leur explique l'atelier de réflexion qu'elles auront à réaliser pour la rencontre suivante, introduisant une activité de conceptualisation autour du CS d'intérêt, sans revenir sur la définition du concept qui a été établie plus tôt dans la rencontre. À partir d'une liste dans le cahier de la personne participante (Annexe E), les participantes doivent sélectionner les dix intérêts qui sont les plus significatifs pour elles.

1.2 Les ateliers de la deuxième rencontre

La deuxième rencontre comprend quatre ateliers : 1) l'accueil des participantes et le retour sur l'atelier de réflexion, 2) les intérêts et aptitudes, 3) les facteurs d'anxiété face au choix de carrière et 4) la fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion.

Tableau 6. Concepts spécifiques faisant l'objet d'une activité de conceptualisation, 2^e rencontre

Atelier	Concepts quotidiens	Concepts scientifiques	Systèmes d'action
L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion	G1 : - G2 : Courriel; Teams. G3 :	Intérêts	-
Les intérêts et aptitudes	G1 : Famille; Fierté; Opinion. G2 : Courriel; Motivation; Teams; Zoom. G3 : Courriel; Teams; Virtuel.	Aptitudes; Carrière; Choix de carrière; Emploi; Intérêts; Métier; Préjugés; Valeurs. Émotions.	Structure d'une démarche d'orientation.

Les facteurs d'anxiété face au choix de carrière	<p>G1 : Adolescence; Ami.e.s; Argent; Attentes; Changement; Chimie-physique; Conditions de travail; École; Famille; Futur; Passe-temps; Médias sociaux; Regret; Salaire.</p> <p>G2 : Ami.e.s; Argent; COVID-19; Environnement; Famille; Fierté; Futur; Influenceuse; Médias sociaux; Potentiel; Temps; Virtuel.</p> <p>G3 : Adolescence; Courriel; Environnement; Expérience; Famille; Passe-temps; Regret; Temps; Virtuel.</p>	<p>Choix de carrière; Cégep; Décision; Études; Intérêts; Métier; Options; Ressources; Secondaire; Université.</p> <p>Anxiété; Émotions; Maîtrise des émotions; Peur; Stress; Techniques.</p> <p>Construction sociale; Pression; Société.</p>	<p>Éventail de moyens; Processus de maîtrise progressive de l'anxiété et des émotions.</p>
La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion	<p>G1 : -</p> <p>G2 : Courriel; Teams</p> <p>G3 : Courriel; Temps.</p>	<p>Aptitudes; Choix de carrière; Emploi; Formations; Intérêts; Métiers; Options; Professions; Valeurs.</p> <p>Anxiété; Émotions; Stress.</p>	<p>Recherche d'IFT; Système scolaire</p>

1.2.1 L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion

L'intervenante demande aux participantes de s'exprimer sur la façon dont elles arrivent à cette rencontre, puis annonce les ateliers qui sont prévus. Elle fait un retour sur l'atelier de réflexion portant sur la conceptualisation du CS d'intérêt en utilisant la question ouverte et la reformulation. Elle demande aux participantes « comment ça s'est passé pour vous? » ou « comment vous avez procédé pour choisir? ». Les participantes expliquent comment elles ont procédé, par exemple en éliminant des intérêts similaires ou en réfléchissant à ceux qui étaient réellement les plus significatifs pour elles. Quelques participantes mentionnent avoir oublié de le faire, ou ne pas avoir été en mesure d'accéder au document pour les groupes en ligne et à distance.

1.2.2 Les intérêts et aptitudes

Cet atelier permet la poursuite de l'activité de conceptualisation du CS d'intérêt, et sa mise en relation avec le CS d'aptitude. Il est réalisé de manière différente dans le G1 (en présence) et

dans les G2 et G3 (en ligne et à distance). Dans le G1, l'atelier est divisé en deux parties. Pour la première partie, les participantes doivent se placer en sous-groupes et réfléchir à des aptitudes liées à leurs intérêts : « à partir des intérêts que vous avez identifiés, je vous demande de réfléchir à des aptitudes qui pourraient être liées à ces intérêts-là. » (PI, G1-R2). L'intervenante demeure disponible pour répondre aux questions des participantes. Ensuite, de façon individuelle, les participantes doivent sélectionner un intérêt qui est particulièrement significatif pour elles, et l'explorer selon plusieurs dimensions (pensées, émotions, sensations, comportements, relations, contexte). Dans les G2 et G3, seule la première partie de l'atelier a été réalisée. Les participantes ont été divisées en deux sous-groupes et l'intervenante passe du temps dans les deux salles pour répondre à leurs questions. Pour les trois groupes, une liste d'aptitudes (Annexe F) est fournie pour que les participantes puissent la consulter au besoin. Un retour en groupe suit et les participantes sont invitées à partager ce dont elles ont discuté. L'intervenante utilise le reflet, la reformulation, la clarification, la question ouverte, le résumé et le soutien pour animer la discussion.

1.2.2.1 Groupe 1. Les participantes choisissent leur sous-groupe et les discussions sont animées. L'intervenante intervient peu dans les discussions, et amorce le retour en groupe en invitant les participantes à mettre en relation les deux CS présentés en réfléchissant aux liens qui les unissent : « Quels liens vous avez trouvé qu'on peut faire entre les intérêts puis les aptitudes? » (G1-R2). Livia mentionne : « Tes aptitudes sont liées à tes intérêts. Comme si tu aimes ça, tu vas être bon. Puis si tu aimes moins ça, bien ça se peut que tu sois bon. » (Livia, G1-R2), alors qu'Alexia précise que l'inverse peut également être vrai.

Dans la seconde partie du retour, les participantes sont invitées à partager les intérêts et aptitudes qu'elles ont dégagés lors de l'atelier : « On va faire un petit tour de table, un résumé de ce que vous avez indiqué comme intérêts et aptitudes. » (PI, G1-R2). Les interactions directes entre les participantes demeurent limitées, mais elles prennent parfois la parole, notamment pour rassurer une participante qui nomme un intérêt pour un domaine plus traditionnellement masculin :

Judith : Puis il y avait aussi, bien la vie militaire. Je sais que c'est un peu bizarre (rires), mais genre je ne sais pas, j'aime ça comme la discipline, puis genre, être dirigée, j'aime vraiment ça, fait que c'est un peu ça. Puis pour les aptitudes, il y avait aussi, bien le travail en équipe, bien l'audace, la persévérance, un peu pour dans les sports là.

Intervenante : Puis tu sais, vie militaire, il est là pour plein de raisons. Ce n'est pas... je sais qu'en tant que femme, des fois on se dit « ah, c'est bizarre que j'aime ça, puis tout ».

Livia : Mais moi j'en ai un ami qui veut aller dans l'armée puis ce n'est pas... genre lui c'est ça qu'il veut, puis c'est ça qu'il va faire. Il s'en va dans l'armée, puis c'est ça, tu sais, lui il ne trouve pas ça bizarre, fait que, ce n'est pas grave.

Alexia : Puis ma sœur elle a voulu faire ça longtemps aussi, elle voulait aller soit en droit pour l'armée, ou en médecine pour l'armée. Puis finalement ce n'est pas dans ça qu'elle est allée, mais ça l'a vraiment intéressée.

Livia : Il y a bien plus de monde qu'on pense qui veulent aller là-dedans, mais ils ne le disent pas. (G1-R2)

À la suite de la discussion, l'intervenante invite les participantes à noter les intérêts et aptitudes qu'elles ont identifiés dans leur sac à dos.

1.2.2.2 *Groupe 2*. Les sous-groupes sont formés au hasard par le logiciel de rencontre. Dans le premier sous-groupe, les participantes ciblent un intérêt chacune, et discutent pour identifier des aptitudes qui pourraient y être associées. Dans le second sous-groupe, les participantes travaillent en équipe en identifiant leurs intérêts communs, et en discutant ensemble des aptitudes associées. L'intervenante amorce le retour en groupe en demandant aux participantes de nommer ce qu'elles retiennent en termes d'intérêts et d'aptitudes. Les participantes nomment l'ensemble des intérêts identifiés dans l'atelier de réflexion, puis partagent le contenu de leur discussion en sous-groupe.

L'intervenante cherche à amener les participantes à mettre en relation les CS d'intérêt et d'aptitude en amenant une question sur les liens entre eux : « Vous avez parlé de vos intérêts, vous avez parlé de vos aptitudes. Pensez-vous qu'il y a un lien entre les intérêts qu'on a et les aptitudes qu'on a? » (G2-R2). Les participantes répondent spontanément que oui, mais Noémie ajoute :

Je suis d'accord, mais je ne suis pas d'accord tu sais il y a des affaires *random* comme moi je suis bonne au badminton, mais j'haïs ça (rires). Mais tu sais, mais je pense que ça dépend. Ça dépend, il y a des affaires que oui, il y a des affaires que non. (G2-R2)

Les participantes sont d'accord dans l'ensemble. L'intervenante les amène alors à approfondir leur réflexion en ajoutant les CS de choix de carrière et d'emploi à l'activité de conceptualisation : « Au niveau professionnel, qu'est-ce qui serait le plus important quand on choisit un emploi entre nos intérêts puis nos aptitudes? » (G2-R2). Elles mentionnent que les intérêts sont plus importants, mais que les aptitudes peuvent permettre de rendre le choix plus facile. Les interactions directes entre les personnes participantes sont nombreuses, alors qu'elles sont en mesure de discuter entre elles des questions posées, en faisant part de leur accord ou de leur désaccord avec les autres

membres du groupe. L'intervenante invite les participantes à noter les intérêts et aptitudes qu'elles ont identifiées dans leur sac à dos, ou sur un autre support si le cahier est difficile à utiliser.

1.2.2.3 Groupe 3. Les sous-groupes sont formés au hasard par le logiciel de rencontre. Dans le premier sous-groupe, les participantes partagent les intérêts qu'elles ont identifiés et commentent, notamment en parlant des aptitudes qu'elles ont remarquées dans d'autres contextes :

Éliane : J'ai mis [...] le théâtre aussi.

Naima : Tu es vraiment bonne dans le théâtre, sérieux Éliane. Pour de vrai là, tu as, quand tu as joué le [rôle] l'année passée, tu étais ma préférée dans tous les, tous les acteurs qu'il y avait, tu étais ma préférée, j'ai adoré.

Éliane : Mais toi aussi je te trouve vraiment bonne. Genre je ne t'ai pas vue beaucoup, mais pour vrai, pour vrai genre, ce n'est pas juste pour faire la gentille, mais c'est parce que pour vrai, je te trouve vraiment bonne.

Naima : Moi je te trouve vraiment, vraiment bonne. (G3-R2)

La discussion générée par la tâche proposée par l'intervenante permet ainsi aux participantes de reconnaître leurs aptitudes au travers du regard de l'autre. Dans le second sous-groupe, les participantes nomment à tour de rôle leurs intérêts, ce qu'elles apprécient de ces intérêts et leurs aptitudes associées à partir de la liste fournie.

L'intervenante amorce le retour en groupe en demandant aux participantes : « Ce que je vous demande de partager c'est, c'est quoi les intérêts principaux que vous avez identifiés puis les aptitudes que vous avez trouvées » (G3-R2). Les participantes nomment l'ensemble des intérêts

identifiés dans l'atelier de réflexion, puis partagent le contenu de leur discussion en sous-groupe. Les discussions dans les sous-groupes ont été longues, ce qui ne permet pas à l'intervenante de poursuivre la discussion et de mettre en relation les CS d'intérêt et d'aptitude. Elle invite les participantes à noter les intérêts et aptitudes qu'elles ont identifiés dans leur sac à dos, ou sur tout autre support si le cahier de la personne participante est difficile à utiliser pour elles.

1.2.3 Les facteurs d'anxiété face au choix de carrière

Cet atelier met de l'avant une tâche visant l'amorce d'une activité de conceptualisation portant sur deux CS occupant une place centrale dans le programme d'intervention : l'anxiété et le choix de carrière. L'intervenante invite les participantes à identifier les facteurs qui peuvent contribuer à l'anxiété qu'elles ressentent dans leur situation de choix de carrière :

Le choix de carrière, il peut y avoir des émotions plus négatives, notamment l'anxiété, qui sont associées à ça. Fait que dans le fond dans le document collaboratif, ce que je vous demande d'indiquer c'est selon vous, quels facteurs contribuent au fait que vous éprouviez des émotions comme l'anxiété par rapport à votre choix de carrière ? (G2-R2)

L'atelier est réalisé de manière similaire dans les trois groupes, bien que l'activité de conceptualisation s'articule autour d'un moyen culturel d'intervention dont la forme diffère. Dans le G1 les participantes sont invitées à écrire les facteurs qu'elles identifient sur des feuillets autocollants, puis à les remettre à l'intervenante qui les colle sur le mur. Dans les G2 et G3, les participantes sont invitées à écrire les facteurs dans un document collaboratif. Une fois les facteurs écrits, l'intervenante demande aux participantes si elles remarquent des similitudes entre les

différents facteurs identifiés. Chaque similitude est ensuite discutée dans le groupe, avec l'appui de l'intervenante qui anime la discussion en utilisant l'information, la reformulation, la clarification, le reflet, la question ouverte, la liaison et le soutien.

L'intervenante présente ensuite des cartons statistiques (Annexe G) ayant pour objectif d'introduire un nouveau CS dans l'activité de conceptualisation : la construction sociale de l'anxiété. Ces statistiques concernent 1) les principales inquiétudes des jeunes Québécois par rapport au marché du travail, 2) les différences entre les niveaux d'anxiété rapportés entre le secondaire un et le secondaire cinq, 3) les différences entre les niveaux d'anxiété des filles et des garçons et 4) les différences entre les niveaux d'anxiété rapportés en 2011 et en 2017 (Academos, 2019; Bourdon et al., 2020). Après avoir montré chaque carton, l'intervenante demande aux participantes d'y réagir afin de les amener à prendre conscience de l'aspect social de leur anxiété en situation de choix de carrière. Pour conclure l'atelier, l'intervenante introduit le SA d'éventail de moyens pour reconnaître et agir sur l'anxiété, amenant les participantes à s'engager dans une activité de conceptualisation. Elle demande aux participantes de partager les moyens qu'elles utilisent pour reconnaître et agir sur leur anxiété dans leur vie quotidienne, débutant ainsi la construction de l'éventail de moyens, tout en précisant aux participantes que les moyens présentés peuvent bien fonctionner pour certaines, et moins pour d'autres. Elle met de l'avant le principe d'intelligibilité du SA en leur expliquant l'importance d'essayer différents moyens de l'éventail, pour être en mesure de déterminer lesquels fonctionnent pour soi. En cohérence avec le programme HORS-PISTE (Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, s.d.), le programme développé considère que de multiples moyens peuvent être utilisés pour maîtriser l'anxiété et qu'il est important d'essayer différents moyens et de trouver ceux qui fonctionnent pour soi.

1.2.3.1 Groupe 1. Par rapport aux facteurs d'anxiété en situation de choix de carrière similaires, les participantes nomment : les parents, la peur d'échouer et la peur de se tromper. Les participantes choisissent de parler des parents en premier, mobilisant le CS de pression – précédemment systématisé – et le CQ de famille – mobilisé dans le plein de l'expérience – de manière plus importante. Certaines participantes mentionnent que leurs parents ne leur mettent pas nécessairement de pression, mais qu'ils leur posent souvent des questions à ce sujet. La situation est différente pour Zoé, qui rapporte vivre une pression importante de la part de sa famille, alors que ses frères et sœurs plus âgés ont eu de la difficulté à réaliser et maintenir un choix de carrière :

Zoé : Moi je n'ai pas envie d'être dans cette déstabilisation-là, de ne plus savoir où je m'en vais puis d'aller n'importe où juste pour y aller.

Intervenante : Je comprends. Mais penses-tu que ça se peut, admettons, qu'on change d'idée à un moment donné?

Zoé : Oui...

Intervenante : Oui. Mais comment tu te sens par rapport à cette perspective-là?

Zoé : Bien ça me fait peur. Je n'ai pas envie de, tu sais, je comprends, n'importe qui peut changer d'idée. Il y a des gens qui commencent dans un endroit puis que finalement, ils ne font pas du tout la même chose, mais pour moi, dans ma tête, c'est comme recommencer à zéro. Puis je... ohh. C'est dur. On me met de la pression pour ne pas que j'échoue, comme les autres de ma famille. Ça fait que j'ai peur de me faire dire que je les déçois, puis qu'ils m'ont averti, qu'ils avaient raison, puis que je n'ai pas fait ce qu'il fallait faire. (G1-R2)

L'influence des parents contribue de manière importante à l'anxiété face au choix de carrière des participantes du G1. Les deux autres facteurs sont similaires pour l'ensemble des participantes, qui nomment parfois manquer de confiance en elles, et avoir l'impression que de changer de choix de carrière implique de s'être trompée, et de devoir reprendre la démarche d'orientation à partir du début. Il semble donc que pour les trois facteurs discutés de manière plus approfondie dans le groupe, la crainte principale est – comme nommé par Zoé – de « recommencer à zéro ».

Les statistiques présentées ensuite donnent lieu à des discussions qui permettent de poursuivre l'activité de conceptualisation en introduisant d'autres concepts spécifiques. Concernant les principales inquiétudes au sujet du marché du travail (1), les participantes nomment être en accord avec la majorité d'entre elles – notamment la crainte de ne pas trouver un métier qu'on aime ou de ne pas être à la hauteur – mais ne pas partager l'inquiétude de ne plus avoir de temps libre. Livia explique que si on aime son métier et que cela est une passion, le besoin de temps libre est peut-être moins important. Pour les statistiques concernant la différence entre les niveaux d'anxiété entre le secondaire un et le secondaire cinq (2), Alexia nomme : « On n'a pas les mêmes attentes de toi en secondaire un qu'en secondaire cinq » (G1-R2). Livia ajoute : « C'est comme ta vie qui se décide en secondaire cinq » (G1-R2). Concernant la différence entre les garçons et les filles (3), la première réaction des participantes est de rire et d'exprimer leur accord. Zoé dit avoir l'impression que les filles pensent davantage à leur avenir que les garçons, et Léonie ajoute que « Peut-être que la pression des proches n'est pas pareille. Par exemple, la pression des parents, qui n'ont pas les mêmes attentes par rapport à leur fils ou par rapport à leur fille. » (G1-R2). Par rapport à la différence entre 2011 et 2017 (4), les participantes nomment plusieurs

explications possibles, notamment le fait que les gens parlaient moins d'anxiété en 2011, l'évolution des médias sociaux et la multiplication des choix possibles.

L'intervenante introduit ensuite le SA d'éventail de moyens pour reconnaître et agir sur son anxiété, les engageant dans une activité de conceptualisation, et demande aux participantes de partager les moyens qu'elles utilisent déjà. Selon les participantes, certains de leurs moyens ne témoignent pas d'une bonne maîtrise, par exemple le fait de le cacher : « Je pense que le cacher c'est le moyen qu'on utilise le plus, mais je ne pense pas que c'est ça qui nous aide. » (Alexia, G1-R2). À l'inverse, certains des moyens nommés témoignant d'une bonne maîtrise de l'anxiété selon les participantes, notamment en parler avec une personne professionnelle, rationaliser, prendre du recul, faire du sport ou pratiquer un passe-temps comme le dessin. L'intervenante les invite à noter les moyens qui fonctionnent pour elles, ou qu'elles aimeraient mettre en activité afin de déterminer s'ils peuvent fonctionner pour elles dans leur sac à dos.

1.2.3.2 Groupe 2. Par rapport aux facteurs d'anxiété en situation de choix de carrière similaires, les participantes nomment : quitter sa famille, manquer d'argent et la peur de se tromper. Durant l'activité de conceptualisation qui suit, les participantes mobilisent plusieurs CQ dans le plein de leur expérience (p.ex. famille, argent) et des CS systématisés dans le cadre du groupe (p.ex. stress, pression). Les participantes choisissent de parler du facteur de la famille en premier. Amélia remarque : « Je pensais être la seule, j'étais comme : "hey je suis la seule qui a envie de rester avec ses parents puis qui ne veut pas partir de la maison", mais finalement non. » (G2-R2). Le facteur de l'argent est ensuite abordé alors que les participantes disent ressentir de la peur face à la possibilité de manquer d'argent pour payer leurs études ou de choisir un métier qui ne leur

assurera pas un bon revenu. Elles déplorent le fait que l'école ne leur enseigne pas comment bien gérer leur argent, alors que cela influence indirectement leur choix de carrière. Pour la peur de se tromper, Delphine en fait mention, puis cela est repris par l'intervenante pour poursuivre l'activité de conceptualisation autour de l'anxiété en situation de choix de carrière en introduisant d'autres concepts spécifiques (p.ex. potentiel, pression) :

Intervenante : Je voulais revenir sur ce que Delphine avait dit tantôt parce que c'est quand même quelque chose qui revient un petit peu l'école [...] qui vous dit qu'il faut faire un choix, que ça va être ce choix-là pour toute votre vie, puis l'espèce de pression de faire un bon choix. Les autres, comment vous réagissez par rapport à ça ?

Amélia : Moi je me disais que si je m'en vais étudier dans quelque chose... Finalement ce n'est peut-être pas l'affaire qui m'intéresse tant. Est-ce que je vais avoir l'argent pour aller dans quelque chose d'autre? Est-ce que je vais avoir le potentiel? Est-ce que je peux? Est-ce que j'ai le temps? Est-ce que si je fais ça là il va y avoir d'autres conséquences? Puis si jamais je n'aime pas ça, qu'est-ce qui va se passer? On dirait que c'est comme plein d'affaires en même temps qui viennent toutes se mélanger...

Noémie : Moi aussi je suis d'accord puis on dirait aussi que, tu sais je suis vraiment intéressée par le cinéma. Puis c'est de me dire « si je commence les études puis que je me rends compte un an après que je n'aime vraiment pas ça, bien je vais juste être comme : " voyons, qu'est-ce que j'aime? " » Puis ça ne me tente pas d'être perdue encore genre à 25 ans. Puis je sais que oui on a du temps, mais en même temps on n'en a pas tant que ça. [...] C'est ça un peu qui me stresse aussi. (G2-R2)

Cette discussion permet ainsi aux participantes de poursuivre leur conceptualisation des CS d'anxiété et de choix de carrière, en ajoutant d'autres concepts spécifiques qui y sont liés.

L'intervenante introduit ensuite le SA d'éventail de moyens pour reconnaître et agir sur son anxiété, engageant les participantes dans une activité de conceptualisation en leur demandant de partager les moyens qu'elles utilisent dans leur vie quotidienne. Les participantes disent en parler, essayer de faire le vide, penser à tous les scénarios possibles, tenir un journal, contrôler ce qu'elles peuvent contrôler, faire du sport, prendre du temps pour soi et aller dans la nature. L'intervenante souligne la diversité des moyens nommés, et explique que d'autres moyens seront introduits dans le groupe, mais que l'important est de trouver ce qui fonctionne pour soi en les mettant en activité : « Toutes les techniques ne fonctionnent pas pour tout le monde, fait que c'est vraiment important d'être capable d'identifier ce qui fonctionne pour soi. » (G2-R2).

L'ordre est inversé dans ce groupe, et les statistiques sont présentées à la fin et seulement deux sont retenues, par manque de temps. L'activité de conceptualisation qui en découle permet l'introduction de plusieurs CQ, et la mobilisation de certains CS. Concernant les principales inquiétudes des jeunes Québécois par rapport au marché du travail (1), les participantes nomment être en accord avec les données présentées, et l'intervenante remarque : « ce que je trouve intéressant aussi c'est que pas mal tout ce qui est là [...] c'est des choses que vous avez écrites par vous-mêmes » (G2-R2). Par rapport aux différences entre les niveaux d'anxiété rapportés en 2011 et en 2017 (4), la première réaction des participantes est de parler des médias sociaux. Elles nomment avoir constaté une évolution rapide dans les dernières années par rapport à ça, ce qui peut avoir des conséquences sur leur anxiété : « on est comme plus exposées à la performance,

puis je pense qu'on est plus exposées justement à cause des réseaux sociaux » (Delphine, G2-R2)²⁵. Les participantes nomment comme autres facteurs les nombreuses possibilités de choix de carrière, les enjeux environnementaux et l'évolution plus générale de la société. Les participantes rapportent également que la pandémie de la COVID-19 et les mesures associées jouent un rôle important sur leur anxiété, alors qu'elles nomment : « on ne peut même pas faire nos propres expériences puis décider pour nous ce qui est bien ou pas » (Charlotte, G2-R2).

1.2.3.3 Groupe 3. Par rapport aux facteurs d'anxiété en situation de choix de carrière similaires, les participantes nomment : les questions des parents et des personnes enseignantes, la peur d'échouer et la peur de se tromper. Durant l'activité de conceptualisation qui suit, les participantes mobilisent plusieurs CQ dans le plein de leur expérience et des CS précédemment systématisés. Les participantes choisissent de parler du facteur de la famille en premier : « mes parents, puis [...] mes profs surtout : " ah, tu es en secondaire quatre, tu devrais commencer à y penser si tu vas au cégep, si tu vas à l'université ". Puis dans ma tête c'est : " oui, mais j'ai juste 16 [ans]! " » (G3-R2). Le facteur de la peur d'échouer est ensuite abordé, alors que certaines participantes craignent de ne pas être compétentes dans le domaine qu'elles choisiront. Elles parlent aussi du facteur de peur de se tromper en indiquant trouver qu'elles sont jeunes pour faire un choix de cette importance, et avoir peur de manquer de temps si elles changent d'idée :

Camille : J'ai peur de prendre une mauvaise décision parce que je n'ai pas envie de naviguer dans des vocations, j'ai envie de trouver un métier où je me concentre, où je fais

²⁵ La compréhension de cette piste ne va pas plus loin. Ce lien est introduit dans la discussion, mais ne fait pas l'objet d'une activité de conceptualisation, à l'instar d'autres liens de sens communs formulés dans d'autres ateliers.

des études pour devenir ce métier-là. Puis comme ne pas devoir changer après parce que si je change, puis que je refais des études, je vais me décourager. Puis, je ne veux pas non plus tout le temps faire des études, tout le temps être rendue dans les études puis ne jamais savoir ce que je veux faire, puis commencer ma vie à 30 ans. Comme à 30 ans là, ta jeunesse d'après moi elle est déjà passée, c'est comme un peu là où tu fais ta famille, [...] où tu fais moins d'expériences. Je n'ai pas envie de gâcher cette tranche d'âge là pour des études.

Intervenante : Fait qu'un peu l'impression de dire : si jamais je commence des études puis finalement je change, bien j'ai l'impression de perdre du temps. Puis c'est du temps qui pour toi, est important. (G3-R2)

Cette discussion permet ainsi aux participantes de poursuivre leur conceptualisation des CS d'anxiété et de choix de carrière, en ajoutant d'autres concepts spécifiques qui y sont liés afin de mieux saisir ce qui contribue aux émotions qu'elles ressentent à l'égard de leur choix de carrière.

Le CS de construction sociale de l'anxiété est ensuite abordé et fait l'objet d'une activité de conceptualisation. L'intervenante invite les participantes à discuter du fait que le choix de carrière à la fin du secondaire est quelque chose « que la société nous impose à ce moment précis de nos vies » (G3-R2), mais par manque de temps, les statistiques ne sont pas présentées. L'intervenante passe à l'activité de conceptualisation portant sur le SA d'éventail de moyens pour reconnaître et agir sur son anxiété et invite les participantes à partager les moyens qu'elles utilisent. Les participantes disent repousser le moment de penser à l'élément anxiogène, imaginer le pire scénario possible, identifier les raisons derrière l'anxiété, faire du sport, jouer de la musique, lire, respirer, déchirer du papier et se distraire. Éliane mentionne ne pas avoir de moyens de maîtrise,

alors que son anxiété la conduit notamment à se ronger les ongles et se mordre les lèvres de manière inconsciente. L'intervenante souligne la diversité des moyens nommés, et précise que la maîtrise de l'anxiété est un processus qui peut demander du temps. Elle explique que d'autres moyens seront introduits dans le groupe pour les ajouter à l'éventail, mais que l'important est de trouver ce qui fonctionne pour soi. Elle encourage les participantes à mettre en activité les moyens nommés pour voir si cela pourrait fonctionner pour elles.

1.2.4 La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion

L'intervenante invite les participantes à répondre aux questions posées dans le JDB (Annexe E), afin de faire un retour sur leur ressenti au sein du groupe et les apprentissages réalisés. Elle leur laisse du temps pour ce faire. Dans le G1, les participantes remplissent leur JDB sur la feuille prévue dans le cahier de la personne participante et le remettent à l'intervenante. Dans les G2 et G3, les participantes remplissent le JDB à partir du canevas envoyé par courriel et le retournent à l'intervenante une fois complété. Les participantes sont ensuite invitées à partager le contenu de leur JDB, ou la façon dont elles quittent la rencontre de manière générale.

Les propos des participantes dans ce retour ou leur JDB permettent de constater la reprise progressive de plusieurs concepts spécifiques ayant fait l'objet d'activités de conceptualisation lors de cette rencontre. Par rapport aux CS d'anxiété, de stress, de techniques, de maîtrise des émotions et du SA d'éventail de moyens pour reconnaître et agir sur l'anxiété, Emma écrit :

J'ai appris diverses techniques pour pouvoir mieux maîtriser mon anxiété si jamais mes techniques de base ne sont pas suffisantes. Et j'ai aussi appris que je ne suis pas la seule à vivre des choses plus « difficiles » niveau anxiété et stress. (G3-R2-JDB)

De son côté, le journal de Léonie permet de constater qu'elle commence à formaliser les liens entre les CS d'intérêt et aptitude : « J'ai pu plus cibler quels sont mes intérêts et pourquoi ce sont mes intérêts, et j'ai aussi observé que la plupart des choses que je considère comme des aptitudes y étaient rattachées. » (G1-R2-JDB).

L'intervenante leur explique ensuite l'atelier de réflexion qu'elles auront à réaliser pour la rencontre suivante, en introduisant une activité de conceptualisation portant sur le SA de recherche d'IFT, qui leur permet notamment d'acquérir de l'information sur des formations et emplois. Elle leur présente brièvement une liste de sites Internet dans le cahier de la personne participante et leur explique : « Ce que je vous demanderais de faire, c'est de commencer de votre côté à faire des recherches sur les différents emplois et formations qui pourraient vous intéresser. » (G3-R2).

1.3 Les ateliers de la troisième rencontre

La troisième rencontre comprend cinq ateliers : 1) l'accueil des participantes et le retour sur l'atelier de réflexion, 2) une image vaut mille mots, 3) le monde scolaire, 4) la méditation guidée et 5) la fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion. À compter de cette rencontre, les trois groupes se déroulent en ligne et à distance.

Tableau 7. Concepts spécifiques faisant l'objet d'une activité de conceptualisation, 3^e rencontre

Atelier	Concepts quotidiens	Concepts scientifiques	Systèmes d'action
L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion	G1 : - G2 : Courriel; Famille. G3 : Courriel; Teams.	Cégep; Formation; Métier; Université.	Recherche d'IFT.
Une image vaut mille mots	G1 : Ami.e.s; Attentes; Cégep; Chimie-physique; Courriel; COVID-19; Expérience; Famille; Futur; Horaire; Motivation; Passion; Regrets; Tâches; Temps. G2 : Ami.e.s; Argent; Cégep; Courriel; Expérience; Famille; Job; Motivation; Passion; Teams. G3 : Adolescence; Ami.e.s; Cégep; Changement; Expérience; Famille; Fierté; Futur; Réussite; Rêve.	Carrière; Choix de carrière; Décision; Études; Intérêts; Métier; Options; Profession; Secondaire; Travail; Université. Anxiété; Émotions; Peur; Pression; Stress.	-
Le monde scolaire	G1 : Famille; Opinion. G2 : Argent; Avantages; Chimie-physique; Conditions de travail; COVID-19; École; Famille; Job; Motivation; Opinion; Rêve; Salaire; Tâches. G3 : Argent; Conditions de travail; École; Famille; Job; Passion; Salaire; Temps.	Aptitudes; Cégep; Domaine; Emploi; Études; Formation; Intérêt; Métier; Préjugés; Profession; Secondaire; Travail; Université; Valeurs. Société.	Recherche d'IFT; Système scolaire.
La méditation guidée	G1 : COVID-19.	Anxiété; Émotion; Maîtrise des émotions; Pression; Stress; Techniques. Société.	Éventail de moyens; Pleine conscience.
La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion	G1 : Courriel; COVID-19; Opinion. G2 : Courriel; Famille; Teams. G3 : Courriel; Teams.	Métier. Anxiété; Stress. Construction sociale. Carrière; Intérêts; Métier. Anxiété; Émotion.	- Recherche d'IFT. Pleine conscience.

1.3.1 L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion

L'intervenante demande aux participantes de s'exprimer sur la façon dont elles arrivent à cette rencontre, puis annonce les ateliers prévus. Elle fait ensuite un retour sur l'atelier de réflexion sur la conceptualisation du SA de recherche d'IFT. Les participantes du G1 n'ont pas réalisé l'atelier de réflexion, alors que le groupe était en pause depuis plusieurs mois compte tenu de la

pandémie. Dans les G2 et G3, l'intervenante amorce la discussion avec des questions comme « comment ça s'est passé? », et utilise des questions ouvertes ou des reformulations et reflets pour faire développer les participantes sur les recherches réalisées. Les participantes expliquent avoir consulté des sites de cégeps qui pourraient les intéresser, quelques-unes nomment avoir utilisé la liste de sites Internet du cahier de la personne participante. Certaines participantes disent ne pas avoir fait l'atelier, par oubli ou par difficulté à accéder à la liste de sites Internet. L'intervenante conclut en mentionnant que d'autres ateliers portant sur la recherche d'IFT sont prévus.

1.3.2 Une image vaut mille mots

Les participantes reçoivent par courriel un fichier de 60 images variées. Afin de mettre en jeu les CS de choix de carrière et d'émotion, l'intervenante leur donne la tâche d'en choisir trois :

Une première qui représente comment vous vous sentez en ce moment par rapport à votre choix de carrière. Une deuxième qui représente comment vous aimeriez vous sentir à la fin de votre cinquième secondaire, fait que dans un an et demi. Puis, une troisième qui représente comment vous voulez être dans cinq ans. (G3-R3)

Elle leur laisse quelques minutes pour faire un choix, puis réalise un retour. Elle utilise le partage d'écran pour montrer le fichier d'images, puis les participantes nomment la page et l'emplacement de l'image qu'elles ont choisie, afin que les autres membres du groupe puissent la voir. Les participantes sont invitées à parler des raisons derrière leurs choix d'images. L'intervenante utilise la reformulation, la clarification, le reflet, le résumé, l'autodévoilement, la question ouverte, la liaison et le soutien pour animer la discussion.

1.3.2.1 Groupe 1. Compte tenu de la pause de plusieurs mois imposée par la pandémie, l'intervenante ajoute une question à cet effet : « j'aimerais que vous sélectionniez une image qui, pour vous, représente bien ce que vous avez vécu dans les derniers mois, avec la pandémie » (G1-R3). Durant cette activité de conceptualisation, les participantes mobilisent d'autres CQ (p.ex. famille, passe-temps) dans le plein de leur expérience. Les images choisies par les participantes permettent de constater les effets variables de la pandémie. Certaines d'entre elles rapportent que la pandémie et les mesures associées lors du premier confinement ont eu des effets plutôt positifs sur leur vie. Des participantes expliquent que la situation leur a permis de relaxer davantage et de consacrer plus de temps à leurs passe-temps, et Alexia a choisi de s'impliquer et d'aller travailler dans un Centre d'hébergement de soins de longue durée (CHSLD) : « ça m'a apporté le plus de connaissances, puis le plus d'expériences que je n'aurais pas pu avoir ailleurs » (G1-R3). À l'inverse, d'autres participantes rapportent des effets plus négatifs, notamment Zoé : « j'ai l'impression d'être vraiment dans le flou, surtout, à la base, autant avec l'école qu'avec la situation mondiale [...] l'école nous a complètement laissées tomber, j'ai l'impression » (G1-R3).

L'intervenante passe ensuite au choix des trois images, engageant les participantes dans une activité de conceptualisation portant sur les CS de choix de carrière et d'émotion. Pour l'image qui représente la façon dont elles se sentent face à leur situation de choix de carrière au moment de l'atelier, plusieurs participantes nomment n'avoir aucune idée d'où se diriger par rapport à leur choix de carrière, mais Livia indique avoir une bonne idée du domaine général. De son côté, Zoé n'aborde pas son rapport au choix de carrière, parlant plutôt de son impression d'être surchargée par les exigences scolaires auxquelles elle fait face. Pour l'image qui représente la façon dont elles voudraient se sentir à la fin de leur secondaire, les participantes se divisent en deux groupes. D'un

côté, certaines l'envisagent comme un moment de liberté et d'excitation pour le passage vers le cégep. De l'autre côté, des participantes l'envisagent comme un moment où, sans nécessairement avoir de choix de carrière définitif, elles auront une meilleure idée de ce qu'elles souhaitent. Pour la troisième image, qui représente la façon dont elles se voient dans cinq ans, les participantes se divisent encore en deux groupes. Certaines n'ont pas d'objectif clair, mais se voient être satisfaites de leur choix – quel qu'il soit – alors que d'autres disent se voir être toujours aux études. Une discussion – mettant en jeu plusieurs CQ et CS – s'amorce sur l'importance d'aimer son emploi :

Léonie : Puis c'est ça que je me demandais, est-ce que je fais juste trouver une *job* dans ce genre-là, que je vais apprécier faire, modérément, puis que ça va être ça, ou si je peux trouver quelque chose qui me passionne un peu plus, ou si c'est pas réaliste non plus. Donc je ne sais vraiment pas comment régler mes attentes, un peu.

Intervenante : Ce que tu amènes là, c'est vraiment, c'est un grand questionnement là. C'est un questionnement que plusieurs personnes ont, que moi aussi j'ai eu à certains moments. Est-ce que ta *job*, il faut que tu aimes ça au point d'en manger, puis que ce soit comme ta passion de vie – des fois j'ai des expressions bizarres – ou est-ce que tu peux juste apprécier ton emploi, puis exprimer tes passions dans ta vie personnelle? Je pense que c'est un questionnement que beaucoup de personnes ont, je ne sais pas si vous ça vous rejoint?

Léonie : Absolument

Livia : Oui, mais moi je me dis qu'il ne faut pas que tu en, que tu veuilles en manger de ta *job*, mais il faut que tu aimes ça. Mais je pense qu'il faut que ce soit genre deux affaires tu sais, la vie de travail puis la vie normale – pas normale, parce que c'est normal travailler. [...] Personnelle, la vie en dehors de la *job*, puis le travail. Tu ne dois pas penser à ton

travail quand tu es en fin de semaine au chalet, puis tu es comme « *oh my God*, j'aimerais tellement ça régler telle affaire de la *job* », genre tu reviendras lundi matin. (G1-R3)

La discussion se poursuit, et les participantes nomment qu'il est important d'aimer son emploi, mais qu'il est aussi important de conserver du temps pour ses loisirs et son entourage. Elles s'entendent sur la pression qu'occasionne la recherche de « l'emploi idéal », mais affirment l'important d'apprécier un minimum son emploi, sans nécessairement atteindre l'idéal : « il ne faut pas non plus que tu sais, tu te lèves puis que tu te dises " je n'aurai pas de *fun* " » (Zoé, G1-R3). Cette activité de conceptualisation – sous forme de discussion – permet de mettre en relation plusieurs concepts, incluant les CS d'emploi, d'intérêt, de choix de carrière et d'émotion.

1.3.2.2 Groupe 2. À partir de la tâche de choix d'images, une activité de conceptualisation s'organise autour des CS de choix de carrière et d'émotion. Pour l'image qui représente la façon dont elles se sentent face à leur choix de carrière au moment de l'atelier, des participantes nomment avoir trop d'options en tête et ne pas savoir laquelle choisir. Une autre nomme vouloir se laisser aller, alors qu'il reste encore du temps avant qu'elle ne doive formuler un choix et une autre nomme simplement se sentir bien et ne pas trop s'en faire pour l'instant. Pour l'image qui représente la façon dont elles voudraient se sentir à la fin de leur secondaire, l'ensemble des participantes nomme vouloir en profiter avec leurs amies et amis, que ce soit en voyageant ou autrement : « à la fin de mon secondaire, je m'imagine vraiment avec tous mes ami(e)s, puis qu'on en profite tu sais on a fini, on est fiers(ères) » (Léa, G2-R3). Pour la troisième image, qui représente la façon dont elles se voient dans cinq ans, les participantes se divisent en deux groupes. Certaines mettent l'accent sur l'aspect relationnel, et nomment l'importance de la famille et des amies et amis. Les

autres participantes mettent plutôt l'accent sur leurs passions (p.ex. sport, danse, voyage, nature), sans faire de lien avec leur choix de carrière. Elles mobilisent ainsi le CS d'émotion – comme prévu par l'atelier – mais assez peu celui de choix de carrière.

L'intervenante fait remarquer aux participantes que globalement, elles parlent davantage de leurs passions et de leur entourage que de leur choix de carrière dans leur choix d'images :

Intervenante : Je trouvais que qu'est-ce qui se dégageait de vos réponses c'était beaucoup les ami.e.s, c'est vraiment correct, le voyage aussi, mais il y avait assez peu de- puis même dans votre cinq ans plus tard c'était comme... tu sais professionnellement parlant, ce n'était pas ça qui ressortait. Fait que je ne sais pas si vous voulez vous exprimer par rapport à ça?
[Delphine lève la main] Oui, Delphine?

Delphine : Pour moi comme c'est important de... de choisir comme une *job*, bien une carrière [...], mais on dirait que tu sais, je ne pense pas que ça va être ma priorité numéro un dans ma vie. [...] Mon choix de carrière ce n'est pas la première chose que je pense quand je pense à je suis quoi dans cinq ans.

Amélia : Moi aussi, c'est ça. Tu sais comme Delphine disait, ce n'est pas le choix de carrière qui vient en numéro un puis exemple, elle, vraiment ses amis c'est important bien pour moi aussi les amis c'est vraiment important, je veux être avec eux. (G2-R3)

Les autres participantes ajoutent quelques nuances, mais sont majoritairement en accord avec Delphine et Amélia. Cet atelier – et l'activité de conceptualisation qu'il implique – leur permet ainsi de prendre conscience que malgré l'importance du choix de carrière, elles accordent une importance supérieure à la qualité de leur vie personnelle à ce stade de leur vie.

1.3.2.3 Groupe 3. Pour l'image qui représente la façon dont elles se sentent face à leur choix de carrière au moment de l'atelier, la majorité de participantes nomme ne pas savoir quel choix faire devant les nombreuses possibilités qui s'offrent à elles, mais Naima va dans le sens contraire, alors qu'elle a l'impression que ses difficultés en français limitent ses possibilités, des difficultés qu'elle présente comme un mur se dressant entre elle et son choix de carrière :

Naima : Il y a un mur en ce moment devant moi, puis autant que je frappe dessus ou que je crie après, ça ne bouge pas. Ce qui est normal, c'est un mur! Mais tu sais, un moment donné, je vais accepter le fait que je ne peux pas juste me débattre, il va falloir que je contourne puis pas que j'essaie de passer au travers, parce que ça ne marchera pas.

Intervenante : Bien que tu le contournes ou que tu ailles chercher des outils qui vont te permettre de le défoncer, tu sais.

Naima : Ouais ! Bien ouais c'est comme- ouais, je comprends ce que tu veux dire. Dans ma tête, contourner c'est comme (rires), c'est me rendre pareil à ce que je veux faire, c'est juste [qu'il] va falloir que je trouve une autre manière de le faire. (G3-R3)

Pour l'image qui représente la façon dont elles voudraient se sentir à la fin de leur secondaire, plusieurs participantes parlent de leur excitation par rapport au passage vers une nouvelle phase, mais Camille est en désaccord : « je déteste le changement puis je sais que je vais avoir peur de genre, de la vraie vie si on peut dire ça comme ça » (G3-R3). D'autres participantes disent qu'elles espèrent avoir une meilleure idée quant à leur choix de carrière. Pour la troisième image, qui représente la façon dont elles se voient dans cinq ans, la majorité des participantes dit vouloir être satisfaite de ses choix ou de sa situation : « je me voyais dans cinq ans [...] être heureuse avec mon

choix de carrière, puis les choix que j'ai faits » (Laura, G3-R3). Une participante dit vouloir être en mesure de réaliser ses rêves, et une autre parle de l'importance de continuer d'apprendre. L'activité de conceptualisation menée dans le cadre de cet atelier donne ainsi lieu à la mise en relation de plusieurs concepts spécifiques, et permet aux participantes de s'exprimer sur la façon dont elles envisagent leur choix de carrière et les émotions qui y sont associées.

1.3.3 Le monde scolaire

L'atelier vise la mise en place d'une activité de conceptualisation portant sur le SA de système scolaire, et les CS de secondaire, cégep, université, formation et profession. L'intervenante débute en demandant : « Si je vous dis qu'au Québec, il y a trois grands niveaux de formation, ce serait quoi ces trois grands niveaux de formation là ? » (G3-R3). Les participantes répondent en fonction de leurs connaissances, et l'intervenante complète. Elle partage ensuite son écran pour présenter un tableau, divisé en trois colonnes selon les niveaux de scolarité (professionnel, collégial, universitaire). Elle leur explique également le lien qui unit ces niveaux de scolarité, et la façon dont ils sont organisés dans le SA de système scolaire (Senneville, 2012). Les participantes sont invitées à déterminer quel est le niveau de scolarité associé à différentes professions. Au besoin, l'intervenante leur donne la bonne information et la note dans le tableau.

Dans le G1, l'activité est réalisée à partir d'une liste préétablie de professions (p.ex. animateur 3D, inhalothérapeute, architecte) et de domaines professionnels (p.ex. administration, éducation, santé, construction), alors que dans les G2 et G3, l'intervenante demande aux participantes de nommer des professions, qu'elles classent ensuite selon le bon niveau de scolarité. Dans l'ensemble des groupes, les participantes réussissent majoritairement à classer les professions

dans le bon niveau de scolarité, mais quelques professions leur causent des surprises, notamment bibliothécaire (universitaire): « *Oh my God!* [...] Je ne verrai plus la bibliothèque de la même manière. » (Livia, G1-R3), gestionnaire des réseaux sociaux ou agente et agent de bord.

Ajoutant le CS de préjugé à l'activité de conceptualisation, l'intervenante demande aux participantes : « Pensez-vous que certains niveaux de scolarité ou certains métiers peuvent être associés à certains préjugés dans la vie ? » (G2-R3). Elle utilise l'information, la reformulation, la clarification, le reflet, la question ouverte, l'immédiateté, la liaison et le soutien pour animer la discussion. Dans les trois groupes, les participantes reprennent des CS précédemment introduits et mettent de l'avant le fait que les formations professionnelles font généralement l'objet de davantage de préjugés de la part de leur famille ou de la société plus largement : « je pense que *overall*, les formations professionnelles, on a plus tendance à dire que comme c'est, bien pas des sous-métiers, mais tu sais, c'est moins reconnu parce que tu n'as pas fait de longues études » (Alexia, G1-R3). D'autres préjugés sont abordés, notamment à l'égard des métiers d'avocate et avocat et d'éboueuse et éboueur. Néanmoins, de manière globale les participantes se dissocient des préjugés nommés : « tout métier joue son rôle dans la société puis je ne pense pas qu'il devrait avoir aucun préjugé par rapport à tous les métiers » (Léa, G2-R3).

1.3.3.1 Groupe 1. Durant la discussion sur les préjugés, Zoé remarque : « J'ai comme l'impression qu'il y a beaucoup de métiers en général que les gens pensent que c'est une certaine chose, puis que finalement ce n'est pas pantoute ça. » (G1-R3). L'intervenante demande ensuite au groupe : « Comment vous expliqueriez ça, certains préjugés – vrais ou faux – par rapport à certaines professions? » (G1-R3). Les participantes disent avoir l'impression de ne pas être assez

informées, mais aussi que leur entourage et les médias vont parler des beaux côtés des professions, mais moins des aspects négatifs. Clara ajoute : « on se fait dire c'est quoi, mais on ne l'a jamais fait, donc on ne peut pas savoir c'est quoi réellement » (G1-R3). L'intervenante résume :

Intervenante : Ce que j'entends, c'est que vous avez l'impression que certains métiers, que les gens ont une perception de, mais qu'en fait, concrètement, ce n'est pas ça du tout.

Zoé : Ouais, qu'il y a plus, il n'y a pas juste ce qu'on voit. Genre, la première chose qu'on voit, qu'on parle là-dessus, ce n'est pas nécessairement ça tout le temps. (G1-R3)

L'activité de conceptualisation réalisée dans le cadre de l'atelier permet de transmettre plusieurs instruments de systématisation de l'expérience aux participantes, qui les travaillent et les mettent en relation durant la discussion réalisée, et se les approprient progressivement.

1.3.3.2 Groupe 2. Durant l'atelier, l'intervenante remarque : « Léa, tu as amené quelque chose que les autres n'avaient peut-être pas nommé de cette façon précise qui est l'importance d'aimer son travail. À quel point vous pensez que c'est important de vraiment aimer son travail? » (G2-R3). Une discussion suit, durant laquelle plusieurs CQ sont discutés en relation avec les CS d'emploi, d'intérêt et de choix de carrière. Les participantes parlent de l'importance d'être heureuse dans son travail, et d'avoir envie d'aller travailler en se levant le matin : « tu vas à ton travail, tu passes une belle journée puis en revenant tu es comme : " ah, bien j'ai eu ma journée ", puis tu as le goût d'y retourner, tu fais ce tu aimes » (Anne, G2-R3). Les participantes nomment que pour elles, le fait d'aimer son emploi est le critère de choix numéro un, davantage que l'argent ou d'autres considérations. L'intervenante résume la discussion, avant de passer à l'atelier suivant :

On aime ce qu'on fait, quand on se lève le matin, on a le goût d'y aller, mais comme Delphine a souligné, ça se peut aussi qu'il y ait un matin de temps en temps que ça ne tente pas puis c'est normal, ça ne veut pas dire que tu n'aimes pas ta *job* (rires). (G2-R3)

Cette activité de conceptualisation permet aux participantes de clarifier leur position face à l'importance d'aimer son emploi, et la prise de conscience qu'il n'existe pas d'emploi parfait, et qu'il est possible de l'aimer moins certaines journées.

1.3.3.3 Groupe 3. Dans ce groupe également, l'intervenante invite les participantes à s'exprimer par rapport « à quel point il faut aimer son travail dans la vie » (G3-R3) et une discussion suit, durant laquelle plusieurs concepts spécifiques sont mobilisés dans le cadre d'une activité de conceptualisation. Plusieurs CQ sont discutés en relation avec les CS d'emploi, d'intérêt et de choix de carrière. Les participantes indiquent penser qu'il ne faut pas nécessairement toujours avoir envie d'aller travailler, mais qu'il « faut que tu aimes un minimum ce que tu fais » (Laura, G3-R3). Coralie résume la pensée du groupe en nommant : « il faut que tu aies plus de positif que de négatif. Puis quand le négatif prend le dessus, bien c'est peut-être le temps de faire un changement. » (G3-R3). Les participantes nomment aussi que pour certaines personnes, il est nécessaire de travailler même si elles n'aiment pas leur emploi, par exemple pour avoir assez d'argent pour faire vivre leur famille. Éliane fait remarquer : « si tu n'aimes pas ta *job*, j'espère au moins que tu aimes après ta *job* » (G3-R3), mettant ainsi de l'avant que le travail n'est qu'un aspect de la vie, un avis partagé par les autres participantes :

Laura : Même si tu n'aimes pas vraiment la *job*, bien tu penses : « Ah, en fin de semaine, je vais aller passer bien la fin de semaine dans mon chalet avec ma famille puis je vais avoir

bien du bon temps puis tu sais, ça va me rendre heureux ». Fait que ce n'est pas juste la *job* qui rend... qui rend heureux ou malheureux genre.

Intervenante : Non, c'est ça, il peut y avoir des compensations autres, notamment familiales puis le bon temps que tu passes avec. Ok, les autres, ça ressemble-tu pas mal à ça? Si oui, hochez la tête. [Camille, Coralie, Naïma, Éliane et Emma font oui de la tête]
Hochement de tête, hochement de tête, hochement de tête, hochement de tête. Ok, merci!

Cette transmission et acquisition de concepts spécifiques permet aux participantes de prendre conscience que malgré l'importance d'aimer son emploi, il s'agit également d'un privilège.

1.3.4 *La méditation guidée*

Pour poursuivre l'activité de conceptualisation autour des CS de maîtrise des émotions et d'anxiété, et des SA de pleine conscience et d'éventail de moyens, l'intervenante explique qu'elle fera jouer une courte méditation guidée disponible sur le site Internet du *Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale*, et qu'elles discuteront de l'expérience des participantes par la suite. Elle leur mentionne qu'elles peuvent fermer leur caméra et s'installer confortablement pour être plus à l'aise. Une fois l'enregistrement terminé, l'intervenante initie une discussion sur la façon dont les participantes ont vécu la méditation guidée. Elle utilise la reformulation, la clarification, le reflet, la question ouverte, la liaison et le soutien pour animer la discussion.

Plusieurs participantes rapportent que cela a bien fonctionné pour elles, alors qu'elles se sont senties calmes. Le fait de se concentrer sur sa respiration, son ventre qui gonfle et qui dégonfle ou sur la voix de la personne qui guide la méditation semble aider : « Moi je me concentrais sur la

voix de la personne qui parlait, c'est comme ça que j'ai réussi à faire l'exercice. Mais s'il fallait que je le fasse de moi-même, je n'aurais pas réussi. » (Clara, G1-R3). À l'inverse, d'autres participantes nomment avoir trouvé cela difficile, alors qu'elles pensaient trop ou avaient de la difficulté à se concentrer sur la méditation, ou parce que celle-ci leur donnait envie de dormir. Dans le G3, deux participantes nomment ne pas apprécier cet instrument :

La méditation c'était quelque chose qui m'a été présenté à l'âge de 13 ans puis j'étais obligée de le suivre jusqu'à l'âge de maintenant à 17. Fait que ça fait cinq ans que je le fais là, tu sais. Je l'haïs! (Naima, G3-R3)

L'intervenante les amène à développer à ce sujet, et le groupe conclut que la méditation a des bienfaits pour plusieurs personnes, mais qu'il est possible qu'elle ne convienne pas à d'autres, comme c'est le cas pour Naima. L'activité de conceptualisation portant sur le SA de pleine conscience, mis en relation avec d'autres CS et SA, permet aux participantes de réfléchir à la façon dont ce moyen d'agir sur l'anxiété fonctionne pour elles, et à la possibilité de l'adopter ou non.

L'intervenante apporte ensuite certaines précisions en fonction des commentaires des participantes. Elle explique qu'il est normal de penser durant l'exercice : « Ce n'est pas nécessairement de ne penser à rien d'autre, c'est juste de se centrer sur soi à ce moment-là, puis tu sais, les pensées qui vont, qui viennent, elles font partie de vous. » (G1-R3). L'intervenante mentionne également que la pleine conscience est un moyen d'agir sur l'anxiété qu'il faut pratiquer régulièrement pour qu'il gagne en efficacité et encourage les participantes à le faire. Elle leur rappelle qu'il est possible que cet instrument ne fonctionne pas pour elles, et qu'il est important de mettre en activité différents moyens pour agir sur l'anxiété afin trouver ce qui fonctionne pour soi.

Cherchant à poursuivre l'activité de conceptualisation autour du SA d'éventail de moyens pour reconnaître et agir sur son anxiété, l'intervenante demande aux participantes du G1 de partager les autres moyens de maîtrise qu'elles utilisent dans leur vie quotidienne. Les moyens nommés incluent : en parler, boire de l'eau, se concentrer sur son pouls, faire du sport et se distraire. Cette partie n'est pas reprise dans les G2 et G3, alors que l'intervenante et les participantes avaient préalablement discuté de ce sujet lors de la deuxième rencontre.

1.3.5 La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion

La personne intervenante invite les participantes à répondre aux questions posées dans le JDB (Annexe E), afin de faire un retour sur leur ressenti au sein du groupe et les apprentissages réalisés. Les participantes remplissent le JDB lors de la rencontre à partir du canevas envoyé par courriel et le retournent à l'intervenante une fois complété. Les participantes sont ensuite invitées à partager le contenu de leur JDB, ou la façon dont elles quittent la rencontre. Les propos des participantes dans ce retour ou leur JDB permettent de constater la reprise progressive de plusieurs des concepts spécifiques ayant fait l'objet d'une activité de conceptualisation. Par rapport au SA de pleine conscience, Zoé écrit : « Je vois que je suis capable de me concentrer sur moi et de laisser mes pensées de côté tandis que j'étais sûre d'en être incapable. » (G1-R3-JDB). Emma fait aussi part d'une prise de conscience relative aux CS de secondaire, cégep, formation, métier et préjugé et au SA de système scolaire : « J'ai appris que beaucoup de métiers nécessitaient seulement une formation professionnelle ou collégiale (pas juste des petits métiers). » (G3-R3-JDB)

L'intervenante leur explique ensuite l'atelier de réflexion. Dans le G1, l'atelier du mini-récit de vie est axé sur la conceptualisation des CS d'émotion et de construction sociale :

Il faut que vous réfléchissiez à des événements qui ont eu un impact important sur votre vie, que ce soit au niveau social, genre la COVID, ou que ce soit au niveau personnel, genre un choix de cours, ou un échec ou une réussite scolaire. C'est juste d'indiquer ces éléments-là, puis de réfléchir aux sentiments que vous associez à ces événements-là. (G1-R3)

Dans le cahier de la personne participante, deux lignes du temps sont tracées pour que les participantes indiquent les événements sociaux et personnels (Annexe E). Elles doivent ensuite essayer de faire des liens entre ce qui se passe sur leur ligne sociale et sur leur ligne personnelle.

L'atelier de réflexion sur le mini-récit de vie a semblé difficile pour les participantes du G1, il est donc retiré pour les G2 et G3. Pour ces groupes, l'atelier de réflexion porte sur la conceptualisation des CS d'émotion et d'anxiété, et s'intéresse aux émotions dites positives. À partir des questions dans le cahier de la personne participante, l'intervenante invite les participantes à réfléchir à la façon dont elles vivent leurs émotions positives : « Choisis une émotion que tu considères comme positive et décris-la en termes de pensées, sensations et comportements. ». Les participantes doivent ensuite réfléchir aux liens possibles entre les émotions positives et l'anxiété.

1.4 Les ateliers de la quatrième rencontre

La quatrième rencontre comprend cinq ateliers : 1) l'accueil des participantes et le retour sur l'atelier de réflexion, 2) le réseau social, 3) les experts / le cinq millions, 4) l'exploration et 5) la fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion.

Tableau 8. Concepts spécifiques faisant l'objet d'une activité de conceptualisation, 4^e rencontre

Atelier	Concepts quotidiens	Concepts scientifiques	Systèmes d'action
L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion	G1 : Ami.e.s; Cégep; Chimie-physique; COVID-19; Famille; Impact; Primaire; Secondaire.	Choix de carrière; Emploi. Anxiété; Émotion; Peur; Stress. Construction sociale; Pression.	-
	G2 : Cégep; Famille. G3 : Cégep; Opinion; Travail.	Anxiété; Émotion; Stress.	Éventail de moyens; Pleine conscience
Le réseau social	G1 : Ami.e.s; Changement; Chimie-physique; Famille; Médias sociaux; Opinion; Passions; Potentiel; Réussite.	Cégep; Choix de carrière; Décision; École; Intérêt; Métier; Préjugés; Profession; Université; Valeurs.	Éventail de moyens. Communication.
	G2 : Ami.e.s; Chimie-physique; École; Famille; Médias sociaux; Motivation; Passions. G3 : Amie.e.s; Argent; Changement; Conditions de travail; COVID-19; École; Famille; Fierté; Futur; Médias sociaux; Opinion; Rêve; Salaire.	Anxiété; Émotions; Peur; Stress. Construction sociale; Influence; Pression; Réseau social; Société.	
Les experts / Le cinq millions	G1 : Argent; Conditions de travail; Famille.	Aptitudes; Choix de carrière; Décision; Emploi; Études; Intérêts; Métier; Options; Université; Valeurs.	-
	G2 : Ami.e.s; Argent; Cégep; Changement; Famille; Futur; Loisirs. G3 : Argent; Cégep; Famille; Futur; Loisirs.	Stress.	
L'exploration	G1 : Chimie-physique; Conditions de travail; Salaire; Tâches; ZOOM.	Aptitudes; Cégep; Choix de carrière; Domaine; École; Études; Formation; Intérêts; Métier; Options; Profession; Secondaire; Université; Valeurs.	Recherche d'IFT; Système scolaire.
	G2 : Argent; Conditions de travail; Courriel; Famille; Horaire; Influenceuse; Médias sociaux; Salaire; Tâches; Temps. G3 : Argent; Conditions de travail; Salaire; Tâches; Teams.	Peur.	
La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion	G1 : Courriel; Impact.	Carrière; Cégep; Choix de carrière; École; Intérêts; Métier; Options; Professions; Valeurs.	Démarche d'orientation; Recherche d'IFT.
	G2 : Argent; Courriel; Teams; Temps. G3 : Courriel; Famille; Temps.	Stress.	

1.4.1 L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion

L'intervenante demande aux participantes de s'exprimer sur la façon dont elles arrivent à cette rencontre, puis annonce les ateliers prévus. Elle fait ensuite un retour sur l'atelier de réflexion.

Dans le G1, le retour sur l'atelier de réflexion porte sur le mini-récit de vie, visant la conceptualisation des CS d'émotion et de construction sociale. Les participantes partagent les événements qu'elles ont indiqués sur les deux lignes (sociale et individuelle) en mobilisant plusieurs autres concepts spécifiques, et l'intervenante utilise la question ouverte, le reflet, la liaison et le résumé pour animer la discussion. Les événements sociaux incluent le passage du primaire au secondaire, le choix de cours et la pandémie de la COVID-19, et les événements individuels incluent des déménagements, la séparation des parents, le premier emploi et l'émergence d'une limitation physique. L'intervenante leur demande ensuite quels liens elles font entre les deux. L'opinion du groupe est résumée par Zoé : « les événements sociaux d'habitude, il y a un impact sur nous individuellement, on va dire. Tu sais, tout le monde réagit différemment à chaque événement que, collectivement on a pu vivre » (G1-R4). Cette activité de conceptualisation semble leur permettre de prendre conscience des différences entre les individus sur le plan des réactions émotionnelles face aux situations dans lesquelles ils sont impliqués – notamment la situation de choix de carrière à la fin des études de niveau secondaire.

Dans les G2 et G3, le retour sur l'atelier de réflexion porte sur les émotions positives et implique une activité de conceptualisation au sujet des CS d'émotion et d'anxiété et l'intervenante mobilise l'information, la question ouverte, la reformulation, la liaison et le résumé pour animer la discussion. Dans le G2, les participantes remarquent que généralement, les individus sont plus expressifs lorsqu'ils vivent une émotion positive qu'une émotion négative. L'intervenante leur propose l'idée que l'anxiété pourrait également avoir un aspect positif. D'emblée, les participantes nomment que oui, mais donnent davantage des exemples liés au stress, par exemple le stress ressenti avant un spectacle ou une performance sportive : « je me demande ça va être quoi ma

performance, mais en même temps, tu sais, c'est un stress qui m'amène à me pousser au bout de mes limites » (Noémie, G2-R4). Elles précisent toutefois que lorsque le stress est si élevé qu'il empêche d'agir, il devient nécessairement négatif. Cette activité de conceptualisation semble ainsi leur permettre, à l'instar de l'atelier proposé au G1, de prendre conscience des différences entre les individus sur le plan des réactions émotionnelles face aux situations dans lesquelles ils sont impliqués, mais également de constater que le stress – et l'anxiété – peut avoir des aspects positifs, mais qu'ils deviennent négatifs lorsqu'ils atteignent un niveau trop élevé.

Dans le G3, les participantes nomment que les différences entre la façon de vivre les émotions positives et les émotions négatives se situent dans la temporalité. Elles disent que les émotions négatives comme l'anxiété sont souvent plus orientées vers le futur que les émotions positives, et qu'elles durent plus longtemps. Comme dans le G2, elles nomment que les émotions positives sont vécues de manière plus expressive que les émotions négatives. L'intervenante leur propose l'idée que l'anxiété pourrait également avoir un aspect positif. Les participantes sont d'accord, alors que ça peut notamment « te pousser à voir un peu les possibles conséquences. Fait qu'à moins foncer dans le tas puis te planter, fait que je pense que ça peut apporter du positif » (Emma, G3-R4) – surtout lorsqu'on a des moyens pour la maîtriser – mais « le problème c'est quand l'anxiété elle prend trop de place dans ta vie, elle t'envahit » (Naima, G3-R4). La conclusion atteinte par le G3 est donc similaire à celle nommée par le G2, mais sans permettre la prise de conscience des différences entre les individus en termes de réactions émotionnelles aux situations.

1.4.2 *Le réseau social*

L'atelier est basé sur la réalisation d'un schéma inclus dans le cahier de la personne participante (Annexe E), permettant une activité de conceptualisation portant sur les CS de réseau social, d'influence, d'anxiété et de choix de carrière. Un cercle qui contient le mot « moi » est entouré par trois autres cercles de différentes tailles. L'intervenante partage son écran pour que les participantes voient le schéma, puis leur demande « d'indiquer sur les différentes lignes les gens [...] qui ont une influence sur votre choix de carrière ». Dans les G2 et G3, elle leur demande aussi d'indiquer l'influence de leur entourage sur leur anxiété. L'intervenante procède ensuite à un retour en groupe sur les schémas de chacune des participantes, puis elle leur montre des statistiques sur l'influence de leur réseau social rapportée par des jeunes Québécois (Annexe H). Elle utilise l'information, la reformulation, la clarification, le reflet, le résumé, l'autodévoilement, la question ouverte, l'immédiateté, la liaison et le soutien pour animer la discussion.

1.4.2.1 Groupe 1. Dans ce groupe, les participantes nomment les parents, la fratrie, la famille élargie, les collègues de travail, les amies et amis, les camarades de classe et la société comme influences, à des degrés divers. Les parents ressortent comme l'influence principale puisque « c'est eux qui en parlent le plus » (Livia, G1-R4). Pour certaines participantes, l'influence des parents se limite à des questions, mais pour d'autres cette influence est plus importante : « ils en parlent souvent puis c'est quand même important pour moi de, j'ai comme une pression de réussir » (Zoé, G1-R4). D'autres se situent entre les deux, alors que leurs parents ne leur mettent pas nécessairement une pression, mais demeurent une influence importante : « ce n'est pas tant

eux qui me mettent de la pression, que moi je m'en mets par rapport à eux » (Léonie, G1-R4). La discussion ajoute ainsi le CS de pression à l'activité de conceptualisation déjà amorcée.

Une discussion s'amorce sur l'influence des amies et amis sur leur parcours scolaire et professionnel. Alexia rapporte que pour elle, il s'agit de l'influence la plus importante : « c'est les personnes que c'est le plus important pour moi qu'est-ce qu'elles pensent parce que, bien on est tout le temps ensemble » (G1-R4). Elle ajoute toutefois que le fait que la quasi-totalité de ses amies et amis se dirige vers le domaine des sciences nature la place dans une position où elle a parfois l'impression d'infériorité, alors qu'elles font simplement des choix différents :

Alexia : Comme dans ma situation, ce n'était vraiment pas parce que [...] je n'étais pas capable. J'avais vraiment des notes de feu en sciences puis en maths, mais je n'aimais juste pas ça, ça ne m'intéressait pas, puis je ne voyais pas un intérêt à aller là-dedans, tu sais. Mais j'ai l'impression que justement, mes ami(e)s sont comme « tu aurais été capable de le faire, pourquoi tu ne l'as pas fait ». Puis je suis comme, oui, mais ça ne m'intéressait pas.

Intervenante : Oui, l'espèce de double standard là, entre CST puis SN.

Alexia : C'est ça (rires).

Intervenante : Tu sais, dans mon temps, c'était la même affaire, puis je veux dire, aujourd'hui on est toutes dans des milieux complètement différents, puis on est toutes contentes de ce qu'on fait, fait que...

Alexia : C'est ça.

Intervenante : C'est ça. Mais oui, j'entends que les ami(e)s ça a quand même une influence assez, voilà. Mais j'espère quand même que tu ne te sens pas moins...

Alexia : Non, non, mais c'est ça l'affaire. C'est que moi je ne me sens pas de même –

Livia : Moi je les vois capoter sur leurs travaux de chimie-physique, tous les soirs, puis se coucher à minuit, puis je suis comme « il est 9h30, je vais me coucher, bonne nuit » (rires).

Alexia : C'est genre, par rapport à ça, fait que ce n'est pas, c'est correct.

Zoé : Mais c'est ça, parce que nous aussi tu sais [...] vous il y a des choses que vous ne voyez pas, que nous on voit, puis nous il y a des choses, on vous entend parler puis on est comme « *oh my God* », on est genre « wow ». Puis on n'est pas dans ce cours-là –

Léonie : Genre questions internationales.

Zoé : Tu sais nous je ne pense pas que, dans notre gang d'ami.e.s, [...] on dit, « ouais, tu sais, on fait ça en physique, puis c'est sûr que tu ne peux pas savoir ce qu'on fait, tu n'es pas dans le cours ». Mais quand eux ils parlent de leurs trucs, on est comme « bien moi non plus, je ne comprends pas », puis c'est bien parfait de même, parce que, si eux sont corrects là-dedans, puis nous on est corrects à se faire chier en chimie-physique, bien...

Alexia : C'est ça! (G1-R4)

Autant l'intervenante que les participantes réagissent au discours d'Alexia, qui ramènent notamment le CQ de cours optionnels de chimie et physique. Cette discussion permet aux participantes de poser un regard nouveau sur une situation externe au groupe, en ayant accès au point de vue de chacune à l'égard de la situation de choix de cours, et en inscrivant leur propre expérience au travers de ce réseau d'expériences.

Par rapport aux statistiques présentées, les participantes rapportent être surprises par l'importance de la catégorie « professionnels » et le peu d'importance accordée à l'influence de la catégorie « conseillers d'orientation ». Alexia tente d'expliquer ce peu d'influence :

Je pense que ça a une influence dans le sens où ça te guide là-dedans, mais pas de, admettons, nos parents nous mettent une pression, jamais ta conseillère en orientation elle va te mettre une pression, elle va t'accompagner. (G1-R4)

Les autres participantes expriment leur accord, puis mentionnent rapidement l'importance des médias traditionnels qui leur donnent une représentation – correcte ou non – de certains métiers, mais ne pas voir la façon dont les médias sociaux pourraient influencer leur choix.

Pour terminer l'atelier, l'intervenante introduit le SA de communication dans l'activité de conceptualisation en cours. Elle demande au groupe comment elles peuvent discuter avec leur entourage lorsqu'elles prennent conscience de l'influence de ces personnes sur leur choix. Les participantes parlent de l'importance de bien se renseigner avant de tenter de faire valoir son opinion, mais aussi de se baser sur soi: « je pense que, de se centrer sur comme, tes intérêts, tes valeurs, puis comme, tes passions, ça peut être la clé » (Alexia, G1-R4). L'intervenante leur partage ensuite certaines stratégies de communication, notamment prendre le temps d'écouter l'autre et rester calme, mettant de l'avant les actions à poser et attitudes à adopter pour bien communiquer avec son entourage, surtout en abordant des sujets qui peuvent être sensibles.

1.4.2.2 Groupe 2. Dans ce groupe, par rapport au choix de carrière, les participantes les parents, les amies et amis, les personnes enseignantes et l'école comme influences, à des degrés

divers. Les participantes parlent de l'importance pour elles de rester géographiquement proches de leur famille et de leurs amies et amis. Sans que cela ne soit un frein, c'est quelque chose qu'elles prennent en considération lorsqu'elles réfléchissent à leur choix de carrière :

Amélia : Moi, personnellement le premier cercle [...] le plus proche de moi, je pense que ce seraient mes parents, pas parce qu'ils me disent : « ah, tu dois faire ça dans la vie », parce qu'ils m'aident à choisir puis à m'enligner dans la bonne voie quand je me pose des questions. Mais les deux autres cercles, j'en ai aucune idée (rires).

Intervenante : Oui puis cela dit, ce n'est pas négatif. C'est effectivement tu sais, ce n'est pas ça l'idée, c'est une influence fait que ça peut être aussi positif là.

Amélia : Ouin.

Intervenante : Ok, fait que les parents. Il y en a tu d'autres que les parents, ça fait partie des trois cercles pour vous l'influence qu'ils peuvent avoir sur votre choix de carrière ?

Noémie : Ils aident puis ils peuvent nous apporter du support, mais je ne pense pas que ça va être eux qui vont influencer si je décide que je fais ça ou si je décide que je fais ça.

Intervenante : Ok. Les autres, les parents c'est tu une influence ou pas tellement ?

Charlotte : Ouais.

[Anne fait non de la tête]

Intervenante : J'ai un oui, un non, puis un pas de réaction (rires).

Léa : Bien moi je dirais que oui dans le sens que je veux rester comme près d'eux fait que pour ne pas m'éloigner trop-

Amélia : Même chose. (G2-R4)

L'influence des parents semble ainsi présente pour la majorité des participantes de ce groupe, et l'instrument visuel mobilisé lors de l'activité de conceptualisation leur permet d'en prendre conscience, de la mettre à distance et réfléchir à la façon dont cette influence se manifeste.

L'intervenante leur présente ensuite les statistiques sur l'influence du réseau social. Les participantes disent être majoritairement en accord, mais critiquent l'importance de l'influence des médias traditionnels, qui ne représentent pas la réalité de certains métiers selon elles, notamment la médecine. Elles critiquent également l'importance de l'influence des médias sociaux en général, et des personnes influenceuses plus en particulier :

Il y a beaucoup de personnes qui se comparent à ces gens-là qui nous montrent tu sais, une vie parfaite, une belle vie, part tout le temps en voyage, de l'argent... Parce que c'est ce qu'on voit, puis ce n'est probablement pas ça la vie d'un influenceur puis le métier à 100 %. On voit juste le positif de tout ça, comme dans les films puis les séries. (Amélia, G2-R4)

Les autres participantes expriment leur accord par rapport à cela. Cette activité de conceptualisation semble ainsi permettre aux participantes de porter un nouveau regard sur la représentation sociale de différents métiers.

L'intervenante leur demande de faire le même exercice, mais en réfléchissant maintenant à l'influence de leur réseau social sur leur anxiété. Les participantes nomment les parents, les amies et amis et les médias sociaux comme influences, à des degrés divers. Le fait que Charlotte nomme ses parents comme source d'anxiété – surtout sur le plan scolaire – fait réagir les autres participantes, qui s'empressent de la rassurer sans que l'intervenante ne se manifeste, notamment

Amélia : « moi je peux te dire que tu es quelqu'un d'exceptionnel » (G2-R4) et Noémie : « si tes parents ils t'aiment vraiment, peu importe ce que tu vas faire ils vont t'aimer » (G2-R4).

Pour terminer l'atelier, l'intervenante introduit le SA de communication en relation avec les CS de réseau social, influence, choix de carrière et anxiété. Elle demande au groupe comment elles peuvent réagir lorsqu'elles prennent conscience de leur influence de leur réseau social sur leurs choix et leur anxiété. Les participantes parlent de l'importance de mettre ses limites, de s'écouter, de se respecter et de contrôler ce qu'on est en mesure de contrôler.

1.4.2.3 Groupe 3. Pour l'influence par rapport au choix de carrière, les participantes nomment les parents, les amies et amis, les médias sociaux, l'école, la société et l'argent comme influences, à des degrés divers. Par rapport à l'argent, Éliane mentionne :

C'est beau vouloir faire quelque chose qu'on aime, mais il faut quand même penser à l'argent parce qu'il y a des métiers bien cool qu'on voudrait faire, mais que malheureusement, ils ne donnent pas beaucoup d'argent puis maintenant tout coûte tellement cher que... tu sais, il faut y penser. (G3-R4)

L'intervenante leur présente ensuite les statistiques sur l'influence du réseau social. Les participantes disent être majoritairement en accord avec ce qui leur est présenté, sans élaborer.

L'intervenante leur demande ensuite de faire le même exercice, mais en réfléchissant à l'influence de leur réseau social sur leur anxiété. Les participantes nomment la famille, les amies et amis, l'école, le futur, la perception des autres, le manque de connaissance de soi et la perte de contrôle comme influences, à des degrés divers. Par rapport à la famille, plusieurs participantes

parlent de la crainte que leurs proches – plus particulièrement leurs parents – tombent malades ou aient un accident. Plusieurs participantes parlent également de la perception des autres, notamment Laura : « l'affaire qui me stresse le plus c'est ce que les gens vont penser de moi » (G3-R4). Elle nomme également une crainte significative à l'égard de sa relation avec ses amies et amis :

Laura : J'ai toujours peur, admettons je ne sais pas que... ça me stresse le fait de penser que mes ami(e)s pourraient genre ne pas être mes ami(e)s puis me dire : « Ah Laura elle m'énerve, mais on a pitié d'elle fait qu'on reste avec elle... ». Ou que je ne sais pas, ouin-

Naima : Ce n'est pas vrai !

Laura : Qu'est-ce que tu as dit ?

Naima : J'ai dit ce n'est pas vrai, on restera tout le temps tes ami(e)s, on t'aime *full* arrête!

Laura : Ouin non, mais même si on me le dit, on a beau me le dire, j'ai toujours peur qu'un moment donné, on me fasse un coup bas puis que « ouin Laura finalement, tu n'étais pas notre amie, on te [inaudible] *whatever* ». Mais ouin, en tout cas, c'est ça en gros.

L'intervenante remercie Naima pour son intervention, et demande à Laura comment elle la reçoit.

Laura remercie Naima à son tour.

Il semble que pour ce groupe, l'influence sociale soit moins présente sur le plan du choix de carrière, mais particulièrement importante sur le plan de l'anxiété. Cela ressort également lors de l'activité de conceptualisation autour du SA de communication, que les participantes associent davantage à l'anxiété qu'au choix de carrière. L'intervenante leur demande comment elles peuvent réagir lorsqu'elles prennent conscience de l'influence de leur réseau social sur leurs choix et leur anxiété. Les participantes nomment l'importance d'identifier les sources d'anxiété : « la clé pour

aller mieux, c'est d'identifier pourquoi tu ne vas pas bien fait que dans le fond, d'identifier pourquoi tu vis de l'anxiété » (Emma, G3-R4), démontrant qu'elle reconnaît l'importance de comprendre la façon dont la situation agit sur elle. Elles ajoutent qu'ensuite, il est important d'utiliser un moyen qui fonctionne pour agir sur l'anxiété ressentie, par exemple s'écouter, se concentrer sur le moment présent, imaginer le pire ou en parler, réalisant ainsi des liens des concepts spécifiques ayant déjà fait l'objet d'activités de conceptualisation dans le groupe.

1.4.3 Les experts / Le cinq millions

L'atelier initialement prévu se nomme « Les experts » et visait à permettre aux participantes de travailler sur les valeurs, et ce faisant de susciter une activité de conceptualisation portant sur ce CS. Cet atelier a été réalisé avec le G1. Dans les G2 et G3, la décision a été prise de changer l'atelier pour « Le cinq millions », qui visait le même objectif. L'atelier initial amenait davantage les participantes à identifier leurs exigences face à un emploi que leurs valeurs et ne permettait donc pas d'atteindre l'objectif visé. Dans l'atelier « Les experts » (Boivin, 2006), 14 personnages et leur description sont présentés aux participantes (Annexe I). L'intervenante donne la consigne suivante : « Je veux en vous en choisissiez cinq, puis que vous les classiez en ordre d'importance pour vous. » (G1-R4). Les participantes s'exécutent, puis l'intervenante fait un retour en groupe pour discuter de leurs choix, en utilisant des reformulations et des questions ouvertes pour les amener à faire des liens entre les valeurs représentées par les personnages choisis et le choix de carrière. Lors du retour en groupe, les participantes partagent à tour de rôle les personnages qu'elles ont choisis. Une fois que chaque participante s'est exprimée, l'intervenante demande : « Puis si on regarde plus en termes de ce qui est important pour vous dans un futur emploi, tu sais, en termes

de valeurs? » (G1-R4). Les participantes parlent de l'importance des conditions de travail, des collègues, de l'autonomie dans son emploi, de la stabilité, des possibilités d'avancement et de la reconnaissance. Plus largement, Léonie parle de l'importance de s'épanouir dans son emploi et dans sa vie : « Juste m'épanouir moi-même, mais je ne sais pas spécifiquement par rapport à quoi. Je me dis vraiment juste le bonheur là, être heureuse dans ce que je fais. » (G1-R4). L'intervenante invite ensuite les participantes à noter les valeurs – dont plusieurs sont des exigences – qu'elles considèrent comme importantes par rapport à leur choix dans leur sac à dos.

Dans l'atelier « Le cinq millions » (Savard, 2007), les participantes des G2 et G3 sont invitées à réfléchir à ce qu'elles feraient si elles gagnaient cinq millions, plus précisément la façon dont elles dépenseraient l'argent. L'intervenante demande ensuite aux participantes ce qu'est une valeur et complète la définition en soulignant l'importance de ce concept : « c'est quelque chose qui est vraiment important à considérer quand on fait un choix de carrière au même titre que les intérêts puis les aptitudes » (G2-R4). Elle utilise l'information, la question ouverte, reformulation et résumé pour animer la discussion. Elle partage son écran pour afficher une liste de valeurs. Les participantes expliquent à tour de rôle ce qu'elles feraient avec l'argent, et les autres participantes qui sont invitées à réagir et à nommer les valeurs qu'elles ressortent des explications, par exemple :

Léa : Moi c'est vraiment très simple! Je voyagerais, puis en même temps, j'offrirais un peu de mon argent, j'aiderais les gens, puis c'est ça là. C'était dans mes plans un peu de carrière parce que tu sais, je n'aime pas ça rester au même endroit toujours, fait que je parterais, puis je découvrirais le monde, puis en même temps j'aiderais au passage.

Noémie : La valeur de l'entraide, yeah!

Amélia : Ouais !

Charlotte : Je dirais l'autonomie aussi parce que tu sais, il faut quand même être pas mal autonome pour être capable de voyager là ! Tu sais, il ne faut pas nécessairement que tu dépendes de quelqu'un tout le temps pour être capable de faire ça. (G2-R4)

L'intervenante complète au besoin, fait un résumé et invite la participante à s'exprimer par rapport à la façon dont elle reçoit les commentaires des autres, afin de l'amener à prendre une distance critique à l'égard des commentaires formulés par les autres. Dans les deux groupes, les participantes nomment être en accord avec les valeurs nommées par les autres, mais en ajoutent parfois quelques-unes. L'intervenante demande aux participantes de noter les valeurs nommées par les autres auxquelles elles s'identifient dans leur sac à dos.

1.4.4 L'exploration

Différents sites Internet de domaines professionnels ou d'établissements scolaires ont été présentés lors d'ateliers précédents pour introduire le SA de recherche d'IFT, et cet atelier vise à poursuivre l'activité de conceptualisation autour de ce SA, en le mettant en activité avec l'introduction du site Repères (GRICS). Le SA est alors mis en relation avec plusieurs autres concepts introduits précédemment (p.ex. formation, profession, intérêts, tâches). L'intervenante leur explique qu'elles vont poursuivre l'exploration scolaire et professionnelle, et leur présente des tableaux à remplir à l'aide de Repères et du sac à dos – ou d'un autre moyen de prise de notes – qui comprend leurs intérêts, aptitudes et valeurs (Annexe E). Elle utilise essentiellement la technique de transmission d'informations pour animer cet atelier, et mentionne aux participantes

qu'elles doivent « indiquer, admettons, la profession, la formation que ça demande, c'est quoi les tâches principales, c'est quoi les liens que je peux faire avec ce que je sais de moi. » (G1-R4).

1.4.4.1 Groupe 1. Dans ce groupe, l'intervenante explique verbalement ce qu'est Repères et leur suggère de débiter par l'exploration de professions qu'elles ont – ou ont déjà eues – en tête ou par des domaines professionnels travaillés durant l'atelier sur le monde scolaire. Elle divise les participantes en deux sous-groupes, puis passe du temps dans chaque sous-groupe pour s'assurer que les participantes connaissent leurs codes d'accès et qu'elles comprennent bien comment utiliser Repères. Certaines participantes utilisent les suggestions de l'intervenante, mais d'autres choisissent d'explorer par type de personnalité ou par ordre alphabétique. Dans ce dernier cas, l'intervenante suggère d'utiliser une autre stratégie :

Léonie : Moi je viens juste de découvrir c'était quoi un aide-peintre.

Intervenante : Fascinant. Est-ce que tu les regardes en ordre alphabétique, Léonie?

Léonie : Peut-être (rires).

Intervenante : Ça va être interminable. Je te conseille d'essayer d'y aller avec des domaines professionnels à tout le moins, pour comme, réduire un peu. (G1-R4)

L'intervenante se déplace ensuite d'un sous-groupe à l'autre en restant environ cinq minutes par sous-groupe. En cas de besoin, elle aide les participantes à affiner leurs recherches avec d'autres critères (p.ex. niveau de scolarité), et les participantes en profitent pour lui poser des questions sur l'utilisation de Repères ou sur les professions qu'elles envisagent. Un manque de temps empêche un retour en grand groupe sur cet atelier.

1.4.4.2 Groupes 2 et 3. Dans ces groupes, l'intervenante présente Repères plus en détail avant de diviser les participantes en sous-groupes. Elle utilise le partage d'écran pour leur présenter le site et demande à une participante de nommer une profession qui l'intéresse. Elle utilise ensuite cette profession (G2 : réalisatrice; G3 : médecin) pour montrer la façon de faire une recherche par profession, et l'information que peut leur donner Repères, en mobilisant plusieurs CQ et CS :

Ça nous dit c'est quoi en gros les tâches, donc ça nous donne une idée de concrètement ce que ça fait. Ça nous donne une idée du salaire, de l'organisation du travail donc est-ce que c'est horaire variable, horaire stable, conditions de travail, c'est quoi les caractéristiques personnelles qui sont habituellement associées à cet emploi-là, c'est quoi les qualités personnelles exigées là, mais disons plus recommandées, c'est quoi les options de formations. [...] Puis si on clique admettons sur ça, ça va nous dire où est-ce que ça se donne. Donc, ça peut être fort pertinent! Puis, ça nous dit aussi... bon pour quelles catégories d'employeurs on peut travailler puis c'est quoi les perspectives d'emploi puis c'est quoi les professions qui sont apparentées. (G2-R4)

L'intervenante leur présente ensuite, à l'aide du partage d'écran, les autres stratégies qui peuvent être utilisées sur Repères, soit la recherche par profil personnel et par domaines professionnels. Elle s'assure que les participantes connaissent leurs codes d'accès et leur parle de l'importance de prendre des notes sur les professions qui les intéressent – dans le tableau dans le cahier de la personne participante ou sur un autre support écrit – puis elle les divise en deux sous-groupes.

À l'instar du G1, l'intervenante se déplace d'un sous-groupe à l'autre en restant environ cinq minutes par sous-groupe. En cas de besoin, elle aide les participantes à affiner leurs recherches

et répond à leurs questions sur l'utilisation de Repères ou sur les professions qu'elles envisagent. L'intervenante fait un court retour en groupe et encourage les participantes à poursuivre leurs recherches d'ici la prochaine rencontre. Elle leur présente également Academos, un autre site qui peut leur permettre de discuter par écrit avec des personnes qui exercent un métier qui les intéresse.

1.4.5 La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion

L'intervenante invite les participantes à répondre aux questions du JDB (Annexe E), afin de faire un retour sur leur ressenti au sein du groupe et les apprentissages réalisés. Les participantes remplissent le JDB à partir du canevas envoyé par courriel et le retournent à l'intervenante une fois complété. Les participantes sont ensuite invitées à partager le contenu de leur JDB, ou la façon dont elles quittent la rencontre. Les propos des participantes dans ce retour ou leur JDB permettent de constater la reprise de plusieurs des concepts spécifiques introduits lors de cette rencontre. Par rapport au SA de recherche d'IFT, Livia écrit : « J'ai appris à mieux me servir de Repères. » (G1-R4-JDB), montrant une trace d'apprentissage relative à ce SA. De son côté, Noémie reprend le CS de valeurs, et le met en lien avec celui de choix de carrière : « J'ai aimé ça parler des valeurs puis tout ça. Parce que ça ne m'a peut-être pas donné une idée de qu'est-ce que je veux faire, mais ça m'a donné une idée de quel genre d'individu j'étais » (G2-R4).

L'intervenante leur explique l'atelier de réflexion à réaliser pour la rencontre suivante. Il s'agit essentiellement de poursuivre la pratique du SA de recherche d'IFT amorcée lors de l'atelier précédent, en prenant des notes dans les tableaux du cahier de la personne participante ou sur un autre support écrit, leur permettant de faire des liens avec plusieurs des CQ et CS introduits depuis

le début du programme d'intervention (p.ex. salaire, horaire, tâches, intérêts, valeurs, formations, professions), en relation avec le SA de démarche d'orientation.

1.5 Les ateliers de la cinquième rencontre

La cinquième rencontre comprend quatre ateliers : 1) l'accueil des participantes et le retour sur l'atelier de réflexion, 2) la prise de décision, 3) le balayage corporel et 4) la fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion.

Tableau 9. Concepts spécifiques faisant l'objet d'une activité de conceptualisation, 5^e rencontre

Atelier	Concepts quotidiens	Concepts scientifiques	Systèmes d'action
L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion	G1 : Motivation. G2 : - G3 : Temps.	Choix de carrière; Décision; Domaine; Formation; Options; Profession. Stress. Pression.	Structure d'une démarche d'orientation; Recherche d'IFT.
La prise de décision	G1 : Ami.e.s; Argent; Changement; Chimie-physique; Courriel; COVID-19; Famille; Fierté; Horaire; Loisirs; Potentiel; Réussite; Salaire. G2 : Argent; COVID-19; Expérience; Famille; Horaire; Passions; Regrets; Salaire; Tâches; Temps. G3 : Avantages; COVID-19; Famille; Futur; Horaire; Loisirs; Regrets; Rêve; Salaire; Tâches; Teams; Temps.	Aptitudes; Carrière; Cégep; Choix de carrière; Décision; Domaine; Emploi; École; Études; Formation; Intérêts; Métier; Options; Profession; Ressource; Secondaire; Université; Valeurs. Anxiété; Émotions; Peur; Pression; Stress.	Structure d'une démarche d'orientation; Recherche d'IFT.
Le balayage corporel	G1 : - G2 : Temps. G3 : -	Anxiété; Maîtrise de l'anxiété; Stress; Techniques.	Éventail de moyens; Pleine conscience
La fermeture, le JDB et l'annonce de l'atelier de réflexion	G1 : Courriel; COVID-19. G2 : Courriel; Teams. G3 : Courriel; Teams.	Options; Profession. Émotions. Choix de carrière. Peur; Stress.	Structure d'une démarche d'orientation; Prise de décision; Recherche d'IFT. Structure d'une démarche d'orientation; Prise de décision. Pleine conscience.

1.5.1 L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion

L'intervenante demande aux participantes de s'exprimer sur la façon dont elles arrivent à cette rencontre, qui est l'avant-dernière. Dans les G1 et G3, cela suscite une réaction de surprise et de tristesse à l'approche de la fin des rencontres. L'intervenante prend le temps d'en discuter avec les participantes et de clarifier les émotions qu'elles éprouvent par rapport à cette situation en utilisant notamment la liaison, la question ouverte et le reflet. Elle annonce les ateliers prévus pour la rencontre, puis elle fait un retour sur l'atelier de réflexion sur la pratique du SA de recherche d'IFT. La majorité des participantes rapportent avoir poursuivi leur exploration, mais quelques-unes ne l'ont pas fait, par manque de temps ou oubli.

1.5.2 La prise de décision

L'intervenante introduit le SA de prise de décision – à l'intérieur du SA de structure d'une démarche d'orientation – et engage les participantes dans une activité de conceptualisation leur permettant de le systématiser et de comprendre le principe d'intelligibilité derrière ce SA. Elle demande aux participantes de réfléchir à la façon dont on prend une décision, en général. Les participantes partagent la façon dont cela se passe pour elles. Plusieurs nomment ne pas trop savoir, parce qu'elles n'aiment pas prendre des décisions, mais d'autres parlent de listes de pour et contre. L'intervenante poursuit sur cette voie en mentionnant qu'essentiellement, c'est aussi en utilisant les pour et les contres qu'on prend une décision dans le cadre d'une démarche d'orientation et ajoute : « c'est important de considérer les informations qu'on a à notre disposition » (G1-R5). En mobilisant plusieurs CS précédemment systématisés, elle explique que depuis le début des rencontres, elles ont appris des choses sur elles-mêmes, notamment par rapport à leurs intérêts,

valeurs et aptitudes. Maintenant qu'elles ont une meilleure connaissance d'elles-mêmes, elles peuvent mobiliser ces apprentissages et les comparer aux options de formation ou de carrière qu'elles envisagent et ont explorées, afin d'en choisir une qui leur correspondra.

L'intervenante invite les participantes à procéder en deux étapes à partir de l'instrument écrit du cahier de la personne participante (Annexe E). La première est de remplir un tableau synthèse de leurs intérêts, valeurs, aptitudes et autres facteurs qu'elles souhaitent considérer dans leur processus de choix de carrière, à partir du sac à dos ou des notes qu'elles ont prises durant les rencontres. La deuxième étape est de remplir des tableaux afin de voir à quel point les professions explorées sont liées à ce qu'elles connaissent d'elles : « c'est de les confronter avec les informations qu'on est allé chercher sur les professions ». (PI, G2-R5). L'intervenante précise aux participantes qu'elles peuvent poursuivre leurs recherches au besoin, puis elle les divise en sous-groupes. Les participantes remplissent les tableaux et discutent entre elles dans les sous-groupes, alors que l'intervenante se déplace dans les sous-groupes pour répondre aux questions. À la fin de l'atelier, un retour en groupe est réalisé, durant lequel l'intervenante utilise plusieurs techniques d'animation – aussi mobilisées durant les sous-groupes – soit la clarification, le reflet, la reformulation, le résumé, l'information, la question ouverte, l'autodévoilement et le soutien.

1.5.2.1 Groupe 1. Les discussions dans les sous-groupes permettent la poursuite de l'activité de conceptualisation et portent sur plusieurs concepts introduits préalablement, notamment ce qu'est un « autre facteur », les intérêts, les aptitudes, les valeurs, mais aussi les discussions que les participantes ont eues avec leurs parents concernant leur choix de carrière, la

vie personnelle des participantes, les insécurités par rapport à certaines professions, le salaire, les questionnements vocationnels et la façon dont elles remplissent leurs tableaux.

L'intervenante ramène ensuite les participantes en grand groupe pour réaliser un retour sur l'atelier : « j'aimerais ça qu'on prenne le temps que chaque personne explique un petit peu comment ça s'est passé pour elle » (G1-R5). Elle invite les participantes à réagir à ce qui est nommé par la personne qui présente son processus : « j'aimerais ça que si vous avez des questions sur comment ça s'est passé pour elle, ou son processus, ou sa décision [...], que vous les posiez avant moi » (G1-R5). Les participantes partagent leur processus, et les autres membres du groupe y réagissent, souvent avec des encouragements. L'intervenante contribue également à la discussion, notamment en réalisant un résumé de ce qui est mentionné pour chaque participante qui présente son processus. À quelques reprises, les participantes parlent de leurs insécurités ou des éléments qui sont source d'anxiété pour elles par rapport aux différentes professions ou au processus de choix de carrière, par exemple la crainte de trouver son emploi redondant :

Zoé : Peut-être pour le négatif des métiers que j'avais cherché, bien en administration ce serait que j'ai un peu peur que ce soit redondant, puis qu'à force je fasse la même chose, puis qu'il n'y ait pas de changement. C'est pour ça que comme, gravir les échelons c'est comme une manière de changer dans le genre de métier qui ne change pas beaucoup. Puis aussi, j'ai l'impression que c'est assez dur de se démarquer par rapport aux autres dans ces travaux-là. Puis tu sais, un plus, puis un moins, mais c'est quand même assez d'études là, mais je pense que ça peut valoir la peine pour ce que ça donne après.

Intervenante : Groupe?

Léonie : Bien tu disais que tu as peur que ce soit redondant là, puis je suis comme, moi aussi ça me fait souvent ça, que je suis comme, est-ce que je vais me tanner après un an genre, puis je vais vouloir aller ailleurs. Mais en même temps je me demande à quel point je, on est obligées de comme, rester dans la même *job* toute notre vie. Est-ce que quand on fait notre choix de carrière, fin du secondaire [...] est-ce que tu te dis que « ah bien maintenant c'est fini, je n'ai plus d'options, il faut que je fasse ça jusqu'à ce que je prenne ma retraite à 65 ans ». Ou tu peux te dire « je peux aller dans ce domaine-là, je pourrais faire ça un peu, puis je verrai où est-ce que ça m'amène plus tard ».

Zoé : Oui, bien moi je pense que ce qui est peut-être l'avantage du truc que j'ai cherché, c'est qu'il y a pas mal, comme je dirais tantôt, tu sais, les mêmes formations.

La majorité des participantes est en mesure d'identifier une hiérarchie – plus ou moins fixe – entre les options envisagées : une participante identifie un choix pour une profession précise (Livia), deux participantes nomment un intérêt pour un domaine (Alexia, Zoé) et deux participantes identifient des professions, sans être en mesure de les placer dans un domaine ou de les hiérarchiser (Clara, Léonie). Ainsi les participantes cheminent progressivement dans leur processus d'orientation, étant davantage en mesure d'identifier leurs préférences professionnelles.

1.5.2.2 Groupe 2. Les discussions dans les sous-groupes permettent la poursuite de l'activité de conceptualisation et portent sur plusieurs concepts spécifiques introduits préalablement dans le groupe, par exemple l'utilisation de Repères, la façon de remplir les tableaux, les sources de stress ou d'anxiété des participantes, les expériences de vie, la pandémie de la COVID-19 et les professions envisagées par les participantes.

L'intervenante ramène les participantes en grand groupe pour réaliser un retour sur l'atelier et savoir où elles en sont par rapport à leur processus de prise de décision. Elle invite les participantes à parler de leur processus, et les autres à réagir à ce qui est nommé : « je voudrais que ce soient les autres personnes du groupe qui réagissent en premier » (G2-R5). Les participantes partagent leur processus, et les autres membres du groupe y réagissent, souvent en apportant du soutien. L'intervenante contribue également à la discussion, notamment en réalisant un résumé de ce qui a été mentionné pour chaque participante qui présente son processus. Elle profite également du retour pour présenter un autre instrument de recherche d'IFT, Academos. Durant la discussion, les participantes parlent de leur crainte de regretter leur choix, ce qui amène l'intervenante à leur partager le fait qu'elle-même a changé d'idée dans le courant de son parcours scolaire. D'autres participantes disent craindre de ne pas parvenir à formuler un choix :

Charlotte : Bien ça me donne de l'insécurité parce qu'on dirait que je ne suis pas capable de m'accrocher à quelque chose. Tu sais comme je ne m'accroche pas à une affaire en particulier parce que c'est comme... tu as juste trop d'options. Fait que trop d'options c'est comme pas assez parce que tu as tellement de choix que tu veux que ça te pop dans face puis tu te dis : « ok, c'est vraiment ça que je veux ». Mais ça ne marche pas de même, fait qu'on dirait que c'est comme juste ça que j'attends, mais on dirait que ça ne marche pas. Je suis toujours en train d'essayer de chercher.

Amélia : Ouais moi aussi j'ai l'impression de voir qu'un jour ça va faire : « Voilà! La vie est belle, c'est ce que je vais faire plus tard, tout est beau! Aucune question à se poser, c'est tout cuit dans le bec! » Il y a tellement de questions autour de ça puis genre, je sais que je peux vivre une expérience un moment donné puis me dire : « Je veux faire ça plus tard à

cause de telle affaire! ». Puis ça se rajoute à mes choix puis là je suis genre : « eh! Processus de départ, on recommence du début! ». Mais ça m'énerve genre, parce que là il y a plus d'options que tu ajoutes. [...]

Intervenante : Une impression qu'un peu en changeant d'idée ou de décision il faut comme recommencer à zéro.

Amélia : Ouais. Puis même si c'est quelque chose qui s'ajoute.

Intervenante : Oui. Mais admettons que je te dis là... qu'admettons finalement oui tu changes d'idée là, est-ce que tu recommences vraiment à zéro quand tu recommences ?

Charlotte : Pas totalement, mais tu as comme plus vraiment de base solide fait qu'il faut tout que tu resolidifies un peu là. (G2-R5)

La majorité des participantes dit voir une évolution dans leur processus, bien qu'elles conservent plusieurs options à la fin de l'atelier : trois participantes hésitent entre quelques options (Amélia, Delphine, Anne), deux participantes identifient des professions, sans être en mesure de les placer dans un domaine ou de les hiérarchiser (Charlotte, Léa) et une participante est absente (Noémie). Ainsi à l'instar de ce qui a été observé dans le G1, la mobilisation de différents CQ et CS en relation au SA de prise de décision, permet aux participantes de cheminer progressivement dans leur processus de choix de carrière, bien qu'elles ne soient pas toutes en mesure de nommer un choix.

1.5.2.3 Groupe 3. Les discussions dans les sous-groupes permettent la poursuite de l'activité de conceptualisation et portent sur plusieurs concepts spécifiques préalablement introduits comme le processus de choix de carrière, la recherche d'emploi, l'aspect intimidant du nombre élevé de possibilités, la recherche de la profession parfaite, et la prise de décision.

L'intervenante ramène les participantes en groupe pour réaliser un retour sur l'atelier et savoir où elles en sont par rapport à leur processus de prise de décision. Elle invite les participantes à parler de leur processus, et les autres à réagir à ce qui est nommé : « j'aimerais ça que la première réaction, ce soit une réaction de quelqu'un du groupe, que vous dites ce que vous pensez du processus de réflexion de la personne » (G3-R5). Les participantes partagent leur processus, et les autres membres du groupe y réagissent, souvent en apportant du soutien. L'intervenante contribue à la discussion, notamment en réalisant un résumé de ce qui a été mentionné pour chaque participante. Elle profite également du retour pour présenter un autre outil de recherche d'informations, Academos. Durant la discussion, les participantes parlent de leur crainte de ne pas parvenir à formuler un choix, notamment Éliane qui se sent perdue. L'intervenante essaie de lui faire prendre conscience qu'elle est possiblement moins dans le néant qu'elle ne le croit :

Intervenante : J'entends bien l'impression d'être dans le néant puis dans un trou noir, mais... de ce que j'entends, tu as quand même une bonne idée de tes intérêts, puis des domaines qui pourraient t'intéresser. Je ne sais pas là, mais si je te dis : « d'après moi, tu devrais être pompier »! Je pense que ta réaction ça va être : « non »! Donc (rires), ça montre quand même que tu as certains domaines qui correspondent plus à tes intérêts. Puis j'entends vraiment bien là ton impression d'être dans un trou noir, mais moi quand je t'écoute parler, je me dis bien : « non, elle n'a pas fait de choix, mais il y a quand même certains domaines qu'elle a identifiés qui l'intéressent ». Je ne sais pas si tu es d'accord? [Éliane fait oui de la tête] Hochement de tête, j'en ai vu des plus convaincus... !

Éliane : Bien admettons que je suis peut-être sur un fragment de planète dans un trou noir.

Intervenante : Tu vois c'est mieux qu'il y a une minute ça! On va le prendre!

Éliane : Ok (rires)! (G3-R5)

Elle nomme plus tard que cet échange avec l'intervenante et les autres participantes a contribué à alimenter son espoir. D'autres participantes abordent la crainte de ne pas être en mesure de faire ce qu'elles voudraient faire, plus particulièrement Naima : « ça m'a fait de la peine de réaliser ça que genre... j'ai besoin de comme lâcher des trucs à cause [de] mes troubles d'apprentissage » (G3-R5). Laura essaie de l'encourager à ne pas baisser les bras, et l'intervenante tente de l'aider à approfondir le sujet, mais Naima ne semble pas avoir envie de poursuivre la discussion :

J'entends que ça a quand même été difficile de recevoir ça, quand ta mère t'a dit ça. [Naïma fait oui de la tête] Si tu veux nous en parler, on est là! [Naïma fait un pouce en l'air] Si tu veux qu'on passe à quelqu'un d'autre, on peut passer à quelqu'un d'autre, mais- [Naïma fait oui de la tête] Oui? D'accord, mais tu sais, j'ai vraiment trouvé ça beau ce que tu as dit à Éliane, puis je pense que ça peut s'appliquer à toi aussi. (G3-R5)

Naima revient plus tard sur le fait que d'écouter les autres parler lui a fait réaliser que ses troubles d'apprentissage ne l'empêchaient pas de développer ses intérêts relatifs à certaines professions.

À la fin de l'atelier, la majorité des participantes nomme avoir une meilleure idée de ce qu'elle voudrait faire, mais d'autres nomment être encore mêlées, malgré l'évolution observée : Deux participantes identifient un choix pour une profession précise (Emma, Laura), deux participantes nomment un intérêt pour un domaine (Coralie, Naima), une participante dit hésiter entre deux options (Camille) et une participante identifie des professions, sans être en mesure de les placer dans un domaine ou de les hiérarchiser (Éliane). Cela confirme ainsi que les concepts

spécifiques transmis et appris par les participantes leur permettent d'avancer leur réflexion relativement à leur choix de carrière, bien que leur situation face au choix varie.

1.5.3 Le balayage corporel

L'intervenante introduit une nouvelle activité de conceptualisation portant sur les SA d'éventail de moyens pour reconnaître et agir sur son anxiété et de pleine conscience, l'intervenante fait jouer une méditation de type balayage corporel disponible sur le site Internet du *Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale*. Elle mentionne aux participantes qu'elles peuvent fermer leur caméra et s'installer confortablement. L'intervenante amorce ensuite une discussion sur la façon dont les participantes ont vécu le balayage corporel et mobilise la question ouverte, l'information, la liaison et la reformulation pour l'animer. Dans le G1, l'atelier n'a pas été réalisé par manque de temps, mais l'intervenante s'assure que les participantes se sentent bien avant de clore la rencontre. Dans les deux autres groupes, les impressions des participantes sont similaires à celles qui avaient été nommées durant l'atelier de méditation guidée, alors que cela est un moyen qui fonctionne mieux pour certaines participantes que d'autres. Des participantes rapportent se sentir relaxées : « Je pense que je ne me sens pas fatiguée, mais plus relaxée. » (Amélia, G2-R5).

1.5.4 La fermeture et l'annonce de l'atelier de réflexion

L'intervenante invite les participantes à répondre aux questions du JDB (Annexe E), afin de faire un retour sur leur ressenti au sein du groupe et les apprentissages réalisés. Les participantes remplissent le JDB à partir du canevas envoyé par courriel et le retournent à l'intervenante une fois complété. Les participantes sont ensuite invitées à partager ce qu'elles ont écrit dans leur JDB, ou

la façon dont elles quittent la rencontre. Les propos des participantes dans ce retour ou leur JDB permettent de constater la reprise de plusieurs des concepts spécifiques introduits lors de cette rencontre. Par rapport aux CS de métier et de choix de carrière, et aux SA de prise de décision et de démarche d'orientation, Léa rapporte : « J'ai réalisé beaucoup de pour et de contres selon les métiers que j'envisagent et ça m'a aidé à éclaircir un peu plus mes idées. » (R5-JDB), indiquant l'apport des schémas réalisés à son processus réflexif. De son côté, Naima reprend le CS d'influence sociale et son impact sur son processus de choix de carrière : « J'ai appris une chose très importante [ce n'est] pas parce que plusieurs personnes me dise[nt] que je [ne] peux pas le faire que [ça m'oblige à l'oublier] (G3-R5-JDB), indiquant ainsi une mise à distance des commentaires des autres à partir des CS travaillés dans le groupe.

L'intervenante leur explique ensuite l'atelier de réflexion qu'elles auront à réaliser pour la rencontre suivante. Il s'agit de poursuivre l'activité de conceptualisation autour du SA de prise de décision, en continuant la réflexion débutée entre les différentes options envisagées, plus précisément en continuant leurs tableaux de prise de décision, mais aussi en réfléchissant à ce qui pourrait les aider à trancher entre les options qu'elles conservent. Dans le G1, les participantes sont aussi invitées à compléter l'activité de conceptualisation portant sur le CS d'émotion qui était initialement prévue lors de cette rencontre, au sujet des émotions positives.

1.6 Les ateliers de la sixième rencontre

La sixième et dernière rencontre comprend cinq ateliers : 1) l'accueil des participantes et le retour sur l'atelier de réflexion, 2) le plan d'action, 3) le retour sur la montagne, 4) la balle de laine et 5) la fermeture et le JDB.

Tableau 10. Concepts spécifiques faisant l'objet d'une activité de conceptualisation, 6^e rencontre

Atelier	Concepts quotidiens	Concepts scientifiques	Systèmes d'action
L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion	G1 : COVID-19; Futur; Motivation; Travail.	Cégep; Choix de carrière; Études; Intérêt; Options; Profession. Anxiété; Émotions; Maîtrise des émotions; Stress. Pression; Société.	Structure d'une démarche d'orientation; Prise de décision. Éventail de moyens; Processus de maîtrise progressive de l'anxiété et des émotions.
	G2 : - G3 : -	Choix de carrière; Métier.	Structure d'une démarche d'orientation; Prise de décision.
Le plan d'action	G1 : Ami.e.s; Argent; Chimie-physique; Cote R; Courriel; COVID-19; Famille; Futur; Loisirs; Motivation; Réussite; Zoom. G2 : Ami.e.s; Argent; Courriel; COVID-19; École; Expériences; Famille; Fierté; Futur; Influenceuse; Passion; Réussite; Tâches; Temps; Virtuel. G3 : Amie.e.s; Avantages; Chimie-physique; Cote R; Courriel; COVID-19; École; Expériences; Famille; Motivation; Passion; Réussite; Temps; Virtuel.	Carrière; Cégep; Choix de carrière; Décision; Domaine; École; Études; Formation; Intérêts; Métier; Obstacles; Options; Professions; Ressources; Université; Valeurs. Anxiété; Maîtrise des émotions; Peur; Stress. Pression.	Structure d'une démarche d'orientation; Plan d'action; Recherche d'informations; Système scolaire. Éventail de moyens.
	G1 : Motivation. G2 : Avantages; Famille. G3 : -	Aptitudes; Cégep; Choix de carrière; Décision; Études; Intérêts; Métier; Obstacles; Options; Valeurs. Stress. Influence; Pression.	Structure d'une démarche d'orientation; Recherche d'IFT. Pleine conscience.
La balle de laine	G1 : Ami.e.s; Argent; COVID-19; Famille; Opinion; Teams; Virtuel; Zoom. G2 : Ami.e.s; Famille; Réussite; Virtuel. G3 : Changement; Expériences; Futur; Réussite.	Carrière; Choix de carrière; Études; Intérêts; Métier; Obstacles; Options; Valeurs. Émotions; Stress. Pression.	-
La fermeture et le JDB	G1 : Ami.e.s; Courriel; Famille. G2 : Courriel; Teams. G3 : -	Cégep; Choix de carrière; École; Intérêts.	-

1.6.1 L'accueil et le retour sur l'atelier de réflexion

L'intervenante demande aux participantes de s'exprimer sur la façon dont elles arrivent à cette rencontre, la dernière prévue au programme, en mobilisant majoritairement la question ouverte et la reformulation. Elle annonce ensuite les ateliers, puis elle fait un retour sur l'atelier de réflexion sur la poursuite de l'activité de conceptualisation du SA de prise de décision les invitant à réfléchir au sujet des options restantes. La majorité des participantes rapporte ne pas être parvenue à faire un choix définitif, et l'intervenante passe directement à l'atelier introduisant le plan d'action, en expliquant qu'il peut être utilisé pour déterminer ce qu'elles peuvent faire pour continuer leur processus de choix de carrière après la fin des rencontres du groupe.

Dans le G1, le retour sur l'atelier de réflexion inclut également le retour sur l'activité de conceptualisation portant sur le CS d'émotion, plus particulièrement les émotions positives. Les participantes nomment penser que les émotions positives et négatives sont vécues de la même manière, et que la différence entre les deux se situe au niveau du ressenti et de l'expression. Elles soulignent également que l'entourage peut réagir différemment selon le type d'émotion exprimé, alors qu'elles ont parfois l'impression d'agacer les autres lorsqu'elles expriment leur anxiété, mais également lorsqu'elles sont « trop » heureuses. L'intervenante les invite ensuite à réfléchir aux possibles aspects positifs de l'anxiété, en utilisant la transmission d'informations, la question ouverte, le reflet et la reformulation. Elle invite ensuite les participantes à partager leur opinion. La majorité des participantes dit penser que cela peut être vrai, mais avec modération :

Avec modération, c'est le premier truc qui vient en tête. Parce que si tu as assez d'anxiété, entre guillemets, pour que tu te préoccupes de ton avenir, que tu fasses les démarches qu'il

faut. Puis que tu ne fasses pas juste ne pas y penser jusqu'à la dernière minute, puis après ça tu te lances dans peu importe ce qui a l'air de faire au moment même. (Léonie, G1-R6)

L'anxiété est reconnue comme une possible « force de propulsion » (Alexia, G1-R6) et une source possible de prises de conscience. Néanmoins, les participantes indiquent que lorsqu'elle ne peut pas être maîtrisée, il s'agit d'un frein à la mise en action « c'est sûr qu'il y a du monde que [...] probablement qu'ils ont peur de faire les démarches parce qu'ils ont peur de ne pas arriver au bout de leur démarche » (Livia, G1-R6). L'intervenante conclut en leur expliquant que la maîtrise de l'anxiété est un processus, et que l'important est de trouver un moyen qui fonctionne pour soi.

1.6.2 Le plan d'action

L'intervenante partage son écran pour montrer le schéma du plan d'action du cahier de la personne participante (Annexe E) afin d'engager les participantes dans une activité de conceptualisation autour de ce SA, et de mettre de l'avant sa relation avec le SA de structure d'une démarche d'orientation. Elle explique qu'il s'agit d'identifier les étapes à franchir pour atteindre l'objectif fixé. Dans les G1 et G2, cet objectif est l'inscription au cégep, pour l'ensemble des participantes. Dans le G3, l'ensemble des participantes, sauf une, vise également l'inscription au cégep. L'intervenante précise que dans le plan d'action, on indique :

C'est soit c'est quoi les étapes à atteindre pour m'inscrire au cégep, « j'ai choisi mon programme, fait que c'est quoi les étapes pour m'inscrire au cégep, puis après ». Ou, « je n'ai pas encore fait mon choix, fait que c'est quoi les étapes que je pourrais faire pour clarifier mon choix ». (G1-R6)

Elle ajoute ensuite les CS d'obstacle et de ressource à l'activité de conceptualisation et leur parle de la deuxième partie du plan d'action, qui est d'identifier les obstacles potentiels à l'atteinte de leur objectif, et également les ressources qu'elles possèdent pour surmonter ces obstacles. Durant l'atelier, elle mobilise la transmission d'informations, le soutien, la question ouverte, la reformulation, le reflet, la clarification, l'autodévoilement et le résumé.

1.6.2.1 Groupe 1. Dans ce groupe, l'intervenante fait un exemple verbal avec les participantes, puis elle les sépare en sous-groupes. Elle se déplace ensuite entre les deux sous-groupes et accompagne les participantes dans la réalisation de leur plan d'action, en répondant à leurs questions et les amenant à poursuivre leurs réflexions relatives au processus de choix de carrière. Elle prend également le temps de leur expliquer la façon dont fonctionnent les demandes d'admission au cégep, en leur précisant que leur CO devrait leur en parler durant l'année scolaire.

Durant le retour, l'intervenante commence par leur demander « Comment vous vous sentez là, par rapport à ce que vous venez de faire? » (G1-R6). Les participantes partagent la façon dont elles se sentent, mais aussi ce qu'elles ont indiqué dans leurs plans d'action. Deux participantes (Livia, Zoé) sont en mesure de nommer le programme et le cégep dans lequel elles souhaitent s'inscrire. Les trois autres (Alexia, Clara, Léonie) nomment avoir une bonne idée du domaine dans lequel elles veulent étudier, mais que le choix du programme et/ou du cégep n'est pas finalisé. Les plans d'action reflètent leur degré d'avancement dans leur processus de prise de décision :

Intervenante : Comment tu te sens par rapport à ton plan d'action?

Clara : Ah, bien je me sens bien. Ce n'était pas très, très ambitieux, mais c'est ça.

Intervenante : Non, mais tu sais, si on se reporte en février dernier, tu sais...

Clara : Oui, j'ai changé d'avis.

Intervenante : Tu sais, tu n'étais pas très prête à faire un choix, puis tu sais, là tu as quand même fait un choix, même si c'est de faire le choix de te dire « bien je fais le choix de garder toutes mes portes ouvertes pour l'instant ». Tu sais, ça reste un choix.

Clara : Oui. (G1-R6)

Il s'agit donc d'une occasion de revenir sur le parcours réalisé dans les rencontres, et du cheminement réalisé par rapport à leur choix de carrière, mais également sur leur conscience accrue du SA de structure d'une démarche d'orientation comme processus.

1.6.2.2 Groupes 2 et 3. L'intervenante décide de procéder différemment pour ces groupes. Plutôt que de les séparer en sous-groupes, l'intervenante garde les participantes en grand groupe et explique : « on va le remplir tout le monde ensemble pour chaque personne » (G2-R6). Elle laisse le canevas du plan d'action en partage d'écran, et le remplit avec chacune des participantes à tour de rôle. Les autres participantes sont invitées à partager leurs idées pour bonifier le plan d'action en cours. L'intervenante anime la discussion et fait des suggestions pour compléter le plan d'action. Une fois le plan d'action complété, l'intervenante invite les autres participantes à réagir, puis demande à la participante concernée comment elle se sent vis-à-vis de son plan. À la fin de la rencontre, elle envoie les plans d'action complétés aux participantes par courriel, et les encourage à s'y référer et à le modifier en cas de besoin : « vous pouvez continuer de les travailler par vous-même, si vous voulez les modifier puis tout ça. Tu sais, c'est vraiment votre outil de travail là fait que, fait que vous pourrez [...] vous l'approprier comme ça vous tente. » (G2-R6).

Dans le G2, trois participantes (Amélia, Delphine et Léa) disent avoir une idée du domaine général qui les intéresse, mais n'ont pas réalisé de choix précis. Deux participantes (Anne et Noémie) ont une idée du métier qu'elles souhaitent faire, mais veulent la valider, par exemple en poursuivant leur exploration. Une participante (Charlotte) nomme ne pas du tout savoir vers quoi se diriger. Dans le G3, trois participantes (Camille, Emma et Laura) nomment avoir réalisé un choix de carrière, deux participantes (Coralie et Naima) ont ciblé un domaine général, une participante dit n'avoir aucune idée (Éliane). Pour les participantes qui nomment n'avoir aucune idée, le plan d'action est réalisé en identifiant des instruments préalablement transmis qu'elles peuvent utiliser pour clarifier leur choix (p.ex. poursuivre l'exploration), et les ressources qu'elles ont à leur disposition (p.ex. CO de leur école). Les plans d'action réalisés reflètent le degré d'avancement des participantes dans leur processus de prise de décision. L'intervenante prend le temps de leur rappeler qu'elles auront l'occasion de reparler de leurs plans d'action lors des rencontres individuelles qu'elles feront quelques mois plus tard, insistant sur l'aspect processuel du SA de structure d'une démarche d'orientation.

L'intervenante passe plus de temps à discuter du plan d'action avec Éliane, qui identifie de nombreux obstacles, et semble toujours vivre une anxiété importante face à son choix de carrière :

Éliane : Je me mets à y penser là je me dis : « Je vais me retrouver où? Est-ce que je vais réussir? ». Puis là, je me dis : « D'un coup tu sais, que je ne suis pas à la hauteur puis que je poche les cours dans lesquels je vais quand je vais finalement avoir trouvé quelque chose que j'aime bien, puis que finalement je ne peux pas le faire. Ou que je ne peux pas le faire parce que ça ne paie pas assez, puis je ne pourrais pas vivre bien ». Ou tu sais, il y a plein

d'affaires de même là « Est-ce que je vais avoir une *job* en sortant ou ça va me prendre cinq ans avant d'avoir une *job* par rapport avec ça? » Je viens de me rendre compte que j'ai beaucoup d'obstacles en ce moment (rires)!

Intervenante : Bien en fait, je ne sais pas si je dirais que tu as beaucoup d'obstacles-

Éliane : Ou des craintes...

Intervenante : Ou si ton obstacle principal, c'est ton anxiété.

Éliane : Oui, ça j'avoue que c'est un très gros obstacle dans ma vie! Mais je travaille là-dessus là.

Intervenante : Oui, mais ce que je veux amener comme point c'est que quand je t'écoute parler, j'ai l'impression que c'est de l'anxiété. Puis là, tu as comme tous les autres obstacles qui en découlent, mais que l'obstacle [...] c'est l'anxiété. Je ne sais pas ce que tu en penses?

Éliane : Ouin... je pense que ça fait du sens.

Intervenante : Donc c'est quoi tes ressources quand ton anxiété par rapport à ça est trop forte?

L'intervenante utilise ici plusieurs concepts spécifiques et le reflet empathique pour aider Éliane à poursuivre sa prise de conscience à l'égard des obstacles à la réalisation de son plan d'action qu'elle identifie, et qui semblent centrés autour de l'anxiété qu'elle ressent.

1.6.3 *Le retour sur la montagne*

Cet atelier fait suite à l'atelier de la montagne, réalisé lors de la première rencontre. Il vise à faire un retour sur le chemin que les participantes ont l'impression d'avoir parcouru depuis le début de leur participation à l'intervention. L'intervenante invite les participantes à se remémorer

l'endroit où elles se plaçaient sur la montagne lors de la première rencontre. Dans le G1, les participantes retournent voir ce qu'elles avaient indiqué dans leur cahier de la personne participante. Dans les G2 et G3, l'intervenante partage son écran et affiche le dessin de la montagne, avant de rappeler aux participantes l'endroit où elles s'étaient placées. Elle leur demande ensuite : « Aujourd'hui, après les six rencontres, où avez-vous l'impression de vous situer sur ladite montagne? » (G3-R6). Elle utilise plusieurs techniques d'animation, incluant la question ouverte et le reflet pour animer la discussion.

Dans les trois groupes, l'ensemble des participantes se place plus haut sur la montagne. Plusieurs d'entre elles rapportent que leur participation au groupe leur a permis de clarifier des choses, ou d'acquérir des instruments de systématisation de l'expérience, qu'elles identifient comme des outils : « Je suis comme en processus de faire comme "ok, je remonte ", mais comme mieux outillée, puis mieux comme, mon choix de carrière il me, je trouve qu'il est plus représentatif de moi, maintenant » (Alexia, G1-R6). L'intervenante leur demande ensuite de pousser leur bilan un peu plus loin : « Qu'est-ce que vous avez l'impression de retenir de ce qu'on a fait ensemble, puis qui vous a aidé à monter un plus haut sur la montagne? » (G2-R6). Les participantes nomment plusieurs concepts spécifiques qui les ont aidés, notamment la recherche d'IFT, l'acquisition de connaissances sur soi et la mise en activité de la pleine conscience.

1.6.4 La balle de laine

Ce dernier atelier (inspiré par Piché, 2006) a pour objectif d'amener les participantes à prendre conscience des liens qu'elles ont formés au sein du groupe. Portant sur la fin du processus

groupal, il ne mobilise pas de concepts particuliers, bien que certains soient repris dans le discours des participantes. Pour amorcer l'atelier, l'intervenante donne cette consigne :

C'est comme si on se lançait une balle de laine, la balle de laine est métaphorique là, mais on se lance une balle de laine. Puis on la lance à quelqu'un, on dit à cette personne-là soit qu'est-ce qu'on a apprécié d'elle pendant le groupe ou comment on voit son cheminement, comment ça s'est passé pour elle dans le groupe. Donc, on dit quelque chose de positif sur quelqu'un dans le groupe en lui lançant une balle de laine métaphorique. (G2-R6)

L'intervenante débute l'atelier en lançant la balle de laine métaphorique à une participante, puis les interactions se font de manière naturelle dans le groupe, sans son intervention. Les participantes soulignent notamment l'apport des autres au groupe, mais également le cheminement réalisé et leur confiance envers la réussite future des autres participantes. En voici un exemple :

Charlotte : Ok, bon, Léa! Léa, même si elle était très silencieuse par moment, elle avait des... elle avait des bonnes idées puis elle amenait des bons points dans le groupe puis ça m'a toujours fait réfléchir sa façon de penser, elle amenait toujours des points que je n'avais jamais nécessairement pensés puis qui m'ont fait réfléchir sur les choix que j'avais faits puis sur comment je percevais les choses, là.

Léa : Ah wow! Merci, wow! Je fais du mieux que je peux même si en rencontre virtuelle, je... j'ai un petit peu de la misère je... bien je suis très sage, moi aussi je me trouve très sage là puis je conseille beaucoup mes ami(e)s [...] (G2-R6)

Dans les G2 et G3, les participantes insistent pour dire quelque chose à toutes les autres participantes : « C'est la dernière personne qui me reste et je voulais absolument dire quelque chose. » (Emma, G3-R6). Les participantes prennent également le temps de remercier l'intervenante pour son rôle dans le groupe : « Tu as su prendre les cinq personnes absolument, complètement différentes qu'on est, puis faire un groupe vraiment comme, homogène, qui se tient. » (Alexia, G1-R6). L'intervenante conclut l'atelier en mentionnant aux participantes : « ce sur quoi je veux vous laisser après cette activité-là c'est, les liens que vous avez faits dans le groupe, vous pouvez continuer de les cultiver à l'extérieur du groupe » (G2-R6).

1.6.5 La fermeture

Pour conclure la dernière rencontre, l'intervenante invite les participantes à répondre aux questions du JDB (Annexe E), afin de faire un retour sur leur ressenti au sein du groupe et les apprentissages réalisés lors de cette dernière rencontre. Les participantes remplissent le JDB à partir du canevas envoyé par courriel et le retournent à l'intervenante une fois qu'il est complété. Les participantes sont ensuite invitées à partager ce qu'elles ont écrit dans leur JDB, ou la façon dont elles quittent la rencontre – et le groupe. L'intervenante prend un moment pour les remercier de leur participation et pour leur rappeler les prochaines étapes de la recherche. Les propos des participantes dans ce retour ou leur JDB permettent de constater la reprise de plusieurs concepts spécifiques. Par rapport aux CS de métier et de formation et au SA de prise de décision, Clara mentionne : « Au début j'étais "choisir un métier tout de suite", mais là je suis moins sur un choix définitif, je suis plus "un programme, puis on verra". » (G1-R6). Il semble ainsi que la participation au programme a permis à Clara de poser un nouveau regard sur son processus de choix de

formation ou de carrière. De son côté, Laura reprend les CS d'intérêt et de choix de carrière pour exprimer la façon dont elle se sent à la fin du programme :

En ce moment, j'essaie de ne pas trop de penser à ce que je vais faire, j'essaie plus de découvrir la personne que je suis pour peut-être faire plus regarder ça l'année prochaine quand ça va être le temps de faire le choix, genre vraiment. Fait que c'est ça, en ce moment, j'essaie plus de voir qui je suis, et ce que j'aime. (G3-R6).

Ainsi les participantes, au moment de quitter le groupe, sont en mesure de reprendre plusieurs des instruments de systématisation de l'expérience introduits et travaillés lors des rencontres.

2. LA FORMALISATION DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET DE DÉVELOPPEMENT POTENTIEL DES PARTICIPANTES

La section précédente met de l'avant l'activité matérielle des groupes, mais aborde également les processus d'apprentissage – entendus au sens de processus de transmission-acquisition – s'y déroulant. Les données montrent qu'à leur arrivée dans le programme d'intervention, les participantes – globalement – avaient des moyens limités de maîtrise de l'anxiété, et avaient peu cheminé dans leur processus de choix de carrière. Les données permettent de constater qu'elles ont cheminé dans le développement de leurs capacités à maîtriser leur anxiété et à réaliser un choix de carrière entre leur arrivée dans le groupe et les entrevues individuelles de suivi menées trois mois après la fin du programme. Cela appuie le fait que les rencontres du groupe et les ateliers réalisés ont contribué à la transmission et l'acquisition de plusieurs concepts spécifiques relatifs à la mise en visibilité des émotions et/ou du processus d'orientation. Comme

mentionné précédemment, les processus d'apprentissage et de développement sont unis sur le plan conceptuel, mais l'écriture impose de les diviser.

Cette section vise à formaliser la façon dont se réalisent les processus d'apprentissage (transmission-acquisition) et de développement à l'intérieur du groupe. Dans l'activité collective du groupe, de nouveaux instruments sont mis en jeu, travaillés et mis en systèmes pour être progressivement appris par les participantes et favoriser le développement de nouvelles capacités à agir sur la maîtrise de leur anxiété et leur processus de choix de carrière. La première partie de la section présente les moyens culturels d'intervention mobilisés dans l'activité du groupe et favorisant l'ouverture d'une ZDP, donc une activité particulière de transmission-acquisition de nouvelles formes de conduites qui peut être mise en place (Saussez, 2019), en travaillant en collaboration avec les autres participantes et l'intervenante. La seconde partie se penche sur le rôle de cette ZDP dans la réorganisation des fonctions psychiques supérieures des participantes, notamment celles de maîtrise des émotions et de capacité à réaliser un choix de carrière.

2.1 La formalisation de l'activité de transmission-acquisition

Le rôle du groupe – comme espace-temps socialement normé et réglé pour soutenir l'ouverture d'une ZDP – est de favoriser le processus d'apprentissage des participantes en mettant en jeu des instruments sur le plan interpsychologique. À l'intérieur de la ZDP, le processus d'apprentissage est formalisé au moyen de : 1) la collaboration avec l'intervenante, 2) la collaboration avec les autres participantes, 3) l'introduction d'instruments sous forme écrite et visuelle, 4) la mise en activité des instruments et 5) la mise en système des instruments.

2.1.1 *La collaboration avec l'intervenante*

L'intervenante occupe un rôle central dans l'activité du groupe de counseling mis en place et dans l'ouverture de la ZDP en contribuant à transmission d'instruments de systématisation sur le plan interpsychologique. En les mettant en jeu dans des tâches spécifiques et en les travaillant avec les participantes, l'intervenante les soutient dans leur acquisition de ces instruments : « On n'aurait pas été capables d'arriver à ce point-là par nous-mêmes. Même s'il y avait plein de d'outils à notre portée, c'est plus facile quand quelqu'un t'accompagne, que quand tu es toute seule avec comme, tes réflexions. » (Alexia, G1-EI). L'extrait permet de voir que même si la transmission des instruments de systématisation est importante dans le déroulement du processus d'apprentissage, elle n'est pas suffisante à leur acquisition. Le travail sur le plan interpsychologique – dans ce cas avec une personne qui a préalablement acquis ces instruments – se révèle contribuer de manière importante au processus d'apprentissage, alors qu'il s'agit d'un travail dans lequel les participantes ne se seraient pas engagées de manière spontanée dans leur vie quotidienne, mais dans lequel elles s'engagent dans le groupe, avec la collaboration de l'intervenante et des instruments mis en jeu.

La collaboration avec l'intervenante est caractérisée par sa mobilisation de moyens culturels d'intervention, incluant des techniques d'animation propres au counseling de carrière groupal (Amundson et al., 2008), tels que présentées précédemment. Les techniques mobilisées par l'intervenante visent à soutenir la réflexion et des participantes au sujet des instruments transmis dans le cadre de l'activité de conceptualisation, et leur acquisition. Alexia explique que les interventions de l'intervenante étaient aidantes « pas pour enligner mon choix, plus pour enligner ma réflexion avec moi » (G1-EI). L'intervenante mobilise la grande majorité des

techniques de cette typologie, mais certaines semblent contribuer de manière plus importante à l'ouverture de la ZDP – et donc au processus d'apprentissage – notamment l'empathie avancée, la question ouverte, le résumé, l'autodévoilement et la transmission d'informations.

L'empathie avancée – mobilisée concrètement par l'utilisation du reflet empathique additif – est un moyen d'aider les participantes à réfléchir au-delà de ce qu'elles nomment de manière spontanée, en reflétant l'implicite de ce qui a été dit pour favoriser les prises de conscience et la capacité à mettre des mots sur la situation vécue. L'extrait présenté dans la description de l'activité de transmission-acquisition menée dans l'atelier *Le plan d'action* dans le G3 en est un exemple, tout comme l'extrait qui suit, tiré de l'atelier *Les facteurs d'anxiété face au choix de carrière* :

Noémie : On dirait moi, le fait que mes parents aient manqué d'argent, on dirait que ça ne me tente pas que moi ça se produise, puis que j'offre cette vie-là à mes enfants. Fait que c'est comme une pression que j'ai de me dire : « ok, faut que je fasse de l'argent parce que je veux qu'ils aient une vie », ou moi je veux une vie que je vais aimer, puis que je peux faire comme « ça, je peux faire ça, j'ai de l'argent! ». Tu sais, je fais mes propres choix puis je ne sais pas... être stable financièrement.

Delphine : Moi on dirait que ça me stresse *full* puis en même temps des fois j'essaie de me dire genre : « arrête de stresser avec ça parce que probablement comme... bien là j'ai un travail, puis il y en a qui n'ont pas de travail à notre âge, puis ils sont bien corrects après ». Puis aussi je sais que mes parents vont m'aider si je n'ai pas d'argent, c'est sûr là! Puis je pense que je ne suis pas la seule, que nos parents ils ne vont pas nous laisser vivre à la rue,

genre ils vont m'aider où ils vont m'accueillir chez eux. Mais on dirait que ça reste comme dans notre tête parce qu'on nous dit tout le temps de faire de l'argent, faut avoir de l'argent.

Intervenante : Fait que j'ai entendu qu'il y a quand même un peu un lien avec le fait d'envisager de partir de chez vos parents, ça rajoute un stress monétaire. Mais j'ai aussi entendu, tu sais la société nous dit que c'est important de réussir, de faire de l'argent, puis c'est peut-être aussi un facteur [de stress].

Noémie : Mmh-mmh.

Delphine : Ouais.

Amélia : Ouais.

Noémie : La société.

Delphine : Mais aussi de faire le bon choix avec la première affaire que tu décides. Comme moi je trouve que genre à l'école, on pense souvent un choix de carrière ou un truc précis qu'on va exceller là-dedans, mais... Tu sais moi quand je regarde mes parents, les gens autour de moi, c'est rare quelqu'un qui a une carrière, puis qui va rester là-dedans, tu sais ça varie, tu te trouves une autre *job*, tu aimes mieux ça, puis tout. C'est juste que nous on se fait dire « faut que tu choisisses une affaire puis une- que tu réussisses là-dedans ». Puis moi je trouve ça stressant cette pression-là... (G2, R2)

En mobilisant le reflet empathique, l'intervenante revient sur les facteurs identifiés par les participantes qui contribuent à leur anxiété, les amenant à valider ce qu'elles ont nommé, mais également à développer davantage à ce sujet et à porter un regard renouvelé sur leur expérience. Le reflet empathique peut également être accompagné d'une interprétation – permettant de refléter ce qui a été nommé, mais également d'apporter un élément supplémentaire à la réflexion – comme

le montre l'extrait suivant tiré de l'atelier *Une image vaut mille mots* :

Delphine : J'ai choisi le vinyle parce que l'image d'un vinyle qui tourne comme, il se laisse aller. Genre, je me sens comme je me laisse aller par ce qui se passe en ce moment parce que [...] je me dis comme : « bon bien le vent me pousse et je me laisse aller ». [...] Comme j'irai où ma vie va me mener. Puis l'autre image que j'ai choisie c'est la personne qui est écrasée dans la rue. Ces temps-ci, genre dans les derniers mois admettons, j'ai vraiment un manque de motivation puis je trouve que comme, c'est répétitif, puis l'école en ligne, puis tout... Je me sens comme le gars dans la rue (rires). C'est pour ça que j'ai cette énergie-là.

Intervenante : À la fois l'aspect « je sens que je n'ai pas tellement le contrôle fait que je laisse ça tourner, puis ça ira où ça ira ». Puis en même temps, manque de motivation. Je lance ça, puis tu me diras si je me trompe, mais ça se peut-tu que les deux soient reliés ?

Delphine : Oui, peut-être. Le gars dans la rue, je le vois comme il a avancé, il a avancé, mais là il s'est arrêté, puis il est tanné d'avancer parce qu'il ne sait pas où est-ce que ça va mener. Fait que c'est comme les deux se contredisent [...] autant je continue à avancer, je suis obligée d'avancer, autant je n'ai plus nécessairement l'envie d'avancer. (G2-R3)

L'intervention réalisée par l'intervenante vise à amener Delphine à approfondir sa réflexion au sujet de la contradiction qu'elle énonce relativement à sa motivation, afin de lui permettre de mettre son expérience à distance pour la réfléchir d'un autre point de vue. Également, en mobilisant ces deux techniques dans une même intervention, l'intervenante est en mesure d'amener Delphine à réfléchir à la situation de manière dialectique, alors que l'intervention touche autant à l'aspect

intellectuel qu'émotif. Cette intervention permet alors à Delphine de réélaborer le sens de sa situation, bien qu'elle le fasse majoritairement en touchant à l'aspect intellectuel.

L'utilisation de la question ouverte semble également avoir été porteur en termes de processus d'apprentissage des instruments, contribuant à la réflexion des participantes relativement à la mise en visibilité des émotions et/ou du processus d'orientation, comme montré dans l'extrait qui suit, tiré de l'atelier *Facteurs d'anxiété face au choix de carrière* :

Intervenante : C'est sûr qu'à ce stade-ci on veut tous savoir ce qu'on veut faire dans la vie, mais ça peut être correct aussi de faire le choix de se dire « finalement, je n'aime pas ça » ou « finalement, je ne le sais pas assez, fait que j'aime mieux attendre ». Fait que c'est un choix aussi qui est fait, même si ce n'est pas « le choix de carrière ». Qu'est-ce que vous en pensez, quand je dis ça?

Alexia : Bien oui, là. Tu peux décider que tu n'as pas choisi un métier, mais décider que, tu sais, tu as éliminé des options comme « je veux m'en aller dans cette branche-là ».

Livia : Si tu as déjà éliminé des options, c'est déjà bon. Tu sais, moi je sais que je ne vais pas en sciences nature, genre, je ne veux pas devenir médecin, ça m'écoeure, puis non.

Alexia : Juste de comme, se donner un chemin genre.

Livia : C'est ça, tu sais, là déjà j'ai éliminé sciences nature, fait que je vais aller genre en sciences humaines. Fait que déjà, tes options, tu en as une méchante *batch* de côté-là, fait que là il te reste à te concentrer sur ce bout-là. Puis là, encore en éliminer, puis tu sais... Il y a toujours moyen de choisir, faut juste que, justement faut juste que tu te poses des limites de jusqu'à où il faut que je réfléchisse. (G1-R2)

L'intervenante débute l'activité de conceptualisation en mettant en jeu le CS de choix de carrière, puis utilise la question ouverte pour amener les participantes à y réfléchir, favorisant ainsi leur acquisition de ce CS, mais également leur reprise d'autres CQ et CS introduits précédemment. L'intervenante mobilise aussi la question ouverte dans le cours des discussions, alors qu'elle questionne les participantes sur leur propos, les invitant à développer leur pensée et leur réflexion en mobilisant des instruments, comme dans cet extrait tiré de l'atelier *Prise de décision* :

Charlotte : On dirait qu'à chaque fois que je m'en viens dans le cours, il y a toujours comme d'autres options qui se rajoutent. Puis des options que j'avais de la dernière fois, elles partent parce que je suis genre finalement : « ok, non ça ne m'intéresse pas ». Fait que tu sais, c'est tout le temps en train de changer, fait que c'est toujours ça qui me stresse. [...]. Fait que c'est de toujours devoir se retourner de bord, puis de faire les choses en double des fois parce que genre « ok finalement non, ce n'est plus ça » [...].

Amélia : Je *feel* ton sentiment en ce moment (rires).

Intervenante : Mais tu sais, comment- bien là je vais intégrer Amélia dans la question parce qu'elle se sent de même aussi, mais tu sais, comment tu trouves ça le fait de changer d'idée? Qu'est-ce que ça te fait de changer d'idée?

Charlotte : Bien ça me donne de l'insécurité parce qu'on dirait que je ne suis pas capable de m'accrocher à quelque chose. Je ne m'accroche pas à une affaire en particulier parce que c'est comme, tu as juste trop d'options. Fait que trop d'options c'est comme pas assez parce que tu as tellement de choix que tu veux le choix, tu sais tu veux que ça te *pop* dans face puis tu te dis : « ok, c'est vraiment ça que je veux ». Mais ça ne marche pas de même,

fait qu'on dirait que c'est... Je ne sais pas, c'est comme juste ça que j'attends, mais on dirait que ça ne marche pas. Je suis toujours en train d'essayer de chercher. (G2-R5)

L'intervenante poursuit la discussion avec les participantes par la suite, mais cet extrait permet de constater que l'utilisation de la question ouverte – et de la mobilisation des CS de choix de carrière et d'émotion dans l'activité de conceptualisation – permet aux participantes de poursuivre leur réflexion sur les difficultés qu'elles éprouvent dans cette situation, alors que Charlotte ajoute que cette situation lui fait vivre de l'insécurité. L'utilisation de la question ouverte semble ainsi avoir contribué à la réflexion des participantes relativement à la mise en visibilité de leurs émotions. Au-delà de cette contribution, les questions ouvertes semblent permettre aux participantes d'apprendre de nouvelles formes de conduite, au moyen d'une forme d'imitation intellectuelle :

On dirait qu'[intervenante] elle m'a vraiment aidé, elle m'a posé des bonnes questions, bien elle m'a fait me poser des questions que je me posais, puis moi-même je me suis répondue. Mais c'est vraiment un cheminement que j'ai fait, accompagnée par elle. Elle m'a vraiment aidé, mais elle m'a appuyé pour que moi-même je m'aide. (Amélia, G2-EG)

Amélia illustre ainsi toute l'importance de la collaboration avec l'intervenante, qu'elle décrit comme un accompagnement, et qui est pensée comme un soutien dans le processus d'apprentissages des participantes. L'extrait permet également de mettre de l'avant le passage d'une activité médiatisée vers une activité médiatisante. Étant engagée dans une tâche caractérisée par un rapport signifiant à l'intervenante, Amélia commence à parler des questions posées par l'intervenante dans l'activité du groupe, pour ensuite reconnaître que ces questions lui ont permis de se poser elle-même les bonnes questions, et d'y trouver les réponses, montrant ainsi une

acquisition de ce moyen culturel d'intervention. Amélia est ensuite en mesure de le mobiliser – dans une forme d'imitation intellectuelle – pour reconfigurer son rapport à soi, indiquant une trace de développement.

Le résumé est une autre technique régulièrement mobilisée par l'intervenante après les tours de parole des participantes, par exemple durant l'atelier *Mes intérêts* :

Laura : Pour les intérêts, bien parler en public, travailler en plein air, rencontrer des nouvelles personnes, cinéma, analyser les pensées et sentiments, animation de groupe, nature, animaux, essayer de nouvelles choses, voyager et lecture.

Intervenante : Ok. Fait que je vois peut-être, ce qui ressort c'est l'aspect travailler avec des gens, tu sais admettons animer des groupes, parler en public puis tout ça, mais il y a aussi un aspect plus nature qui semble ressortir.

Laura : Fait que si je pouvais animer, être avec des gens dehors, ça serait le *fun*. (G3, R2).

Les résumés permettent à l'intervenante de reprendre les propos des participantes en utilisant des concepts spécifiques, ce qui contribue au processus de transmission-acquisition des instruments, mais aussi à une meilleure compréhension des participantes de leur propre situation :

J'aimais ça qu'à la fin de chacun de nos *speechs*, tu faisais un grand résumé de ce que tu comprenais, puis tu validais avec nous. Je pense que des fois, ce n'est pas tout le monde qui se comprenait, elles faisaient juste dire ce qu'elles avaient à dire. Puis je trouvais que c'était bien parce que ça aidait à mieux se comprendre. (Emma, G3-EI)

Les participantes ajoutent que ces résumés leur permettaient de mieux comprendre ce que les autres participantes nommaient dans leurs interventions, qui étaient parfois longues et difficiles à saisir.

De leur côté, les autodévoilements réalisés par l'intervenante contribuent à la formation d'un lien avec les participantes – qui sera abordé dans la section suivante – mais aussi à leur processus d'apprentissage. Par exemple, dès la première rencontre, l'intervenante explique :

Moi je suis allée en sciences nature au cégep pour ne pas me fermer de portes, malgré le fait que les métiers dans le domaine ne m'intéressaient pas. Puis tu sais finalement, après une session, j'ai comme fait « non tu sais, ce n'est pas le chemin qui me convient à moi ». Puis on voit maintenant que manifestement je ne suis pas restée en sciences nature du tout, puis j'aime beaucoup les sciences humaines. (G1, R1)

Engageant ici les participantes dans une activité de conceptualisation portant sur le CS de choix de carrière, ainsi que d'autres CQ et CS, l'intervenante met en relation l'expérience des participantes avec la sienne, montrant que même si elle n'a pas eu un cheminement scolaire et professionnel linéaire, elle est satisfaite de sa situation actuelle. Cet autodévoilement est significatif pour plusieurs participantes, notamment Clara : « comme [intervenante] disait que, tu sais elle a changé d'idée, puis ça m'a fait réaliser que bien, je peux aussi changer d'idée. » (G1-EG), contribuant à une forme de dépersonnalisation de son expérience. Il semble donc que l'autodévoilement réalisé par l'intervenante ait été source de prise de conscience pour Clara en lien avec le choix de carrière, et il est probable que les autres autodévoilements réalisés dans les groupes au fil des rencontres aient aussi contribué au processus d'apprentissage des participantes.

Enfin, ce qu'Amundson et al. (2008) identifient comme la transmission d'informations est une technique mobilisée par l'intervenante, mais davantage du point de vue de transmission d'instruments de systématisation, qui représentent des moyens différents pour les participantes de se rapporter à leur expérience. Par rapport à la mise en visibilité du processus d'orientation, l'apprentissage de plusieurs instruments semble être passé par cette compétence relationnelle. Le SA de recherche d'IFT en est un exemple, ayant fait l'objet d'une activité de conceptualisation dans les ateliers *Monde scolaire* et *Exploration* : « Les sites qu'[intervenante] nous a parlé, je trouve que ça m'a aidée, comme Academos ou Repères. Je n'étais pas au courant que c'était disponible, fait que c'était le *fun* de savoir qu'il y a des ressources en ligne. » (Coralie, G3-EG). C'est également le cas des CS de formation et de cégep, ayant fait l'objet d'une activité de conceptualisation dans l'atelier *Monde scolaire* : « [Intervenante] elle m'a vraiment expliqué ce que j'allais faire en sciences humaines, comment appliquer au cégep, [...] je n'étais pas sûre s'il fallait que j'applique à plusieurs cégeps, quel cégep, comment ça marche. » (Livia, G1-EG). Dans le cours des rencontres, l'intervenante s'est assurée d'introduire ces instruments, mais également de les expliquer aux participantes, ce qui semble avoir contribué à leur processus d'apprentissage.

C'est également le cas d'instruments se rapportant à la mise en visibilité des émotions – plus précisément l'anxiété. Les explications rapportées concernant les CS d'émotion et d'anxiété dans le cadre d'une activité de conceptualisation ayant été introduite lors de plusieurs ateliers, notamment celui portant sur les émotions positives, ont été source d'apprentissage pour les participantes. Par exemple, l'intervenante introduit la possibilité que l'anxiété puisse avoir un aspect positif et en discute avec les participantes, qui remarquent :

Quand [...] tu fais de l'anxiété, je pense qu'admettons ça peut te pousser à voir un peu les possibles conséquences. Fait que peut-être à moins foncer dans le tas puis admettons te planter fait que je pense que ça peut apporter du positif. (Emma, G3-R4)

Cette suggestion de l'intervenante, suivie d'une discussion de groupe autour des CS d'émotion et d'anxiété permet ainsi aux participantes d'étoffer leur conceptualisation du CS d'anxiété, mais sans perdre de vue le fait que trop d'anticipation des conséquences peut également se révéler paralysant. Les explications données en relation à ces CS – dans cet extrait durant l'atelier *Facteurs d'anxiété face au choix de carrière* – ont également permis un autre type d'apprentissage :

Elle [intervenante] nous sortait des statistiques, ou elle nous expliquait ce qui se passait. Puis on dirait que le fait qu'on me l'explique ce qui se passe dans ma tête un peu, tu sais, je sais que ce qui se passe, mais on dirait que me faire dire que c'est un peu normal, puis qu'on passe toutes un peu par-là, bien c'est plus ça qui m'a aidée. (Livia, G1-EG)

Ces explications semblent avoir permis à Livia de développer un rapport différent à son expérience d'anxiété en situation de choix de carrière, en la mettant à distance et en la dépersonnalisant, une dépersonnalisation est également alimentée par la collaboration avec les autres participantes.

2.1.2 *La collaboration avec les autres participantes*

L'interaction dans le groupe est un élément clé du programme, alors que la ZDP implique notamment d'apprendre en collaboration, dans un rapport social. L'espace de discussion entre les participantes dans l'activité du groupe permet de mettre en jeu les instruments transmis sur le plan interpsychologique. La discussion en groupe des concepts spécifiques faisant l'objet d'une activité

de conceptualisation, et des liens entre eux, favorise leur acquisition par les participantes. De manière globale, les participantes rapportent avoir apprécié cette opportunité d'apprendre en contexte de petit groupe, qui alimente leur volonté à se maintenir dans le groupe :

Je pense que la dynamique genre, du groupe, faisait que c'était le *fun*, puis j'avais envie d'être là. Fait que ça, c'est sûr que ça favorise le fait que j'ai envie d'être là, fait que j'enregistre l'information, puis comme, ça me tente de l'avoir. (Livia, G1-EI)

Ainsi, d'emblée le fait que les participantes soient affectées positivement par l'expérience et la collaboration avec les autres semblent avoir contribué à leur maintien dans le groupe. Cette collaboration contribue aussi de manière importante au processus de transmission-acquisition des instruments de systématisation de l'expérience : « Il y a des choses que tu parlais que je n'étais pas sûre de comprendre, mais en voyant les autres donner leurs réponses ou en parler, je comprenais plus, puis j'étais plus capable de répondre à tes questions. » (Charlotte, G2-EI).

La collaboration avec les autres participantes permet également aux participantes d'amorcer un processus de dépersonnalisation en inscrivant leur expérience personnelle d'anxiété en situation de choix de carrière dans un réseau d'expériences similaires. Les discussions relatives à l'anxiété en situation de choix de carrière menées dans les groupes permettent aux participantes de constater que les autres vivent cette situation de manière similaire à leur propre vécu :

Je pense que le fait qu'on soit plusieurs à le vivre en même temps, c'est différent parce que quand tu fais du *one on one*, tu te compares juste avec toi-même. Parce que je ne pense pas que se comparer aux autres ça ait juste du négatif. Au contraire je pense que ça peut te

montrer que tu n'es pas toute seule, puis comme, de réfléchir à plusieurs c'est tellement plus pédagogique, puis c'est tellement plus bénéfique aussi. (Alexia, G1-EI)

Cette réalisation que ce que leur expérience personnelle d'anxiété en situation de choix de carrière est partagée par les autres participantes est nommée à de nombreuses reprises par les participantes. Il semble ainsi que la collaboration avec les autres est déterminante dans le processus d'apprentissage. Le fait de côtoyer des personnes dans une situation similaire – et d'en parler en mobilisant des instruments introduits dans l'activité du groupe – leur permet de mettre à distance leur expérience et de prendre conscience qu'elles ne sont pas seules dans cette situation. Cela peut également favoriser une forme d'imitation intellectuelle entre les participantes :

Je vais prendre l'exemple d'Alexia, qui était un peu en doute, mais [qui] avait vraiment une certitude dans ses affaires. Puis je me suis dit, tu sais elle est prête à se lancer dans certaines choses. Puis de voir des personnes comme ça [...] ça m'a comme créé un *mindset* de, bien tu n'as rien à perdre, puis vas-y, va dans le vide. (Zoé, G1-EI)

Le fait de côtoyer une personne du même âge, dans une situation similaire, mais qui y réagit différemment semble ainsi avoir contribué à l'apprentissage réalisé par Zoé relativement à son anxiété en situation de choix de carrière et à son cheminement progressif vers un choix.

Les discussions au sein du groupe permettent aussi des réflexions collectives concernant l'anxiété en situation de choix de carrière, permettant aux participantes de passer de la discussion à la réflexion : « Quand on faisait des activités en groupe ça aidait à réfléchir, puis à plus parler de ce qu'on vient de parler ou ce qu'on vient de faire, puis là ça rentrait dans ma tête, puis je l'apprends

plus. » (Delphine, G2-EI). Le fait de discuter en groupe des instruments transmis dans l'activité du groupe semble ainsi favoriser leur acquisition par les participantes, qui ont l'occasion de réfléchir à leur activité et de réaliser des prises de conscience. C'est notamment le cas de Charlotte :

C'est vraiment plus d'en parler aux autres. Parce que selon l'émotion que je suis en train de vivre, la façon que je vais expliquer les choses, ou que je vais m'exprimer, peut me permettre à moi de me rendre compte quelle émotion je suis en train de vivre. (G2-EG)

Amenée dans le groupe à s'exprimer au sujet du CS d'émotion, elle a été en mesure d'y réfléchir, et d'identifier les émotions ressenties, indiquant ainsi qu'un apprentissage a été réalisé.

Les discussions au sein du groupe permettent également le partage de moyens d'agir sur l'anxiété entre les participantes :

Intervenante : Puis qu'est-ce que vous avez tendance à faire quand vous avez l'impression que l'anxiété ou le stress vous submerge? Qu'est-ce que vous faites dans ces moments-là?

Amélia : Bien moi j'en parle beaucoup à mes parents là, je suis genre vraiment proche de mes parents fait que je suis capable de leur parler de tout ce que j'ai sur le cœur (G2, R2).

La discussion se poursuit et les autres participantes partagent leurs moyens, contribuant ainsi à l'activité de conceptualisation autour du SA d'éventail de moyens pour reconnaître et agir sur l'anxiété, et à son acquisition : « J'ai aimé ça voir les réflexions des autres, puis surtout leurs techniques pour diminuer l'anxiété. Je trouvais ça intéressant de voir comment chaque personne donnait leurs trucs, puis j'ai pu en réutiliser de mon côté. » (Coralie, G3-EI). Clara va dans le même sens : « écouter les autres parler de comment elles vivent leur anxiété, bien je trouve que ça, ça

aide. Parce qu'eux autres ont trouvé des, des solutions, puis là, ça fait que toi tu peux les appliquer. » (Clara, G1-EG). Donc la collaboration avec les autres participantes contribue au processus d'apprentissage des participantes, en offrant à la fois des espaces de réflexion et de partage, par exemple concernant les moyens pour reconnaître et agir sur l'anxiété.

Les ateliers réalisés – plus particulièrement les discussions menées – au sein du groupe ont aussi permis aux participantes de se voir au travers du regard de l'autre, notamment dans l'atelier *Cinq millions*, où les participantes étaient invitées à mobiliser le CS de valeurs pour offrir une rétroaction aux autres membres du groupe – comme montré précédemment – participant ainsi à leur propre processus de transmission-acquisition, mais aussi à celui des autres participantes :

Les autres vont dire « toi tu es comme ça », fait que là tu dis « ah c'est vrai, je suis comme ça ». Tu sais des fois [...] les autres remarquent des choses que toi tu ne remarques pas sur toi-même, puis quand elles te le disent tu, là tu finis par remarquer. (Laura, G3-EI)

Sans que l'opinion des autres ne soit considérée comme une vérité – l'intervenante demande aux participantes de réfléchir sur les valeurs nommées par les autres – elle permet de réaliser des prises de conscience et de mettre en évidence certaines valeurs que les participantes pouvaient avoir de la difficulté à nommer par elles-mêmes, contribuant ainsi au processus d'apprentissage.

2.1.3 L'introduction d'instruments sous forme écrite et visuelle

Plusieurs ateliers sont introduits par le biais d'instruments sous forme écrite et visuelle, et le programme dans son ensemble est construit autour d'un instrument sous forme écrite : le cahier de la personne participante. Il semble que l'introduction d'instruments sous forme écrite et visuelle

permette de structurer les différentes tâches à réaliser dans le cadre des ateliers, et contribue à engager les participantes dans un travail de réélaboration et de systématisation de leur expérience, favorisant ainsi le processus de transmission et d'acquisition des instruments. Un premier type d'instrument sous forme visuelle mobilisé est l'utilisation d'images, notamment dans les ateliers *La montagne* et *Une image vaut mille mots*. Le fait d'utiliser des instruments sous forme visuelle, sans l'écrit, a été bénéfique pour plusieurs participantes, qui peuvent utiliser leur imagination :

J'ai aimé les activités avec les images, ça a aidé. Tu sais moi je suis visuelle, j'aime ça voir des images, puis tout. Je trouve que c'était bien parce que tu avais tellement d'images, que n'importe quoi pouvait représenter où on était, puis ça aide à visualiser. (Éliane, G3-EI)

Les images étaient souvent introduites dans des activités de conceptualisation portant sur les CS d'émotion, d'anxiété et de choix de carrière. Pour plusieurs participantes, le passage par l'instrument sous forme visuelle favorise l'introspection, alors qu'il est nécessaire de réfléchir à la signification accordée aux images relativement aux concepts mis en jeu. De manière similaire, la représentation visuelle – sous forme de schéma – des trois cercles, mobilisée dans l'atelier *Réseau social* permet l'introduction d'une activité de conceptualisation portant sur le CS de réseau social :

Le cercle des gens, j'ai l'impression comme, c'est facile de dire qu'on le sait, mais de mettre des mots puis d'aller essayer de trouver des exemples plus concrets, puis tu réalises que l'impact que les gens ont sur toi est peut-être plus important ou moins important que tu pensais, tu sais, ça met en perspective. (Alexia, G1-R4)

Le fait d'engager les participantes dans cette activité de conceptualisation introduite par le biais d'un instrument sous forme visuelle semble leur permettre d'organiser leur expérience et de prendre conscience de l'influence des autres sur celle-ci, indiquant un apprentissage.

Les instruments utilisés font néanmoins régulièrement appel à l'écrit. Certains impliquent majoritairement la lecture (p.ex. *Mes intérêts et aptitudes*), notamment à partir de listes :

La liste d'intérêts éparpillés ça a vraiment aidé. [...] C'est le genre de chose que genre, j'ai une idée vague de qui je suis dans ma tête, mais je ne suis pas capable de comme, l'extérioriser seule, sans aide extérieure. Tu me demandes « nomme c'est quoi que tu aimes, c'est quoi que tu veux, ou c'est quoi, dans quoi tu es bonne ». Je pourrais te dire je suis douée en maths à l'école, mais ça ne me dit pas grand-chose. (Léonie, G1-EG)

Les listes fournies contribuent ainsi à l'acquisition des concepts travaillés, représentant un soutien dans la capacité des participantes à réfléchir – notamment – sur leurs intérêts et aptitudes – mais aussi les exprimer – et ainsi cheminer dans leur processus d'orientation. Les consignes associées à l'utilisation de ces listes semblent également aidantes pour les participantes : « c'était difficile de choisir, ça nous permettait de savoir vraiment lesquels étaient les plus importants pour nous, qui nous représentaient le plus. » (Clara, G1-EI). Ainsi une première étape de conceptualisation des CS d'intérêt et d'aptitude était de prendre connaissance de listes, mais leur acquisition impliquait de réfléchir à partir de ces listes afin d'identifier ceux qui leur correspondaient le plus.

D'autres ateliers impliquent l'écriture pour remplir des tableaux et/ou schémas (p. ex. *Exploration, Prise de décision, Plan d'action*). Pour ces ateliers, l'utilisation d'instruments sous

forme écrite – et plus précisément l’écriture – semble contribuer au processus d’apprentissage. Dans le cas de l’exploration, les schémas à compléter – et l’activité de conceptualisation dans laquelle les participantes sont engagées – impliquent de travailler en utilisant le SA de recherche d’IFT, ainsi que plusieurs concepts spécifiques (p.ex. profession, formation, intérêt, aptitude, valeur, tâche, salaire) : « Quand tu nous donnais "allez passer une demi-heure sur le site là, fouillez là-dedans, prenez des notes". Il fallait qu'on revienne avec un schéma, je trouvais que ça m'aidait. » (Livia, G1-EI). Cette façon de transmettre les instruments semble être fructueuse, autant grâce à la mise en activité de l’instrument qu’elle implique – et qui sera traitée plus tard – que grâce à la nécessité de garder des traces écrites des recherches, et de les mettre en lien avec d’autres concepts. Le principe est le même pour les SA de prise de décision et de plan d’action. L’utilisation des schémas implique pour les participantes de les mettre en activité, et de mettre les concepts en lien :

Il fallait écrire, rassembler nos intérêts, nos aptitudes, nos valeurs. Puis trouver les pour et les contres de professions [...]. Ça m’a vraiment permis, tu sais je ne savais pas trop où je voulais m’en aller, mais j’en ai quand même pris qui me passaient par la tête, je l’ai écrit. Ça m’a permis de me rendre compte que j’avais quand même pas mal de professions que j’avais des liens, puis que je pouvais trouver intéressantes. (Charlotte, G2-EG)

En travaillant à l’acquisition de ces instruments au moyen de l’écrit, il est possible de garder des traces de sa réflexion et de contribuer à la réalisation de prises de conscience. Au-delà de cette fonction, l’écrit permet aux participantes de poursuivre et de perfectionner la réflexion amorcée dans les ateliers. L’utilisation de ces instruments sous forme écrite permet également de construire un rapport plus conscient aux émotions et au processus d’orientation : « de l’écriture, de mettre ses

idées claires par étapes puis de les diviser vraiment ça... Ça enlève un peu de stress. C'est plus clair ce qu'on doit faire, par où on va commencer. » (Léa, G2-R6). Cette organisation écrite des prochaines étapes témoigne de l'acquisition du SA de plan d'action par la participante, et montre que cette acquisition se traduit en une diminution du stress ressenti dans la situation de choix.

Deux éléments du cahier de la personne participante impliquant l'écriture occupent un statut particulier dans l'intervention : le JDB et le sac à dos (Annexe E). Le JDB est complété par les participantes après chaque rencontre et comprend trois questions pour guider leur réflexion en termes d'émotions ressenties et d'apprentissages réalisés. La logique derrière l'utilisation du JDB est celle du redoublement de l'expérience., qui implique de revivre une expérience au travers de sa réélaboration langagière dans un autre contexte – ici à l'écrit – au moyen d'instruments de systématisation de l'expérience. Dans le JDB, les participantes sont invitées à revenir et à réfléchir sur les instruments transmis – et acquis – durant la rencontre : « quand on remplissait les carnets, je pense que ça me permettait de bien apprendre les trucs. » (Delphine, G2-EI). Les participantes sont ainsi en mesure de réaliser que ce retour sur les instruments les aide dans leur processus d'apprentissage, et l'analyse des journaux de bord – des extraits sont présentés dans l'objectif 1 – permet de constater qu'elles reprennent effectivement plusieurs des instruments transmis.

Le redoublement de l'expérience motive également l'utilisation du sac à dos. Le sac à dos situé à la fin du cahier de la personne participante (Annexe E) est considéré comme un endroit pour « ranger » les instruments transmis et acquis dans le cadre des ateliers. Il est divisé en deux parties : « Anxiété » et « Choix de carrière », en cohérence avec les deux thèmes principaux travaillés dans le programme. À plusieurs reprises, l'intervenante invite les participantes à prendre des notes à cet

endroit, concernant des apprentissages réalisés au sujet de ces deux thèmes. Le sac à dos a été plus difficile d'utilisation pour les G2 et G3 – animés en totalité en ligne et à distance – mais les participantes étaient invitées à prendre en note les apprentissages réalisés sur un autre support écrit. Le sac à dos est nommé comme utile par les participantes dans leur processus d'apprentissage :

Pour m'aider à m'enligner avec mes nouvelles décisions, je pense que c'est le sac à dos qu'on remplissait avec les intérêts, ou quoi que ce soit [...] tu sais ce n'était pas difficile pour moi de remplir ça, puis d'écrire qu'est-ce que j'aimais, ou dans quoi je voulais m'en aller. Mais ça m'a juste comme, le programme m'a juste aidé à le réaliser. Probablement tu sais, je le savais déjà, mais là je l'ai plus extériorisé. (Livia, G1-EG)

Le sac à dos permet aux participantes de garder des traces des instruments transmis et acquis, et de réfléchir à rebours sur ces apprentissages. Il semble qu'en utilisant le sac à dos, les participantes sont davantage en mesure de mobiliser volontairement les instruments, ce que Livia identifie comme sa capacité à extérioriser. Le JDB et le sac à dos ont comme objectif de permettre aux participantes de réaliser un redoublement de leur expérience. En ayant l'occasion de réfléchir à l'écrit sur l'expérience vécue dans le groupe avec des instruments, les participantes prennent conscience des apprentissages réalisés et peuvent s'en servir pour mettre leur expérience à distance.

2.1.4 La mise en activité des instruments transmis

Un autre élément identifié comme contribuant à l'apprentissage des participantes est l'opportunité de mettre en activité les instruments transmis à l'intérieur du groupe, autant ceux favorisant la mise en visibilité des émotions, que celle du processus d'orientation. La transmission

se réalise dans un espace particulier, dans lequel les participantes sont en relation avec une personne qui détient une expertise de ces instruments qu'elle met au service des participantes en mettant en activité les instruments avec elles pour en favoriser l'acquisition. Dans le cas de l'éventail de moyens pour reconnaître et agir sur l'anxiété, plusieurs moyens sont transmis et mis en activité dans le groupe : « Je trouve que ça ne sert à rien, tu sais de donner plein de méthodes, mais qu'on n'en essaye pas au moins une là-dedans. Si tu ne l'essayes pas, tu ne peux pas savoir si ça fonctionne. » (Emma, G3-EI). D'autres participantes vont dans le même sens, et ajoutent que les discussions suivant la mise en activité des instruments ont été aidantes, en permettant de mettre en lumière le fait que certains instruments convenaient à certaines participantes plus qu'à d'autres : « j'ai trouvé aussi intéressant de voir que comme, bien tu sais un petit peu comme tout dans la vie, ce qui fonctionne pour moi ne fonctionnera pas nécessairement pour toi » (Alexia, G1-EG).

Un des instruments qui a été mis en activité dans le groupe est la pratique de la pleine conscience. L'opportunité de l'essayer dans le groupe a été bénéfique, alors qu'elle a permis de mieux comprendre en quoi consistait cet instrument, au sujet duquel plusieurs participantes entretenaient des idées préconçues (p.ex. nécessité de ne penser à rien) :

D'habitude quand je me dis « faut que je ne pense à rien, faut que je ne pense à rien », on dirait que ça te met une pression pour ne penser à rien. Mais là je n'y ai pas pensé quand j'ai commencé l'exercice, fait qu'on dirait que ça a aidé. [...] Je ne pensais pas à ne pas penser à rien, donc ça a aidé à penser à rien (rires). (Léonie, G1-R3)

Elle nomme que la mise en activité de l'instrument dans le groupe a favorisé son acquisition, alors qu'elle est davantage en mesure de comprendre ce qu'implique réellement la pratique de la pleine

conscience. Elle – à l’instar d’autres participantes – ajoute avoir pris conscience qu’il s’agit d’un instrument qui peut fonctionner pour elle afin d’agir sur son anxiété.

Les participantes rapportent également que le moyen de parler de ses émotions et de son anxiété – fortement investi et mis en activité dans le cadre du groupe – a été acquis par plusieurs d’entre elles. Ce moyen est à la base du programme d’intervention, alors que les participantes sont très régulièrement amenées à parler de leur anxiété, ce qui contribue à son apprentissage :

J’ai aussi réalisé, du côté de parler de ses émotions, je suis vraiment beaucoup quelqu’un qui garde ses émotions en dedans d’elle. Mais quand ça ne va vraiment plus, je parle de tout. Fait que c’est comme si j’accumule, j’accumule, j’accumule, puis après ça j’explose toutes mes émotions en même temps. Là j’ai appris que je peux en parler aux autres au fur et à mesure pour m’enlever ce poids-là des épaules. (Amélia, G2-EG)

Ainsi les discussions menées dans le cadre du groupe – et donc la mise en activité du moyen de parler de ses émotions – ont contribué à son acquisition par les participantes, qui constatent la façon dont ce moyen peut contribuer à reconnaître et agir sur ses émotions.

Pour ce qui est des instruments relatifs au développement de la capacité à réaliser un choix de carrière, là encore l’opportunité de mettre en activité les instruments transmis au sein du groupe est nommée comme aidante par les participantes, notamment pour la recherche d’IFT :

On commençait à travailler avec eux, plutôt que juste donner une liste de sites. [...] On a fait une des rencontres [...] plutôt que juste aller sur Repères, dire « Repères ça existe, puis

tu peux aller chercher des choses là-dessus », on faisait quelque chose là-dessus de plus concret, les pous, les contres, puis souvent pour plusieurs options. (Léonie, G1-EI)

Zoé réaffirme cette importance, en nommant que lors de ses rencontres avec la personne CO de son école, cette dernière lui suggérait de faire des recherches, puis de revenir la voir en cas de besoin. Elle explique qu'elle n'allait pas faire ces recherches, mais que le fait de devoir le faire lors des rencontres du groupe l'a aidée à se mettre en action : « Je trouve que ça nous poussait vraiment à aller plus loin que ce qu'on aurait fait toutes seules, juste s'inscrire dans un programme pour s'inscrire dans un programme. » (Zoé, G1-EI). Le fait d'intégrer cette pratique au programme d'intervention « oblige » les participantes à se mettre en action, ce qui rend plus difficile pour elles l'évitement de cette situation anxiogène. Également, cet extrait montre que le processus de transmission-acquisition des instruments ne se limite pas à leur explication, mais à leur mise en activité dans un rapport social avec un autrui qui a une expertise particulière, ce qui favorise leur apprentissage par les participantes, un point de vue partagé par Delphine : « Avec ton soutien c'était plus facile parce que des fois je faisais des recherches, mais là tu étais à côté de nous, fait qu'on pouvait tout de suite te poser [nos questions], puis tu pouvais tout de suite répondre. » (G2-EI). La mise en activité représente un moment privilégié pour interpeller l'intervenante, dont la présence semble être une façon pour les participantes de maîtriser l'anxiété associée à la situation d'exploration, et ainsi favoriser l'apprentissage du SA de recherche d'IFT.

2.1.5 La mise en système des instruments

Un des principes de base à l'intervention développée est le fait que les participantes, à leur arrivée dans le groupe, ont préalablement réalisé des apprentissages relatifs à la maîtrise des

émotions et au processus d'orientation. Néanmoins, ces apprentissages sont parfois peu formalisés, alors que les participantes ne possèdent pas nécessairement les instruments pour ce faire. Dans l'activité du groupe, des concepts spécifiques font l'objet d'une activité de conceptualisation au travers des tâches dans lesquelles sont engagées les participantes, et qui leur permettent d'établir des relations entre les concepts sur le plan interpsychologique, pour donner du sens à leur expérience sur le plan intrapsychologique. Dans les propos des participantes, cet apprentissage se révèle majoritairement dans leur capacité nommée à « mettre des mots ». Cela peut représenter une première forme de conceptualisation, nécessaire à une mise en relation :

Je trouvais ça le *fun* d'avoir des mots mis sur des intérêts, parce que des fois quand on te demande « qu'est-ce que tu aimes dans la vie », c'est comme « bien je ne le sais pas ». Mais d'avoir des mots précis, puis de pouvoir [...] les colorier, puis de voir après, ça faisait vraiment un ensemble de notre personnalité je trouve. (Alexia, G1-EG)

Cet extrait montre que l'activité de conceptualisation mise en place dans le groupe permet l'acquisition des instruments transmis, ce qui est une étape nécessaire à leur éventuelle mise en relation. Dans le cas des intérêts, ils sont notamment mis en système avec les CS et SA d'aptitude, de valeur, de choix de carrière et de structure d'une démarche d'orientation.

La transmission de plusieurs autres concepts spécifiques implique leur mise en système, ce qui contribue à leur apprentissage. Un exemple s'appliquant à la mise en visibilité du processus d'orientation est la mise en relation de plusieurs concepts (secondaire, cégep, université), par le biais du SA de système scolaire, dans le cadre de l'atelier *Monde scolaire*. L'intervenante présente le SA de système scolaire et travaille en collaboration avec les participantes pour distinguer les

trois niveaux de formation. Cela permet aux participantes d'acquérir ces instruments de manière individuelle, mais également de formaliser les liens qui existent entre eux : « Il y a les formations professionnelles, puis ceux qui préparent à l'université, fait que j'ai aimé ça le fait qu'on différencie les deux. Puis ça m'a aidé à savoir que je voulais aller plus dans un préuniversitaire. » (Coralie, G3-EG). Le processus d'apprentissage est ainsi alimenté par les instruments transmis, mais aussi par leur mise en système qui permet aux participantes de mieux les distinguer.

La mise en système est également réalisée pour les instruments relatifs à la mise en visibilité des émotions. De manière générale, lorsque le SA d'éventail de moyens pour reconnaître et agir sur l'anxiété fait l'objet d'une activité de conceptualisation, il est mis en relation avec les CS d'émotion, de stress, d'anxiété et de maîtrise des émotions. Comme expliqué précédemment, la transmission de ce SA implique des explications de la part de l'intervenante, mais également la mise en activité des moyens présentés, et leur mise en discussion dans le groupe. Cette mise en système semble favoriser l'acquisition des instruments pour reconnaître et agir sur l'anxiété, alors que les participantes reprennent plusieurs d'entre eux dans leur discours : « je mets plus de mots sur ce qui me cause de l'anxiété par rapport au choix de carrière (et dans la vie en général), ce qui me donne des pistes pour ce sur quoi il faudra travailler » (Léonie, G1-R4-JDB). Cet extrait montre la reprise par Léonie de concepts transmis dans le groupe – ce qui suggère une acquisition – et les liens qu'elle est en mesure de faire entre eux, qui ont pu favoriser le processus d'apprentissage.

La mise en système des instruments permet également aux participantes de formaliser le lien existant entre l'anxiété et le choix de carrière. Dans une perspective vygotskienne, ces deux éléments s'articulent dans une relation dialectique, mais sans atteindre ce degré de

conceptualisation, les propos des participantes permettent de constater que la mise en système de ces deux CS lors de leur transmission favorise leur acquisition :

Je repars [...] avec beaucoup plus d'outils, puis de de connaissances, puis beaucoup moins de stress. Donc c'est ça, ça fait un tour global. Au début je me posais vraiment des questions, anxiété, choix de carrière, puis là finalement comme ça va, ça va ensemble. (Zoé, G1-EG)

Ainsi à son arrivée dans le groupe, Zoé – comme les autres participantes – avait tendance à séparer ces deux CS. Mais le processus de transmission-acquisition formalisé à l'intérieur du groupe a mis l'accent sur leur aspect unifié en les mettant en relation de manière régulière. Cette mise en système semble avoir été apprise comme telle par les participantes, au moins partiellement.

2.2 Le passage vers le développement

L'analyse des données permet de cerner les instruments qui sont transmis et acquis relativement à la mise en visibilité des émotions et du processus d'orientation. Elle offre également à voir de quelle façon se déroule le processus d'apprentissage dans la ZDP en mettant de l'avant les moyens culturels d'intervention mobilisés. Le processus d'apprentissage étant nécessaire, mais non suffisant au processus de développement, cette section se penche sur la façon dont les apprentissages sont repris par les participantes sur le plan intrapsychologique, suggérant un développement, une maîtrise de soi et de ses émotions dans leur rapport au choix de carrière par la mobilisation des instruments de systématisation transmis et acquis au sein du groupe.

Les données collectées dans le cadre de la recherche permettent de rendre compte d'un développement. Lors de l'atelier de la montagne, dans la première rencontre, les participantes se

positionnent relativement à l'anxiété ressentie et à leur processus de choix de carrière, ce qui indique le point de départ des participantes relativement à ces deux éléments centraux du programme d'intervention. Sans connaître l'ensemble des éléments relatifs à leur histoire biographique et leur environnement social, cet atelier permet d'établir de manière partielle le niveau de développement des participantes au début de l'intervention. Ainsi le choix analytique du terme de développement – plutôt que de développement potentiel – est fait alors que sans être en mesure d'affirmer hors de tout doute qu'un développement a lieu, l'analyse permet de le reconstruire à rebours, à partir des traces qui émergent lors des entretiens de groupe et des entrevues individuelles menées à la suite de la participation au programme. Ces traces indiquent un développement, alors que les participantes nomment la façon dont elles reprennent les instruments appris dans leur rapport à elles, aux autres et au monde. Ce faisant, cette analyse suggère que les apprentissages réalisés par les participantes dans le cadre du groupe ont effectivement mené au développement de nouvelles capacités à agir relativement à la maîtrise de leurs émotions et leur processus d'orientation. Il est toutefois nécessaire de préciser que le développement n'est pas nécessairement achevé, alors que les capacités à agir continuent de se développer.

2.2.1 La capacité à reconnaître et à agir sur ses émotions

La maîtrise des émotions implique le développement de la capacité à reconnaître et à agir sur ses émotions – et l'anxiété, dans le cas présent. Ce développement ressort de deux façons principales dans les propos des participantes. En premier lieu, les connaissances relatives au CS d'anxiété sont reprises par les participantes afin d'agir sur l'anxiété ressentie :

On avait fait un atelier où il fallait qu'on écrive toutes des sources, puis des raisons pourquoi on considérait qu'on était anxieuses. Je pense que c'était super bon, parce que ça permettait de trouver [...] d'où ça venait. Puis je pense que si tu as à régler un problème, bien c'est mieux de savoir la source. [...] Si je sais que mes parents qui me causent de l'anxiété, bien c'est avec mes parents que j'ai à avoir une discussion. Tandis que si j'essaye de régler un problème que je ne sais pas d'où il vient, c'est moins efficace parce que j'ai l'impression que tant que tu n'es pas remontée à la source, ça va revenir. (Alexia, G1-EG)

Cet atelier réalisé dans le groupe était centré sur l'activité de conceptualisation du CS d'anxiété, et a favorisé sa systématisation notamment en le mettant en relation avec plusieurs autres concepts spécifiques. Les participantes ont ainsi été en mesure d'apprendre ce qui contribuait à l'anxiété ressentie, mais également de se saisir de ce CS pour voir comment agir sur les sources de leur anxiété. L'activité de conceptualisation relative à l'anxiété s'exprime aussi d'une autre façon :

Dans les dernières semaines, j'ai eu un déclic. Moi je me suis dit « regarde, ça ne sert à rien quand je sors d'un examen, si je sais que ça s'est mal passé, bien qu'est-ce que tu veux que je fasse? C'est fini, puis ça ne sert à rien de me mettre de la pression là-dessus, "oh mon Dieu j'ai eu combien" pendant deux semaines. Il est fait, je ne peux pas changer ce qui s'est passé, et on va vivre avec quand on va savoir la note ». (Zoé, G1-EG)

La meilleure compréhension de son anxiété – notamment par le biais de la collaboration avec les autres participantes – permet à Zoé de mettre à distance son anxiété de manière consciente. Elle n'identifie pas de moyen pour agir sur son anxiété, ce qui pourrait suggérer un évitement, mais fait état d'un processus conscient de compréhension de la façon dont la situation agit sur elle, puis de

mise à distance de l'anxiété, ce qui suggère plutôt le développement de sa capacité à reconnaître et à agir sur son anxiété, et la pression scolaire qui y contribue.

La seconde façon dont le développement de la capacité à reconnaître et à agir sur ses émotions et l'anxiété ressort des propos des participantes est relative au SA d'éventail de moyens, qui met de l'avant l'importance de mettre en activité plusieurs moyens afin d'identifier ce qui fonctionne pour soi. Les participantes rapportent mobiliser de manière volontaire plusieurs des moyens transmis et acquis durant le groupe, notamment celui de parler de ses émotions :

Ce n'est pas toujours facile de trouver quelle émotion on vit, mais quand j'en parle aux autres, je me rends compte de comment je me sens, puis c'est là que je suis « ok, c'est comme ça que je me sens, puis là comment je fais pour m'aider ». (Charlotte, G2-EG)

Ainsi pour Charlotte – et d'autres participantes – l'apprentissage du moyen de maîtrise de parler de ses émotions et de son anxiété dans le groupe mène à la mobilisation consciente et volontaire de cet instrument hors du groupe. En outre, elle nomme que ce moyen lui permet de mieux comprendre ses émotions, puis de réfléchir sur la façon dont elle peut agir sur celles-ci. La pratique de la pleine conscience comme moyen d'agir sur l'anxiété est également reprise :

La pleine conscience était quelque chose que je voulais utiliser, j'ai gardé mon courriel avec les liens que tu avais envoyés. Je n'avais jamais considéré la méditation avant, un peu en assumant que ça ne marcherait pas. Ça m'a incitée à aller regarder ça. (Léonie, G1-EI)

Le groupe a ainsi permis à Léonie d'essayer ce moyen et de constater qu'elle peut l'utiliser hors du groupe, notamment au moyen des informations transmises par l'intervenante. D'autres

participantes rapportent également avoir découvert ce moyen pour agir sur leur anxiété : « La méditation ça m'aide encore, juste pour relaxer, m'endormir. » (Anne, G2-EI), montrant son utilisation volontaire dans le quotidien à la suite de sa participation au groupe. D'autres moyens, par exemple la réalisation de listes à l'écrit, sont également utilisés par les participantes :

Faire une liste de trucs qui me stressent, puis admettons dire « ah bien non, ça, ça ne me stresse pas, j'ai juste », tu sais admettons dire « je stresse pour mon examen de math », bien là « ça ne me stresse pas, j'ai peur de le pocher » [...] Tu sais c'est plus voir l'autre affaire d'arrêter de dire « ça me stresse, ça me stresse »! (Éliane, G3-EI)

Il semble ainsi que les participantes – ou à tout le moins une majorité d'entre elles – quittent le groupe en ayant appris des instruments relatifs à la capacité à reconnaître et à agir sur leurs émotions et l'anxiété, qu'elles ont été en mesure d'intégrer sur le plan intrapsychologique, afin de les mobiliser de manière volontaire, indiquant un développement progressif de cette capacité.

2.2.2 *La capacité à réaliser un choix de formation ou de carrière*

Le développement de la capacité à réaliser un choix de carrière ressort de trois manières principales dans les propos des participantes. Dans un premier temps, le travail réalisé dans le groupe au sujet des CS relatifs à la connaissance de soi (intérêt, valeur, aptitude) permet leur apprentissage et leur mobilisation volontaire :

Ça m'a aidée à faire un choix plus clair, le fait de mes valeurs, et tout. Puis bien sûr, ça m'a aidée pour mon choix de carrière plus tard. J'ai des idées plus précises de ce que je veux

faire plus tard. Je sais que je veux aider les autres, par rapport à mes aptitudes, mais aussi beaucoup mes valeurs. (Amélia, G2-EG)

En s'étant engagée dans une activité de conceptualisation autour du CS de valeur qui a favorisé sa mise en lien avec d'autres concepts spécifiques – et éventuellement son apprentissage – Amélia est ensuite en mesure de le mobiliser de manière consciente pour cheminer dans son processus d'orientation, indiquant un développement progressif. L'apprentissage des concepts relatifs à la connaissance de soi permet également aux participantes de faire des prises de conscience qui leur permettent de poser un regard renouvelé sur la façon dont elles considèrent le choix de carrière :

J'ai trouvé ça intéressant de voir que certains intérêts ou aptitudes qu'on a ne sont pas nécessairement ceux qu'on veut retrouver dans un choix de carrière. [...] le groupe ça m'a fait réaliser que ce n'est pas toujours, tu sais tes intérêts ne sont pas toujours obligés de faire partie de ton métier. [...] Il faut que tu aimes ce que tu fais, mais ce que tu fais n'est pas obligé d'être toutes les choses que tu aimes. (Alexia, G1-EG)

L'activité de conceptualisation réalisée autour des CS d'intérêt, d'aptitude et de choix de carrière permet à Alexia de voir la façon dont ils sont liés, ce qui lui permet en retour de développer sa capacité à réaliser un choix de carrière, alors que cela était un enjeu pour elle, qui nommait plusieurs intérêts dans des domaines variés (p.ex. santé, droit, communications, relation d'aide). Cette prise de conscience lui permet de développer progressivement sa capacité à réaliser un choix de carrière, alors qu'elle est en mesure de comprendre que son choix ne doit pas nécessairement encapsuler l'ensemble de ses intérêts. Sans être en mesure d'identifier un choix clair à la fin du groupe, Alexia est néanmoins en mesure d'identifier un domaine plus précis lors de l'entrevue

individuelle, celui de la relation d'aide. Ces activités permettent aussi aux participantes de mettre à distance l'influence perçue de la part de leur entourage :

Je retiens que c'est important de ne pas juste prendre des décisions en fonction des gens autour de nous. Puis quand on a fait les intérêts, les valeurs, ça te recentre sur toi puis « ok, mais on s'en fout de ça, même s'ils ont dit ça, moi je veux faire ça ». Puis c'est sûr que moi pour ce que je veux faire, ça s'applique beaucoup parce que les gens à qui je le dis c'est 50-50. Il y a des gens qui sont comme « yay, c'est cool », il y en a d'autres qui sont comme « tu n'auras pas d'argent ». Ok, mais j'aime ça, ça me tente d'essayer. (Delphine, G2-EI)

En s'appuyant sur les concepts relatifs à la connaissance de soi, mais également sur celui d'influence, Delphine est en mesure de mettre à distance son expérience, et de choisir en étant consciente du choix qu'elle fait, et des raisons pour lesquelles elle le fait.

Dans un second temps, les apprentissages réalisés au sujet des concepts relatifs à l'IFT par le biais des activités de conceptualisation mises en place favorisent également le développement de la capacité des participantes à réaliser un choix de carrière. Par exemple, le travail sur le SA de système scolaire, mis en relation avec d'autres concepts (p.ex. formation, secondaire, cégep et université) a permis aux participantes de réaliser des apprentissages :

Avant de commencer les rencontres, dans ma tête il y avait comme sciences humaines, puis sciences pures. [...] En commençant les rencontres, on dirait qu'il y a comme un éventail de choix qui s'est ouvert. Parce que je ne m'étais pas vraiment intéressée à ça avant les rencontres. J'ai appris qu'il y avait plus de choix que je pensais. (Coralie, G3-EI)

Ces apprentissages permettent ensuite aux participantes de développer un rapport plus conscient au choix de carrière, alors qu'elles sont davantage au courant des différentes options possibles et de leur nature. Cela permet à Coralie de mieux comprendre les programmes offerts au cégep, et de réaliser un choix de manière plus éclairée, étant davantage informée des options qui s'offrent à elle. Ce développement est également possible grâce au travail sur les CS de métier et préjugé, qui font l'objet d'une activité de conceptualisation au sein du groupe :

Ça vaut la peine de creuser plus loin, puis ne pas juste se fier à la représentation d'un métier que tu as, admettons de la télé ou de ce que tu as entendu des autres, parce que ce n'est jamais vraiment ça. (Alexia, G1-EI)

Dans le cas d'Alexia, qui envisageait le domaine du droit, cet élément a été déterminant, alors que les discussions avec les autres membres du groupe – notamment Léonie dont la mère est avocate – ont clarifié son choix de mettre cette option de côté, un pas vers la réalisation de son choix de carrière. Les participantes reconnaissent l'importance d'aller chercher des informations fiables afin de faire un choix de formation ou de carrière qui leur correspondra. De fait, le SA de recherche d'IFT est également un apprentissage qui semble contribuer au développement des participantes :

Pour Repères, bien ça j'y vais plus quand j'ai une idée de métier, ou que j'entends de quoi, puis là je fais comme « ah, ça pourrait être intéressant ». Je vais voir pratiquement dès que j'ai le wifi, puis que j'ai mon cell avec moi, je vais *checker* sur Repères. (Éliane, G3-EI)

Ainsi à l'instar des apprentissages réalisés en termes de connaissance de soi, les apprentissages relatifs à l'IFT contribuent au développement progressif de la capacité des participantes à réaliser un choix de carrière qu'elles ont des raisons de valoriser.

En troisième lieu, les instruments introduits sous forme écrite mobilisés dans le groupe permettent aux participantes de prendre conscience de l'aspect processuel du choix de carrière, ce qui semble contribuer à leur capacité d'en réaliser un. De fait, les instruments sous forme écrite – plus particulièrement les listes – sont utilisés par les participantes après l'intervention, alors que comme pour la démarche d'orientation, faire une liste peut permettre d'ordonner ses priorités :

Je me fais une liste, puis après ça je la classe en priorité, puis après ça j'y vais dans l'ordre.

Puis quand c'est fini, je l'enlève de ma tête, j'ai fini, je n'ai plus besoin d'y penser. Fait que c'est vraiment juste de *clearer* mes idées, les mettre en ordre de priorité, puis d'y aller une étape à la fois. (Charlotte, G2-EG)

L'introduction d'instruments sous forme écrite semble ainsi être source d'apprentissage, mais également de développement de nouvelles formes de conduite, alors que les participantes reprennent ces instruments – dans ce cas-ci la réalisation de listes pour accomplir une tâche. L'aspect processuel du choix est également nommé par d'autres participantes, qui expliquent que plutôt que de faire un choix définitif pour un métier, elles préfèrent choisir un domaine, et se laisser l'opportunité de le clarifier plus tard : « Au lieu de viser la comptabilité ou un métier, j'ai plus remarqué que la formation en administration des affaires ça relie beaucoup de métiers qui pourraient m'intéresser. » (Zoé, G1-EG). Les participantes sont ainsi en mesure de reconnaître que le choix de carrière est un processus, développant ainsi leur capacité à agir de manière consciente

sur ledit processus. Les participantes quittent ainsi le groupe en ayant appris des concepts spécifiques relatifs au processus de choix de carrière, ainsi qu'en étant en mesure de les intégrer sur le plan intrapsychologique afin de les mobiliser de manière consciente et volontaire, ce qui indique un développement progressif de cette capacité.

2.2.3 Le rapport conscient aux émotions dans une situation de choix de carrière

De manière globale, les apprentissages réalisés par les participantes dans le cadre du groupe au sujet des émotions et du choix de carrière favorisent le développement d'un rapport plus conscient à leur anxiété en situation de choix de carrière, leur fournissant des instruments pour agir sur celle-ci de manière volontaire. À leur arrivée dans le groupe, les participantes vivent de l'anxiété dans leur rapport à la situation de choix de carrière dans laquelle elles sont impliquées, notamment en raison de la crainte de faire un « mauvais choix » ou de se « tromper ». Au fil des rencontres et des apprentissages réalisés, cette crainte diminue, alors qu'elles développent un rapport plus conscient à cette situation, et aux émotions qu'elle implique :

J'avais l'impression que c'était comme LE choix de ma vie. En même temps ce l'est, mais ce qui m'a aidée c'est de me dire que je pouvais toujours changer, puis que ce n'était pas un choix coulé dans le béton pour le reste de ma vie. Puis que les études que je vais faire, si finalement elles ne vont pas me mener à un métier spécifique, bien ça va juste m'avoir aidée à acquérir de l'expérience. (Coralie, G3-EG)

Cette prise de conscience – partagée par plusieurs autres participantes – montre qu'en travaillant sur la façon de reconnaître et d'agir sur les émotions et le processus de choix de carrière dans le

groupe, les participantes sont davantage en mesure de mettre leur expérience à distance, et de développer un rapport plus conscient à leur crainte initiale de se tromper, ce qui leur permet d'agir de manière volontaire sur leur choix de carrière.

Les apprentissages réalisés dans le cadre du groupe permettent également aux participantes de se projeter dans le futur – un aspect nécessaire du processus d'orientation – en étant davantage en mesure d'agir sur le choix de carrière, tout en reconnaissant l'anxiété qui y est associée :

D'habitude c'est genre, j'évite de penser à ce qui me stresse quand je n'ai pas besoin, jusqu'à ce que je n'aie plus le choix de le faire. Mais là, prendre ça plus tôt, ça m'a permis de prendre du recul dans les derniers mois aussi, puis pas juste faire ça en janvier, ces réflexions-là.

Donc je pense que c'est aussi cette partie-là qui a aidé l'anxiété. (Léonie, G1-EI)

Léonie reconnaît ainsi que son anxiété était un obstacle à la réalisation de son choix de formation ou de carrière, mais que l'engagement dans le groupe lui a permis d'amorcer sa réflexion – et d'avoir les instruments pour la mener – tout en développant un rapport plus conscient à son anxiété.

Un autre élément qui contribue au développement d'un rapport plus conscient à l'anxiété en situation de choix de carrière est le développement du processus réflexif des participantes. Elles expliquent que leur participation au groupe et la collaboration avec l'intervenante ont été déterminantes dans le développement de leur capacité à se « poser les bonnes questions, puis mettre les bonnes questions à la bonne place » (Amélia, G2-EG). En invitant les participantes à pousser leur réflexion par le biais notamment de questions ouvertes et de reflets, l'intervenante aide les participantes à développer leur capacité de réflexion :

Les cours m'ont permis de savoir quelles questions me poser, dans quel ordre me les poser, puis d'avoir des ressources pour aller chercher l'information. [...] [Intervenante] nous a donné des sites qu'on peut aller chercher. Fait que ça m'a vraiment aidée de savoir que j'avais comme du support qui était là pour répondre à mes questions. (Charlotte, G2-EG)

Ces extraits indiquent toute la difficulté que les participantes ont à identifier clairement – par elles-mêmes – leur besoin d'orientation. Ils montrent également que la participation au groupe a permis aux participantes de développer une capacité réflexive leur permettant de se questionner, mais également de se questionner de la bonne manière, et d'agir en fonction des conclusions auxquelles elles arrivent afin de réaliser un choix de carrière. Ce développement leur permet – selon leurs propos – d'être plus organisées dans leur processus réflexif, et ultimement de développer un rapport plus conscient à leur anxiété et de faire un choix de carrière qu'elles ont des raisons de valoriser. Les participantes quittent ainsi le groupe en ayant appris des concepts spécifiques relatifs au développement d'un rapport plus conscient à leur anxiété en situation de choix de carrière, ainsi qu'en étant en mesure de se les approprier sur le plan intrapsychologique, afin de les mobiliser de manière consciente et volontaire, ce qui indique un développement de cette capacité.

3. LES CONDITIONS À RÉUNIR POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT D'UNE CAPACITÉ À AGIR SUR SES ÉMOTIONS EN LIEN AVEC SES CHOIX DE CARRIÈRE

Les sections précédentes mettent de l'avant la façon dont le processus d'apprentissage et de développement se formalise à l'intérieur – et à l'extérieur – du groupe de counseling de carrière mis en place. Cette section a pour objectif de porter un regard renouvelé sur ce qui a été mis de

l'avant, pour dégager et systématiser les conditions à réunir dans ce type de groupe pour favoriser le développement de la capacité des participantes à agir sur leurs émotions en situation de choix de carrière. Quatre conditions principales ont été dégagées : 1) la création d'un espace-temps spécifique, 2) la formation d'un lien émotionnel avec l'intervenante, 3) le soutien offert par le groupe et 4) la critique sociale du contexte culturel-historique.

3.1 La création d'un espace-temps spécifique

À plusieurs reprises, les participantes soulignent qu'elles ont peu d'espaces à investir pour discuter de leur processus de choix de carrière et des émotions qui y sont associées. Les participantes parlent même du groupe comme d'un « cours », ce qui peut indiquer qu'elles le considèrent comme un espace-temps d'apprentissage dont elles ne disposent pas dans leur vie quotidienne. Bien que leur entourage – notamment leurs parents – leur pose régulièrement des questions à ce sujet, l'aspect émotionnel du choix est peu mis de l'avant : « Jamais personne ne m'a demandé je me sentais où par rapport à mon choix de carrière. On me demande juste : "qu'est-ce que tu veux faire plus tard?". C'est la seule question que j'ai! » (Camille, G3-R1). Cette remarque montre bien que malgré l'importance du choix de carrière à réaliser à la fin des études secondaires – et des émotions qu'il suscite – cet aspect n'est pas mis de l'avant dans les discussions de la vie quotidienne. Cela est d'autant plus important à considérer dans un contexte d'inégalité d'accès aux ressources en orientation en milieu scolaire (Dionne et al., 2018). Ce contexte complique la tâche de certaines participantes qui auraient souhaité parler de cet aspect émotionnel du choix avec une personne professionnelle, mais n'ont pas accès aux services dans leur milieu scolaire : « Je voulais justement voir l'orienteur [la CO] à l'école, mais je ne pouvais pas parce

que j'étais juste en [secondaire] 4 » (Éliane, G3-EI)²⁶. Il semble donc que les interactions, ainsi que les tâches et activités dans lesquelles les participantes sont engagées dans leur vie quotidienne, ne leur permettent pas d'aborder les émotions ressenties en situation de choix de carrière, et que les espaces qu'elles pourraient investir pour ce faire ne sont pas toujours accessibles.

Dans ce contexte, le groupe de counseling de carrière mis en place représente un moment privilégié pour discuter et réfléchir à l'anxiété en situation de choix de carrière, les rencontres ayant lieu aux deux semaines durant l'hiver de leur 4^e secondaire. Il s'agit d'un espace-temps spécifique durant lequel les participantes ont l'occasion de travailler sur leurs émotions – incluant l'anxiété – et le processus de choix de carrière à l'aide des instruments transmis qui autrement, demeurent difficilement accessibles, sinon inaccessibles. Ce moment de leur cheminement semble approprié pour leur participation au groupe, alors qu'il permet aux participantes de se mettre en action par rapport à une situation anxiogène, avant que l'anxiété ne les submerge :

Ça m'a permis de me préparer à l'avance, puis de prendre en main ce choix-là. Parce que je pense que si je n'avais pas eu ces rencontres-là, je serais arrivée comme janvier, février, puis j'aurais fait « oups, là c'est rendu le choix ». Puis là je pense que ça aurait été un gros boom de stress en même temps, parce que j'aurais tout retenu avant. Ce serait tout sorti d'un coup, puis ça aurait été comme plus intense. Fait que je pense que le fait que je réalise ça plus tôt, bien ça a comme étalonné la gamme d'émotions. (Coralie, G3-EI)

²⁶ Dans un contexte limité de ressources, l'accès aux services d'orientation est réservé aux élèves de 5^e secondaire pour une bonne partie de l'année scolaire dans plusieurs écoles québécoises.

La participation au groupe – située dans un espace-temps spécifique – permet aux participantes d’anticiper leur choix de carrière dans un environnement propice, accompagnées par une intervenante et d’autres personnes dans la même situation qu’elles. Elles ont la possibilité de réfléchir à leur futur tout en maîtrisant progressivement les émotions qui y sont associées, et y sont en quelque sorte « obligées » par leur participation au groupe et les tâches qui y sont proposées. Étant dans un processus collectif, auquel un espace-temps spécifique est réservé, elles se mettent en action lors des rencontres et ont plus de difficulté à éviter la situation anxiogène de choix.

Cet espace-temps a également la particularité d’être processuel et longitudinal, se déroulant sur plusieurs semaines. Le programme est présenté comme tel aux participantes, le choix de carrière et la maîtrise des émotions étant tous les deux des processus qui ne peuvent être complétés en peu de temps, ce qui est souvent le cas des processus d’orientation possibles en milieu scolaire. Les rencontres visent à les rapprocher de la réalisation du choix et de la maîtrise de leurs émotions :

Le but c'était de trouver plein d'outils pour te rendre toi-même à l'autre bout, mais je n'avais pas l'impression que tout ce qu'on faisait, nous a comme, directement relié au choix de carrière. C'était plus comme, accumule-toi plein d'outils pour que ta réflexion soit plus éclairée. Puis je trouve que c'est plus facile de le voir comme ça, parce que tu n'as pas l'impression que tu trouves une réponse à une question, tu as plus l'impression que tu grandis comme personne, puis tu accumules des connaissances. (Alexia, G1-EI)

L’aspect processuel semble ainsi avoir été propice à l’apprentissage d’instruments par les participantes, ce qui leur a ensuite permis de développer un rapport plus conscient et volontaire à la maîtrise de l’anxiété et au processus de choix de carrière. Cet aspect est également concrétisé

par la réalisation d'entrevues individuelles de suivi, trois mois après la fin du programme d'intervention. Ces entrevues permettent aux participantes de discuter avec l'intervenante de leur cheminement dans leur processus de choix de carrière et de maîtrise des émotions, de faire un retour sur les apprentissages réalisés, mais aussi de se souvenir de certains éléments moins bien intégrés, et de les mobiliser de nouveau dans leur vie quotidienne :

Je trouve que c'est le *fun* qu'on fasse un petit *recap* sur, justement ça nous permet de nous souvenir de ce qu'on a appris parce que tu sais, j'avais oublié que j'avais des moyens pour gérer mon anxiété, puis récemment elle a *pop up*. Fait que je trouve ça *cool* parce que ça me permet de m'en souvenir. (Noémie, G2-EI)

Cet état d'esprit est partagé par les autres participantes, qui apprécient avoir l'occasion de faire un retour sur ce qui a été fait dans le groupe, et de faire une mise à jour relativement à la maîtrise de leur anxiété et la réalisation de leur choix de carrière avec l'intervenante. Ainsi trois caractéristiques de l'activité du groupe comme espace-temps spécifique ressortent comme favorables à l'apprentissage et au développement des participantes, soit la discussion autour de l'aspect émotionnel du choix, l'opportunité de se préparer au choix avant que l'anxiété ne devienne envahissante et l'aspect processuel de l'intervention qui les rapproche peu à peu du choix.

3.2 La formation d'un lien émotionnel avec l'intervenante

Comme montré précédemment, l'intervenante joue un rôle central dans le processus d'apprentissage des participantes, plus particulièrement en ce qui a trait à la transmission des instruments de systématisation de l'expérience et aux tâches proposées. Au-delà de ce rôle, les

liens émotionnels qui se tissent dans le groupe entre l'intervenante et les participantes semblent contribuer au développement de nouvelles capacités à agir. Les moyens culturels d'intervention mobilisés par l'intervenante – plus particulièrement les techniques d'animation – jouent aussi un rôle dans la création du lien entre l'intervenante et les participantes, plus précisément le reflet empathique et le soutien. Dans le premier type d'intervention, elle fait preuve d'empathie tout en amenant les participantes à pousser davantage leur processus réflexif. Cela contribue ainsi à ce que les participantes soient en mesure de recevoir l'empathie de la part de l'intervenante, et à se sentir comprises par celle-ci, tout en poursuivant leur réflexion. Dans le cas du soutien, l'intervenante encourage l'ensemble des participantes à s'exprimer en interpellant le groupe, ou certaines participantes plus discrètes au besoin. Cela permet à l'ensemble des participantes de se sentir vues et écoutées. Ainsi les moyens culturels d'intervention mobilisés et les tâches proposées par l'intervenante contribuent à la formation d'un lien émotionnel avec les participantes.

Également, en partageant des éléments de sa vie personnelle – notamment en réalisant des autodévoilements relatifs à son parcours scolaire et à son anxiété – l'intervenante favorise la création de ce lien émotionnel, alors que les participantes ont l'impression de mieux la connaître. L'intervenante prend également le temps de discuter avec les participantes de manière informelle, ce qui alimente ce lien émotionnel. Ce lien semble contribuer à la capacité des participantes à s'exprimer au sein du groupe : « De ramener des petites parcelles de notre vie personnelle, ça crée un lien puis ça comme, après c'est plus facile de t'expliquer pourquoi je suis stressée de m'en aller à l'école, tu sais. » (Alexia, G1-EI), appuyant l'importance de mettre cette condition en place dans le cadre d'une intervention en counseling de carrière groupal.

Le lien émotionnel qui s'établit entre l'intervenante et les participantes – et les interventions qui l'alimentent – semble être un facteur dans l'installation d'une bonne dynamique dans le groupe et entre les participantes elles-mêmes :

Elle [intervenante] a vraiment su faire comme, de toutes les personnes individuelles qu'on est, un groupe comme soudé, qui se tient même si on n'est pas le même genre de personne. [...] Elle a su comme, prendre toutes nos forces, nos qualités, nos différences, puis faire un bel ensemble commun avec ses interventions. Puis de garder un peu comme, toute la bonne humeur qu'elle avait dans ce groupe-là. (Alexia, G1-EG)

En animant le groupe avec humour et bonne humeur, l'intervenante contribue à installer un climat positif dans le groupe, ce qui favorise la création d'un lien émotionnel avec les participantes, ce qui semble être une condition favorable au processus de développement de nouvelles capacités à agir pour les participantes. Ce lien émotionnel est également alimenté par l'établissement des normes du groupe dès la première rencontre, qui incluent notamment l'écoute, l'ouverture d'esprit, l'empathie, le non-jugement et le respect. Ces normes ne sont pas ramenées de manière explicite dans les autres rencontres, mais sont agies par l'intervenante dans l'activité du groupe, incitant les participantes à faire de même dans une forme d'imitation intellectuelle.

3.3 Le soutien de la part du groupe

Un lien émotionnel est ainsi créé entre l'intervenante et les participantes, mais le lien qui se crée entre les participantes elles-mêmes est également une condition importante à mettre en place dans le groupe. Les sections précédentes mettent de l'avant le rôle du groupe dans le

processus d'apprentissage, et ce rôle est alimenté par la dynamique de soutien qui s'installe entre les participantes. L'installation de cette dynamique est favorisée par le fait que dans les trois groupes, sans toutes se connaître dans un rapport amical, les participantes se connaissent minimalement. Pour les participantes, les autres membres du groupe peuvent représenter des modèles ou une aide dans l'apprentissage des instruments : « Je trouvais que ça aidait quand on faisait des recherches, bien ensembles à distance [...] parce que des fois, telle personne avait une question, puis là on faisait "va sur ce site-là", tu sais on pouvait s'entraider. » (Emma, G3-EI). Au-delà de ce soutien dans l'apprentissage, le groupe représente également une source de soutien en ce qui a trait à la dépersonnalisation de l'expérience d'anxiété face au choix de carrière :

Du soutien, de l'encouragement, de la solidarité, bien c'est ça que j'ai aimé avec le groupe, c'était vraiment qu'on se soutenait les unes les autres. Tu sais on ne savait pas trop quoi faire de notre vie, fait que bien ça nous rassurait aussi [...] c'était positif, c'était rassurant de voir que les filles ne savaient pas trop non plus dans quoi elles allaient. (Léa, G2-EI)

Les participantes font ainsi état de l'entraide qu'elles peuvent s'offrir dans le cadre du groupe, et qui représente un élément aidant, mais également rassurant. Plusieurs participantes rapportent avoir apprécié le soutien des autres, particulièrement en ce qui a trait à la dépersonnalisation de l'expérience vécue, alors qu'il ne s'agit pas de sujets dont elles parlent dans leur vie quotidienne.

Ce soutien s'exprime dans l'activité du groupe, mais également en réponse à des situations se déroulant hors du groupe. Par exemple, Charlotte rapporte des difficultés par rapport à la pression imposée par ses parents, et le groupe la soutient dans cette difficulté :

Charlotte : Mes parents ils veulent que je suive leurs traces puis que je prenne comme tous les cours forts dans l'école, mais je suis comme... (soupir). Je n'ai pas nécessairement le goût de suivre ça, puis je n'ai pas le goût de devoir tout faire pareil comme eux, fait que c'est juste... Ils veulent toujours que je fasse plus que ce que je fais, mais c'est déjà le mieux que je suis capable de faire, fait que c'est juste... Me dire « bien là il faut que je me pousse encore plus, est-ce que je suis capable? Comment je peux essayer de changer pour être capable de réussir? ». Fait que c'est juste... ça crée du stress là.

Amélia : C'est comme si tu avais peur de ne pas être assez au niveau genre ?

Charlotte : Bien j'ai toujours peur de ne pas être assez au niveau, mais encore plus à la maison quand j'arrive avec mes parents.

Amélia : Mmh-mmh. Mais moi je peux te dire que tu es quelqu'un d'exceptionnel puis qui est au niveau!

Charlotte : (Rires)

Noémie : Oui! [...] Moi je pense que tes parents... non! Je ne pense pas, je suis SÛRE que tes parents t'aiment puis que, c'est sûr que oui, ils veulent peut-être que tu suives leurs traces, mais on s'entend pour dire que si tes parents ils t'aiment vraiment là, peu importe ce que tu vas faire, ils vont t'aimer!

Les participantes sont ainsi présentes pour se soutenir, et représentent une source d'encouragement importante pour les autres membres du groupe. Ces discussions, au-delà du soutien qu'elles permettent, favorisent également le développement de nouvelles capacités à agir, alors que Charlotte fait le choix de ne pas prendre les options de chimie et de physique en 5^e secondaire, et Léa retient l'importance de s'écouter dans ses choix : « Comme on avait vu avec Charlotte, ses

parents qui lui mettaient peut-être de la pression, puis pour tout ça, bien [...] je pense qu'il faut s'écouter. » (G2-EG). Le soutien du groupe semble ainsi être une autre condition favorisant le développement de nouvelles capacités à agir des participantes.

3.4 La critique sociale du contexte culturel-historique

Une dernière condition est l'emphase mise dans le groupe sur une critique sociale du contexte culturel-historique dans lequel les participantes évoluent. Comme mis de l'avant précédemment dans cette thèse, l'anxiété est – du moins en partie – construite socialement, et l'anxiété en situation de choix de carrière n'échappe pas à cette prémisse. C'est dans cet esprit que le programme a été élaboré et animé, alors que les participantes sont amenées à réfléchir à leur anxiété et leur choix de carrière en prenant en posant un regard critique sur leur environnement social. Ce regard critique est nécessaire puisque le choix de formation ou de carrière ne se réalise pas en vase clos, mais bien dans un contexte culturel-historique particulier. L'intervenante introduit certaines pistes de réflexion à ce sujet, mais d'autres émergent des propos des participantes.

L'intervenante les amène à réfléchir sur le fait que l'anxiété chez les jeunes a augmenté de manière importante dans la dernière décennie, et que l'anxiété serait plus présente chez les filles que chez les garçons – ajoutant un aspect sexospécifique à cette construction sociale. Dans l'ensemble, les participantes indiquent ne pas être surprises, mais que le fait de réfléchir à son anxiété en la mettant en relation avec l'anxiété ressentie par les jeunes Québécois plus globalement permet – dans un premier temps – une dépersonnalisation :

Je savais déjà que je n'étais pas la seule que j'étais stressée. Mais là on réalise, surtout avec le graphique, que beaucoup des jeunes vivent genre stress, inquiétude face à tout ça. Fait que tu sais, c'est normal, puis on n'est pas les seules à passer à travers ça. (Julie, G1-R1)

Elles avancent ensuite des pistes d'explication critiques sur l'augmentation de l'anxiété chez les jeunes dans la dernière décennie, en mettant de l'avant la présence accrue des médias sociaux :

On est comme peut-être plus exposées à la performance, puis je pense qu'on est plus exposées justement à cause des réseaux sociaux. [...] De voir des gens productifs ou efficaces, ou juste comme de voir des gens réussir à un bas âge comme, ça donne du stress : « pourquoi moi je ne fais pas ça, moi je ne suis pas comme ça? » (Delphine, G2-R2)

Au fil des discussions, les participantes sont en mesure de prendre conscience que cela ne représente pas nécessairement la réalité : « Ils nous montrent juste le meilleur des meilleurs ils ne nous montrent pas tout. » (Noémie, G2-R2). Les participantes font également état de l'influence de la société plus largement sur leur choix de carrière :

Je me suis rendue compte après réflexion, les trucs que... J'ai toujours voulu faire ça du cinéma, puis j'ai toujours voulu travailler là-dedans, mais on dirait que je me mettais une barrière puis que je me disais : « il n'y a pas de femmes, non il n'y a pas de ci, non il n'y a pas de ça ». Mais qu'après je me suis dit : « fille là! Tu fais ça pour toi, c'est ton métier, tu en as juste un fait que tu vas le faire puis tu vas aimer ça ». (Noémie, G2-R6)

Le fait de porter un regard critique sur le contexte culturel-historique dans lequel elle évolue permet ainsi à Noémie de porter un regard renouvelé sur son processus d'orientation, mais également

d'être en mesure de s'appuyer sur ses intérêts pour réaliser un choix de carrière qui peut s'inscrire en contradiction avec ce qu'elle perçoit de ce contexte.

Les ateliers proposés permettent également aux participantes de poser un regard renouvelé sur les gens de leur entourage qui ont une influence sur leur anxiété et leur processus de choix de carrière – et de les mettre à distance. C'est particulièrement le cas en ce qui concerne l'influence des parents. Plusieurs participantes mettent de l'avant le fait qu'elles souhaitent choisir pour elles, sans se laisser influencer par leur entourage, notamment Emma :

À la fin c'est toi le maître de la vie. Dans le sens que tu peux avoir la pression de tes parents, de tes ami.e.s, des professeur.e.s, ou etc. Mais c'est toi qui vas prendre les décisions, puis c'est vraiment toi qui décides « ok, moi je veux faire ça, je veux faire ça ». Moi je m'en fous qu'admettons ma mère n'est pas d'accord, même si elle a une grande influence sur moi, moi je le veux faire, genre je sais que c'est ça qui va me rendre heureuse. (G3-EG)

Cet extrait montre que les participantes sont davantage en mesure de mettre à distance l'influence perçue de leur entourage, mais également de réaliser leur choix en ayant conscience des conséquences possibles de ce choix sur leur environnement social :

Ça m'a fait réaliser que nos parents ça a beau être les plus beaux modèles, puis les personnes qu'on a le plus envie de rendre heureux, mais ça ne peut pas être la raison pour laquelle on fait nos choix. Parce que sinon, bien ta vie tu la vis pour toi, puis je ne serai pas plus heureuse parce que mes parents vont être contents du choix que j'ai fait. (Alexia, G1-EG).

À l'instar de ce que la critique de l'influence de la société sur son processus d'orientation a permis à Noémie de réaliser, Emma et Alexia sont en mesure de s'appuyer sur leurs intérêts et valeurs pour mettre à distance l'influence perçue de la part de leurs parents. Cela indique que la critique du contexte culturel-historique – associé à d'autres instruments de systématisation – permet aux participantes de porter un regard renouvelé sur leur expérience d'anxiété en situation de choix de carrière, et de s'en détacher pour formuler un choix qu'elles ont des raisons de valoriser.

De leur côté, les participantes amènent également une critique du contexte culturel-historique provenant de leur propre expérience. Plusieurs participantes nomment que le choix de carrière à la fin des études de niveau secondaire est particulièrement anxiogène, alors qu'elles considèrent être encore jeunes pour faire un choix de cette importance :

On est trop jeunes pour vrai, puis c'est pour ça que ça m'amène à dire que j'ai peur de ne pas avoir assez de temps. Genre moi, je n'ai pas peur de perdre mon temps, j'ai peur d'en manquer parce que je me dis « on est trop jeunes ». Fait que là, on passe du temps à chercher qu'est-ce qu'on veut faire sans avoir nécessairement d'expériences. (Éliane, G3-R2)

Les participantes déplorent ainsi l'importance associée à ce choix qui doit être fait à un moment socialement normé, alors que plusieurs d'entre elles n'ont pas été en mesure de vivre beaucoup d'expériences leur permettant d'avancer vers ce choix, et ne sont pas nécessairement préparées. Elles soulignent le peu de temps et d'espace qu'elles ont pour expérimenter et réfléchir.

Dans le même sens, dans deux des trois groupes (G1 et G2), le choix des cours optionnels pour le cinquième secondaire est nommé comme un facteur d'anxiété par les participantes, et fait

l'objet de discussions. Les propos des participantes à ce sujet laissent penser que cet enjeu est sous-estimé, alors qu'il ne s'agit pas d'un facteur qui était anticipé avant l'animation des groupes. Or les participantes font état de la pression de faire le bon choix – qui aura un impact sur la suite de leur cheminement scolaire – mais également de la pression sociale qu'elles ressentent, alors que les cours optionnels de chimie et de physique sont davantage valorisés, et que de faire le choix de ne pas suivre ces cours peut être source d'anxiété :

Quand on a fait nos choix de cours, ça n'a vraiment pas bien été. J'ai fait mon choix de cours, je l'ai envoyé. Puis comme, trois heures après je me suis mise à pleurer, j'ai écrit à la conseillère d'orientation en panique, j'ai réécrit un deuxième courriel durant la soirée, puis un troisième le lendemain matin pour m'excuser d'avoir paniqué la veille. Puis je suis venue la voir. [...] Puis juste d'en parler à quelqu'un qui a la capacité de t'aider, parce que ce n'est pas vrai que dans ta tête d'enfant de 16 ans, tu as les outils pour gérer toi-même ce qui te rend anxieuse. Fait que d'en parler avec un professionnel, que sa *job* c'est ça, bien je trouve vraiment que ça peut aider. (Alexia, G1-R2)

Cet extrait montre toute l'anxiété qui peut être générée par ce choix pour les participantes, mais également l'importance d'avoir accès à des ressources pour pouvoir en parler et discuter de la pression sociale qui y est associée. Or, comme cela a été montré précédemment, l'inégalité qui caractérise l'accès aux ressources en orientation dans les milieux scolaires peut nuire à la possibilité de consulter une personne professionnelle de l'orientation pour certains élèves, une réalité abordée dans le cadre des groupes, et déplorée par les participantes.

Poursuivant la critique du contexte culturel-historique, les participantes des G2 et G3 mettent de l'avant le fait que certaines personnes ont à travailler pour des raisons financières plutôt que par intérêt, et nomment une crainte de manquer d'argent dans le cadre de leurs études, ou dans leur futur emploi, ce qu'elles identifient comme leur passage vers la « vie d'adulte ». Elles ajoutent que l'école et leur entourage les préparent peu à cette transition vers le statut d'adulte :

L'autre chose qui me stresse à part admettons le futur, puis la *job* du futur, c'est tout ce qui est taxes, impôts, puis comment ça marche avec le gouvernement, genre les syndicats un peu savoir plus profondément. Tu sais oui la *job* en tant que telle, mais aussi la vie adulte qui se rajoute autour, parce que tu sais, avant il y avait des cours pour savoir comment gérer les impôts [...], mais nous autres on n'a plus vraiment ça. [...] Parce que oui c'est beau savoir quelle profession tu veux faire, mais si tu ne sais pas comment gérer tes impôts, comment ça marche les taxes, puis les syndicats ça sert à quoi... (Charlotte, G2-EG)

Il semble ainsi pertinent d'amener les participantes à critiquer – ou du moins à réfléchir – le contexte culturel-historique dans lequel elles évoluent, alors qu'un prescrit idéal (choisir une carrière et maintenir ce choix, gagner un bon salaire) est mis de l'avant, mais sans fournir les instruments nécessaires pour l'atteindre. Cette réflexion culturelle-historique est d'autant plus nécessaire que ces questionnements financiers n'ont pas été mis en lumière dans le G1, composé de participantes évoluant dans un milieu socioéconomique plus favorisé.

En mobilisant différents instruments dans le cadre des discussions menées dans le groupe pour les amener à porter un regard critique sur leur contexte, les participantes sont en mesure de prendre conscience de toute l'influence que peut avoir leur entourage et les institutions sociales sur

leur anxiété et leur processus d'orientation. En prenant conscience de cette influence, les participantes semblent davantage en mesure de la mettre à distance et d'agir sur celle-ci de manière consciente et volontaire. Il s'agit donc de la quatrième condition favorisant le développement de la capacité des participantes à agir sur leurs émotions en lien avec leurs choix de carrière.

4. LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

L'analyse des données réalisée permet de mettre en lumière toute l'ampleur du phénomène de l'anxiété en situation de choix de carrière lors de l'adolescence. Cette anxiété est présente chez la grande majorité des participantes à l'intervention, indépendamment de leur milieu socioéconomique d'origine, de leur établissement d'enseignement et de leurs résultats scolaires, mettant de l'avant l'importance de s'intéresser à ce phénomène et de le prévenir. De fait, les participantes sont en quatrième secondaire et nomment déjà vivre de l'anxiété en situation de choix de carrière alors qu'elles ont encore une année pour s'y préparer. Le programme d'intervention mis en place se veut une façon de prévenir cette anxiété, alors que les participantes nomment que sans leur participation au programme, elles auraient évité de penser à leur choix jusqu'au moment où elles y auraient été obligées par l'approche du moment socialement normé de choix. L'analyse des données relatives à cet objectif permet également de mettre de l'avant toute la diversité des moyens culturels d'intervention mobilisés par l'intervenante pour engager les participantes dans une activité de conceptualisation autour de concepts spécifiques relatifs à la maîtrise des émotions et du processus de choix de carrière durant les différents ateliers proposés.

L'activité de conceptualisation autour de ces concepts favorise l'ouverture d'une ZDP pour chacune des participantes et pour le groupe en tant que tel, alors que le processus d'apprentissage

des participantes se formalise par le biais de 1) la collaboration avec l'intervenante, 2) la collaboration avec les autres participantes, 3) l'introduction d'instruments sous forme visuelle ou écrite, 4) la mobilisation des instruments transmis et 5) la mise en système des instruments. L'apprentissage étant nécessaire, mais non suffisant au développement, l'analyse des données se penche également sur la façon dont s'opère le passage de l'apprentissage vers le développement. Dans les trois groupes, des traces de développement peuvent être observées, alors que les apprentissages sont repris par les participantes sur le plan intrapsychologique et se reflètent à la fois sur la maîtrise de l'anxiété, la capacité à réaliser un choix de carrière et la maîtrise de l'anxiété dans le rapport au choix de carrière. De manière globale, le processus d'apprentissage et de développement prend naissance dans les tâches proposées aux participantes durant les ateliers du programme d'intervention. En introduisant ces tâches, l'intervenante engage les participantes dans une activité de conceptualisation portant sur certains concepts spécifiques, ce qui leur permet de les mettre au travail et de les systématiser, et de progressivement les acquérir comme instruments de systématisation de leur expérience (CS et SA). Ces instruments permettent aux participantes de porter un regard renouvelé sur leur expérience, ce qui peut mener à des prises de conscience leur permettant de s'approprier ces instruments sur le plan intrapsychologique, de les mobiliser de manière consciente et volontaire pour agir sur leur expérience d'anxiété en situation de choix de carrière. Les tableaux qui suivent présentent le cheminement des participantes de leur entrée dans le groupe à l'entrevue individuelle, trois mois après la fin du programme d'intervention.

Tableau 11. Le cheminement des participantes du groupe 1

	Première rencontre	Sixième rencontre	Entrevue individuelle
Alexia	-Envisage le domaine du droit. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, mais pas de maîtriser son anxiété.	-Choix pour le domaine large des sciences humaines. -Identifie des moyens pour maîtriser son anxiété; en parler.	-Maintient son choix, mais envisage également de prendre une année sabbatique.
Clara	-Ne sait pas quoi faire sur le plan vocationnel, a trop d'options en tête. -N'est pas en mesure de mettre des mots sur ses émotions ou de maîtriser son anxiété.	-Choix de garder toutes les portes ouvertes : DEC en sciences nature. -Identifie des moyens pour maîtriser son anxiété; pleine conscience.	-Maintien du choix de carrière réalisé et de la situation de maîtrise de l'anxiété.
Léonie	-Ne sait pas quoi faire sur le plan vocationnel. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, mais pas de maîtriser son anxiété.	-Choix pour le domaine de l'art. -Identifie des moyens pour maîtriser son anxiété; pleine conscience.	-Précision du choix dans le domaine de l'art : Animation 2D/3D. - Maintien de la situation de maîtrise de l'anxiété
Livia	-Envisage le domaine du droit. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, mais pas de maîtriser son anxiété.	-Choix pour le domaine du droit. -Identifie des moyens pour maîtriser son anxiété; en parler.	-Maintien du choix de carrière réalisé et de la situation de maîtrise de l'anxiété.
Zoé	-Envisage le domaine de la comptabilité. -N'est pas en mesure de mettre des mots sur ses émotions ou de maîtriser son anxiété.	-Choix pour le domaine large de la comptabilité. -Identifie des moyens pour maîtriser son anxiété; pleine conscience.	-Maintien du choix de carrière réalisé et de la situation de maîtrise de l'anxiété.

Tableau 12. Le cheminement des participantes du groupe 2

	Première rencontre	Sixième rencontre	Entrevue individuelle
Amélia	-Ne sait pas quoi faire sur le plan vocationnel, a trop d'options. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, mais pas de maîtriser son anxiété.	-Choix pour le domaine large des sciences humaines. -Identifie des moyens pour maîtriser son anxiété; pleine conscience.	-Maintien du choix de carrière réalisé et de la situation de maîtrise de l'anxiété.
Anne	-Ne sait pas quoi faire sur le plan vocationnel, mais a quelques options. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, et de maîtriser son anxiété de manière générale.	-Choix pour le domaine de l'esthétique. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, et de maîtriser son anxiété de manière générale.	-Maintien du choix de carrière réalisé et de la situation de maîtrise de l'anxiété.

Charlotte	-Ne sait pas quoi faire sur le plan vocationnel, n'aime pas y réfléchir. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, et de maîtriser son anxiété de manière générale.	-Ne sait pas quoi faire sur le plan vocationnel, mais a un plan d'action. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, et de maîtriser son anxiété de manière générale.	-Maintien du choix de carrière non réalisé et de la situation de maîtrise de l'anxiété.
Delphine	-Envisage le domaine des arts de la scène; danse ou théâtre. -N'est pas en mesure de mettre des mots sur ses émotions ou de maîtriser son anxiété.	-Choix pour le domaine des arts de la scène; danse ou théâtre. -Identifie des moyens pour maîtriser son anxiété; se préparer.	-Choix pour le domaine de la danse. - Maintien de la situation de maîtrise de l'anxiété
Léa	-Ne sait pas quoi faire sur le plan vocationnel. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, et de maîtriser son anxiété de manière générale.	-Ne sait pas quoi faire sur le plan vocationnel, mais a un plan d'action. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, et de maîtriser son anxiété de manière générale.	-Choix pour le domaine de la kinésiologie. - Maintien de la situation de maîtrise de l'anxiété
Noémie	-Envisage le domaine du cinéma et/ou de l'entrepreneuriat. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, mais pas de maîtriser son anxiété.	-Choix pour le domaine du cinéma et de l'entrepreneuriat. -Identifie des moyens pour maîtriser son anxiété; pleine conscience.	-Maintien du choix de carrière réalisé et de la situation de maîtrise de l'anxiété.

Tableau 13. Le cheminement des participantes du groupe 3

	Première rencontre	Sixième rencontre	Entrevue individuelle
Camille	-Envisage le domaine de l'immobilier. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, mais pas de maîtriser son anxiété.	-Choix pour le domaine de l'immobilier. -Identifie des moyens pour maîtriser son anxiété; identifier les sources.	-Choix pour le domaine large des sciences humaines. - Maintien de la situation de maîtrise de l'anxiété
Coralie	-Envisage le domaine large des sciences humaines. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, mais pas de maîtriser son anxiété.	-Choix pour le domaine large des sciences humaines. - Identifie des moyens pour maîtriser son anxiété; relativiser l'importance du choix.	-Maintien du choix de carrière réalisé et de la situation de maîtrise de l'anxiété.
Éliane	-Ne sait pas quoi faire sur le plan vocationnel. -N'est pas en mesure de mettre des mots sur ses émotions ou maîtriser son anxiété.	-Ne sait pas quoi faire sur le plan vocationnel, mais a un plan. -Identifie des moyens pour maîtriser son anxiété; rester dans le moment présent.	-Maintien du choix de carrière non réalisé et de la situation de maîtrise de l'anxiété. -Consulte des professionnels de l'école pour l'accompagner.

Emma	-Envisage le domaine de la médecine. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, et de maîtriser son anxiété de manière générale.	-Choix pour le domaine de la médecine. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, et de maîtriser son anxiété de manière générale.	-Maintien du choix de carrière réalisé et de la situation de maîtrise de l'anxiété.
Laura	-Ne sait pas quoi faire sur le plan vocationnel. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, et de maîtriser son anxiété de manière générale.	-Choix pour le domaine de la relation d'aide. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, et de maîtriser son anxiété de manière générale.	-Choix pour le domaine large des sciences humaines. - Maintien de la situation de maîtrise de l'anxiété
Naima	- Ne sait pas quoi faire sur le plan vocationnel, a trop d'options en tête. -Est en mesure de mettre des mots sur ses émotions, mais pas de maîtriser son anxiété.	-Choix pour le domaine de l'art. - Identifie des moyens pour maîtriser son anxiété; rester dans le moment présent.	-Ne participe pas à l'entrevue individuelle.

Ces tableaux permettent de constater que la participation au groupe a effectivement permis aux participantes d'apprendre et de développer de nouvelles capacités à agir. Pour l'ensemble des participantes, il est possible de constater une évolution entre la première rencontre et l'entrevue individuelle, par rapport à leur anxiété en situation de choix de carrière, ce qui suggère que le programme mis en place permet bel et bien d'éveiller un processus d'apprentissage et de développement chez les participantes. Ce processus semble être favorisé par les quatre conditions identifiées dans l'analyse des données : 1) la création d'un espace-temps spécifique, 2) la formation d'un lien émotionnel avec l'intervenante, 3) le soutien offert par le groupe et 4) la critique sociale du contexte culturel-historique. Cependant, il semble important de souligner que si les participantes sont en mesure de prendre conscience de ce qui pèse sur leur choix de carrière, l'accompagnement n'a pas introduit d'instruments de systématisation pouvant leur permettre d'agir et de prendre la parole collectivement au regard de ces enjeux.

CINQUIÈME CHAPITRE. LA DISCUSSION

La discussion vise à réaliser un retour critique sur les propositions énoncées précédemment structurant la problématique, le cadre théorique et la méthodologie, au regard des résultats obtenus. Elle sera organisée en reprenant les sections de la thèse, donc en débutant par un retour sur la problématique, plus précisément sur le phénomène de l'anxiété en situation de choix de carrière et sa prévention. Il sera ensuite question des apports des résultats au cadre théorique, en termes de conceptualisation de la ZDP et des émotions. La discussion se termine avec un retour sur le dispositif méthodologique mis en place, notamment les circonstances de l'animation des groupes et les leçons apprises au regard du programme d'intervention mis en place.

1. LE PHÉNOMÈNE DE L'ANXIÉTÉ FACE AU CHOIX DE CARRIÈRE LORS DE L'ADOLESCENCE ET SA PRÉVENTION

L'injonction sociale de réaliser un choix de carrière à la fin des études secondaires semble représenter un contexte favorable à l'émergence de l'anxiété, comme cela a été souligné par de nombreuses personnes auteures (Campagna et Curtis, 2007; Cournoyer et al., 2016; Gati et Tal, 2008; Germeijs et al., 2012; Guichard, 2012). Les résultats obtenus dans le cadre de la recherche renforcent cette thèse, mais ils mettent également de l'avant plusieurs caractéristiques de jeunes vivant de l'anxiété en situation de choix de carrière. De cette façon, une des contributions de cette recherche est d'offrir un éclairage spécifique sur la façon dont la situation de choix de carrière affecte ces jeunes, ainsi que sur des moyens d'intervenir pour prévenir l'anxiété qui émerge dans le rapport à cette situation – notamment l'intervention en counseling de carrière groupal.

Dès la problématique, trois enjeux ont été mis de l'avant relativement aux programmes de prévention de l'anxiété en groupe, soit 1) la façon dont les émotions y sont conceptualisées, 2) le manque d'information sur les processus qui se déroulent dans les groupes, et 3) l'absence de problématisation de l'apport du groupe. L'objectif de la thèse est d'apporter un premier élément de réponse à ces enjeux, en proposant une conceptualisation du développement des émotions issue de la psychologie historique du développement culturel, mais aussi en décrivant l'activité du groupe et les processus d'apprentissage qui suscitent le développement de la capacité à maîtriser ses émotions – plus précisément l'anxiété – et à réaliser un choix de carrière. Cette section reprend ces trois critiques, et montre la façon dont la thèse permet d'y répondre.

1.1 La conceptualisation des émotions

La première critique formulée à l'égard des études recensées – se basant majoritairement sur la TCC – est leur conceptualisation des émotions, qui passe par leur régulation (Delelis et al., 2011) et l'adaptation aux demandes de l'environnement (Suveg et al., 2009). La psychologie historique du développement culturel vise à permettre la maîtrise des émotions plutôt que leur régulation, et ainsi développer le pouvoir d'agir de la personne sur ses processus émotifs, intellectuels et comportementaux (Vygotski, 1931/2014), et sur la situation dans laquelle elle est engagée. Le développement des émotions sera abordé plus tard, mais deux autres caractéristiques des approches TCC soulèvent des questionnements, soit le rapport entre l'environnement social et l'histoire biographique de l'individu, et celui entre les émotions et les cognitions.

1.1.1 L'unité dialectique entre l'environnement social et l'histoire biographique

Dans la psychologie historique du développement culturel, les émotions participent à un rapport dynamique entre l'environnement social – proche et distal – et l'expérience biographique de la personne, ce qui implique que l'anxiété est conceptualisée comme une unité dialectique reliant l'environnement de l'individu, et la façon dont l'individu, avec son histoire biographique, vit cette expérience (Vygotski, 1935/1994). L'anxiété, comme toute émotion, participe à l'établissement d'un rapport de sens entre une situation sociale spécifique – le choix de carrière à la fin des études de niveau secondaire – et la personne avec toute son histoire biographique. Les résultats de la recherche mettent en lumière à quel point la situation de choix à laquelle la personne participe prend une teneur émotive spécifique au regard de son histoire biographique, comme cela est montré dans le cas de Zoé qui vit une pression particulière de la part de ses parents compte tenu des cheminements vocationnels de ses frères et sœurs plus âgés. Les participantes, évoluant dans des environnements différents, et ayant des histoires biographiques variées, vivent des émotions – incluant l'anxiété – avec une teneur spécifique par rapport à leur situation de choix de carrière. Ce constat fait écho au concept de *perezhivanie* introduit par Vygotski (1935/1994) dans les dernières années de sa vie, traduite comme l'expérience vécue ou l'expérience émotionnelle (Vadeboncoeur et Collie, 2013) qui est constituée des caractéristiques de la situation sociale de choix de carrière et de l'histoire biographique des participantes (Vygotski, 1935/1994).

Des contraintes sociales communes pèsent par ailleurs sur les personnes, peu importe leur histoire biographique, notamment la situation pandémique durant laquelle s'est déroulée l'intervention. La pandémie de la COVID-19 et le rapport des jeunes au regard de cette situation

semble avoir contribué à une hausse globale de l'anxiété chez les jeunes du Québec (Généreux et al., 2021), bien que certaines études rapportent un effet plus mitigé, voire positif (Lane et al., 2021). Les données obtenues dans le cadre de la thèse éclairent la singularité du rapport des participantes à cette situation sociale compte tenu de leurs histoires biographiques respectives. Pour certaines participantes très anxieuses par rapport à la performance académique, la fermeture des écoles et la suspension des évaluations ont permis un rapport moins anxiogène à l'école. Pour d'autres, notamment Zoé qui vit avec sa grand-mère, le rapport à la pandémie a été plus anxiogène, puisqu'elle craignait d'être atteinte de la COVID-19, puis d'infecter sa grand-mère plus à risque de complications. Cette situation sociale particulière – et le rapport singulier des participantes à cette situation – permet de mettre en évidence les émotions vécues sous l'angle du rapport dialectique entre l'environnement social et l'histoire biographique des participantes.

Pour ce qui est de l'anxiété en situation de choix de carrière, comme discuté dans la problématique, la société fait reposer en majeure partie la responsabilité du choix sur les élèves (Guichard, 2012), tout en étant une source importante d'influence sur le choix de carrière à réaliser à la fin des études secondaires, à l'instar de l'entourage des élèves (Gouvernement du Québec, 2002; Lacoste et al., 2005). Le rapport à ce contexte social semble anxiogène pour plusieurs participantes, qui indiquent ressentir une pression pour réaliser un choix de carrière à ce moment socialement normé, mais ne pas se sentir prêtes à le faire, surtout en raison d'un manque de connaissances par rapport à elles-mêmes ou par rapport au monde de la formation et du travail. Cette pression peut être ressentie dans le rapport à leur entourage, mais également à la société plus largement, alors que l'injonction sociale propre à ce moment de leur parcours scolaire leur impose de réaliser un choix important, dans de courts délais (Cournoyer et al., 2016), qui aura des impacts

sur la suite de leur parcours scolaire et professionnel. Pour ajouter à la difficulté de ce choix, les participantes évoluent dans un environnement social où le marché de l'emploi – malgré un contexte favorable – a gagné en instabilité avec la pandémie de la COVID-19 (Alberio et Tremblay, 2021). Il s'agit d'une crainte nommée par les participantes, qui parlent de leur appréhension face aux possibles difficultés de trouver un bon emploi à la suite de leurs études, ou de se retrouver en situation de précarité causée par une autre pandémie potentielle.

Pour ce qui est de leur entourage, les participantes affirment que leur famille a une influence importante sur leur choix de carrière, ce qui est cohérent avec les résultats obtenus par Bourdon et al. (2020), qui montrent que pour 68,7 % des jeunes Québécois, la famille a beaucoup ou assez d'influence sur le choix de carrière. Les participantes rapportent que cette influence est particulièrement exercée par leurs parents et prend deux formes principales. Alors que pour certaines l'influence familiale est associée à des exigences parentales très élevées en termes de performance académique, pour d'autres l'influence familiale est davantage associée à un désir de les voir s'épanouir dans une carrière qui leur correspondra. Or il semble que nonobstant la nature de l'influence, les participantes portent la responsabilité du choix, ce qui peut contribuer à alimenter leur crainte de faire ce qu'elles voient comme un mauvais choix. Dans le premier cas, le mauvais choix correspond à une formation ou une carrière qui n'est pas appropriée au regard de leur famille, et dans le second cas, le mauvais choix est celui d'une formation ou d'une carrière qu'elles n'aimeront pas suffisamment. Les résultats obtenus mettent ainsi en évidence l'importance de l'influence familiale, mais également le fait que la responsabilité du choix de carrière repose – en majeure partie – sur les élèves (Guichard, 2012), qui ont à concilier à la fois les attentes de la société, celles de leur entourage, et les leurs.

Ces difficultés relatives au rapport à l'environnement social peuvent être accentuées par la situation actuelle de l'orientation en milieu scolaire secondaire, caractérisée par l'insuffisance des ressources et l'inégalité d'accès aux services (Dionne et al., 2018), ce qui peut rendre difficile pour les élèves d'obtenir des services qui pourraient les aider à formuler un choix et à maîtriser les émotions qui y sont associées. Les participantes confirment cette difficulté, alors que certaines nomment ne pas être en mesure d'obtenir un rendez-vous avec la ou le CO de leur école avant le 5^e secondaire – une situation répandue dans les écoles québécoises (Dionne et al., 2018). Or déjà en 4^e secondaire – ou avant – les jeunes peuvent vivre de l'anxiété en situation de choix de carrière, qui peut être une contrainte significative dans leur processus d'orientation et limiter leurs options, par exemple en contribuant à la diminution de leurs résultats scolaires (Turgeon et Gosselin, 2015), ce qui les place dans une posture adaptative. Dans le domaine de l'orientation, l'adoption de ce type de posture est critiquée, alors qu'elle incite la personne à réaliser un choix parmi des options limitées, internalisées en réponse à des contraintes externes – dans le cas présent l'anxiété (Arthur et al., 2013; Picard et al., 2019), et l'idée selon laquelle « qui veut peut » (Dionne et al., 2019b, p.34). Cela appuie la pertinence de travailler sur la construction sociale de l'anxiété, ce qui favorise la prise de conscience des participantes à l'égard des processus sociaux et subjectifs en jeu dans la situation de choix, et la maîtrise plutôt que l'adaptation aux émotions qu'ils génèrent.

Certaines participantes notent d'ailleurs ne pas ressentir de pression de la part de leur entourage, mais s'en mettre elles-mêmes pour faire un choix qui ne sera pas « décevant ». Or dans l'environnement social actuel, où les participantes ont peu accès à des espaces spécifiques leur permettant de réfléchir à leur choix de carrière et aux émotions qui y sont associées, il est possible de se demander si cette façon de voir les choses peut davantage être associée à la responsabilisation

individuelle d'une problématique sociale par les participantes, une problématique soulignée par plusieurs personnes auteures (Hooley et al., 2019; Masdonati et Goyer, 2012). Dans le même sens, il est possible que la participation au groupe ait permis aux participantes d'accéder à ce type d'espace, leur permettant de dépersonnaliser leur expérience de l'anxiété face au choix de carrière, les résultats permettant de mettre de l'avant que plusieurs d'entre elles soulignent avoir réalisé ne pas être les seules à vivre cette expérience et à comprendre comment celle-ci se construit dans de telles situations, ce qui a été un apprentissage important pour elles.

Le rôle du rapport à l'environnement social dans la construction de l'anxiété est ainsi bien démontré, mais il est nécessaire de remettre en perspective le fait que selon Vygotski (1935/1994), les émotions sont caractérisées par la relation dialectique qui se noue entre la situation sociale de choix de carrière et l'histoire biographique de la personne. Un exemple de cette unité dialectique est la singularité de l'anxiété ressentie dans la situation sociale de choix de carrière par les participantes. Les nombreuses coupures successives dans les programmes d'orientation ont pour conséquence le fait que certaines personnes ne possèdent pas les connaissances nécessaires pour réaliser leurs choix, ou n'ont pas accès à des services leur permettant de les acquérir (Dionne et al., 2018). Afin de remédier à cette situation, le gouvernement du Québec a pris la décision d'implanter des Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) obligatoires de la 5^e année du primaire à la 5^e secondaire (Gouvernement du Québec, 2019). Les COSP ont pour objectif d'assurer une équité dans les contenus d'orientation enseignés dans les milieux scolaires, mais contribuent également à renforcer l'injonction sociale de choix à la fin des études de niveau secondaire. En outre, la réalité sur le terrain montre que les COSP sont implantés de manière

variable d'un milieu scolaire à l'autre²⁷, ce qui peut contribuer à expliquer que les participantes ne maîtrisent pas le processus de choix de carrière de manière équivalente – et ont un rapport anxigène singulier à la situation.

Un autre exemple peut être mis de l'avant, relativement à la maîtrise des émotions. Lorsque l'intervenante demande aux participantes de nommer les moyens qu'elles utilisent pour maîtriser leur anxiété, les participantes du G1 ont de la difficulté à nommer des moyens, contrairement aux participantes des G2 et G3. En discutant avec les participantes des G2 et G3, il apparaît qu'étant inscrites dans un programme axé sur les arts de la scène, les personnes enseignantes leur transmettent régulièrement des moyens de maîtrise de l'anxiété, afin de les aider à ne pas laisser l'anxiété entraver leur performance scénique, ce qui peut expliquer que les participantes n'ont pas atteint le même degré de maîtrise de leurs émotions et de leur anxiété. Ces particularités dans l'expérience sociale et biographique des participantes, compte tenu du milieu scolaire dans lequel elles évoluent et des gens qu'elles y fréquentent, mènent à l'apprentissage de différents instruments de systématisation de l'expérience et à des façons variables de vivre et maîtriser l'anxiété.

En conceptualisant les émotions au travers de l'unité dialectique entre l'environnement social et l'histoire biographique des participantes, le programme cherche à permettre aux participantes de sortir de la posture adaptative et de la responsabilisation individuelle relative à l'anxiété et au choix de carrière. S'inscrivant à contre-courant des approches considérant l'environnement comme un simple facteur de l'anxiété, les instruments transmis dans le cadre du

²⁷ Cette constatation provient des contacts de l'étudiante-chercheuse et de la directrice de la recherche avec plusieurs milieux de pratique, dont ceux des groupes étudiés.

programme visent à permettre aux participantes de poser un regard critique sur leur environnement social et de développer de nouvelles capacités à agir sur leur expérience d'anxiété en situation de choix de carrière, de façon à agir sur les causes de leurs émotions. Les résultats indiquent que les participantes ont effectivement été en mesure de prendre conscience de la façon dont leur anxiété est construite socialement, ce qui leur permet de la mettre à distance afin de réaliser un choix de carrière qu'elles ont des raisons de valoriser.

1.1.2 L'unité dialectique entre les pensées et les émotions

Outre l'expérience sociale et biographique des jeunes, la conceptualisation de l'anxiété dans la psychologie historique du développement culturel implique une autre unité dialectique, entre les pensées et les émotions (Vygotski, 1934/2012c), contrairement aux programmes développés à partir de la TCC qui considèrent les cognitions et les émotions comme distinctes (Dupuis et al., 2021; Robinson et al., 2013). Dans la perspective où les pensées et les émotions s'organisent dans une unité dialectique (Roth, 2007; Vygotski, 1934/2012c), la non-séparation entre les deux est essentielle à l'identification des sources de la pensée, mais la pensée a également le pouvoir de modifier les émotions, et les comportements qui en découlent (Sévérac, 2021). Inversement, les émotions ressenties peuvent entraver ou stimuler les processus de pensée, et dans le cas de l'anxiété en situation de choix de carrière la capacité à imaginer un devenir scolaire et professionnel que les participantes ont des raisons de valoriser.

En cohérence avec la conceptualisation dialectique des pensées et émotions en situation de choix de carrière, les instruments transmis abordent ce rapport, alors que les pensées et émotions des participantes en rapport à leur situation de choix de carrière sont considérées de manière

unifiée. Les apprentissages réalisés par les participantes au sujet de la mise en visibilité des émotions vécues lors du processus d'orientation semblent contribuer à la diminution de l'anxiété ressentie en situation de choix de carrière – et de leur indécision vocationnelle. Il est probable qu'en diminuant l'indécision vocationnelle des participantes, leur anxiété diminue, ou que l'inverse soit vrai, comme cela a été souligné par de nombreuses études, bien que le sens de la relation ne fasse pas consensus (Blustein et Phillips, 1988; Germeijs et al., 2006; Hornak et Gillingham, 1980; Vignoli et al., 2005). Dans la psychologie historique du développement culturel, les deux possibilités sont valables, alors que les pensées et émotions sont conceptualisées dans une unité dialectique, et peuvent s'influencer mutuellement.

Néanmoins, l'apprentissage d'instruments de systématisation est nécessaire, mais non suffisant à la diminution de l'anxiété ressentie, alors que l'étude de Germeijs et al. (2012) montre que le processus d'acquisition de ce qu'ils nomment comme des connaissances ne permet pas nécessairement de diminuer l'anxiété ressentie. Dans le cadre de la thèse, les participantes des trois groupes rapportent que l'exploration réalisée leur a permis d'acquérir davantage de connaissances sur l'IFT et de diminuer l'anxiété ressentie en situation de choix de carrière. Cette diminution de l'anxiété ressentie pourrait être expliquée par le fait qu'au-delà de faire de l'exploration et de réaliser des apprentissages, les participantes ont été en mesure de développer de nouvelles capacités à agir sur leurs émotions en situation de choix de carrière. Cette hypothèse est partiellement appuyée par l'étude de Chiesa et al. (2016), qui rapporte que les élèves ayant une plus grande confiance en leur capacité d'accomplir les tâches associées au choix de carrière présentent une faible anxiété face à celui-ci. Néanmoins, dans la psychologie historique du développement culturel, une autre piste d'explication émerge. L'acquisition de nouveaux

instruments de systématisation de l'expérience permet aux participantes d'avoir une meilleure connaissance du processus d'orientation et des émotions, plus particulièrement l'anxiété. Ce faisant elles sont en mesure de développer un nouveau rapport de sens avec la situation de choix de carrière. Il ne s'agit donc pas simplement d'augmenter ce que Chiesa et al. (2016) nomment le sentiment d'efficacité personnelle, mais de permettre aux participantes de développer un nouveau rapport avec la situation anxiogène qui leur permet de construire un rapport conscient à l'émotion d'anxiété afin de pouvoir en disposer autrement et agir sur leur situation de choix de carrière.

Les participantes sont ainsi en mesure, dans le cadre de l'activité du groupe, d'apprendre des instruments conceptualisant les émotions et les pensées dans une unité dialectique et de développer un rapport plus conscient à leur expérience d'anxiété en situation de choix de carrière, et aux processus qui les conduisent à accorder une signification négative à la situation de choix de carrière. Ce rapport plus conscient leur permet de comprendre le caractère nécessaire de l'émotion d'anxiété éprouvée, et de la mettre à distance pour être en mesure d'agir sur celle-ci, mais aussi sur leur choix de carrière. Les pensées des participantes dans l'activité de choix de carrière et les émotions qu'elles ressentent dans le cours de l'activité n'étant pas deux phénomènes séparés qui interagissent, mais deux parties d'une même unité, elles ne peuvent pas être considérées de manière indépendante, ce que les participantes sont éventuellement en mesure de reconnaître.

1.2 L'activité de transmission-acquisition des groupes

Le second enjeu soulevé dans la problématique au sujet de la prévention de l'anxiété dans une modalité de groupe est le fait que malgré l'efficacité démontrée par certains programmes en termes de réduction des symptômes d'anxiété, les études évaluatives négligent de porter attention

à l'activité des groupes qui participe à cette réduction (Dupuis et al., 2021). La première section des résultats est consacrée à la mise en évidence de l'activité des groupes, plus particulièrement les processus d'apprentissage – entendus au sens de transmission et acquisition – qui s'y déroulent, nous permettant d'ouvrir la « boîte noire » du programme (Tougas et Tourigny, 2012).

Les résultats permettent de discuter les instruments de systématisation de l'expérience transmis et acquis dans le cadre de l'activité du groupe, plus précisément les différents concepts spécifiques permettant la mise en visibilité des concepts relatifs au processus d'orientation et/ou aux émotions – ce qui était aussi partiellement présenté par les études évaluatives recensées – mais également la façon dont ils sont transmis et acquis. Les moyens culturels d'intervention mobilisés par l'intervenante durant les activités de conceptualisation ont été mis de l'avant, et incluent des techniques d'intervention variées (Amundson et al., 2008), mais également l'introduction d'instruments sous forme visuelle ou écrite, et la mise en activité des instruments transmis. Ces éléments sont présentés de manière détaillée – ce qui est peu commun – et permettent de mettre en visibilité toute la singularité de l'activité des groupes. L'activité spécifique de transmission-acquisition d'instruments de systématisation de l'expérience mise en œuvre par l'intervenante, et dans laquelle s'engagent les participantes, leur permet d'expérimenter les instruments spécifiques transmis pour analyser et réélaborer leur expérience sur le plan interpsychologique. Les résultats reviennent sur la façon dont les apprentissages sont formalisés au travers de l'activité des groupes, permettant de mettre en évidence les particularités de l'activité des groupes, mais également la façon dont les nouvelles capacités à agir apprises contribuent éventuellement à reconfigurer l'univers subjectif des participantes en tant que catégorie intrapsychologique.

Les résultats confirment l'importance d'utiliser des moyens culturels d'intervention variés. Leclerc (2020) appuie cette importance, en soulignant la nécessité de transmettre des informations selon différents modes – incluant le mode visuel – afin de permettre aux individus de solliciter leur imagination et leur créativité pour les aider à se projeter dans l'avenir. Il a également été souligné précédemment l'importance de la parole et de l'écrit dans le déroulement des groupes de counseling, traitée de manière implicite dans les programmes recensés. Or le langage occupe une place centrale dans l'univers de référence vygotkien, le rapport au monde de l'enfant étant transformé et médiatisé par les mots dès l'acquisition du langage (Brossard, 2004), lui permettant d'organiser sa pensée verbale et réflexive (Dionne, 2015). Les résultats permettent de mettre de l'avant l'importance du langage; autant celui de l'intervenante, qui contribue à la transmission des instruments de systématisation de l'expérience, que celui des participantes, qui leur permet de participer aux activités de conceptualisation, et à l'acquisition des instruments. L'analyse des rapports entre pensée et langage est possible par le biais de la signification du mot, à la fois une unité de pensée et de communication (Vygotski, 1934/2019).

Dans le langage oral, la personne est engagée dans un dialogue avec l'autre – ou les autres – et participe à des discussions, considérées comme l'avant-poste de la réflexion (Vygotski, 1934/2019). De fait, alors que comme l'explique Vygotski (1934/2019), « en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie » (p. 441), la discussion et la parole permettent aux participantes de parler de leurs émotions dans le groupe, ce qui leur permet de mieux les comprendre. D'autres écrits issus de la perspective culturelle historique vont plus loin et soutiennent que la parole permet également de ressentir et de prendre conscience des émotions ressenties (Magiolino et Smolka, 2013; Vadeboncoeur et Collie, 2013). Les résultats obtenus vont

en ce sens, alors que les discussions menées dans le groupe semblent avoir contribué au développement de nouvelles capacités à reconnaître et à agir sur les émotions – notamment l’anxiété – en situation de choix de carrière par les participantes.

L’écrit est une autre forme du langage mobilisée dans le cadre de l’intervention mise en place. Le langage écrit est envisagé par Vygotski comme une façon de prendre du recul sur le langage oral, et de réaliser des prises de conscience relatives à la façon dont ce dernier fonctionne. De manière plus générale, pour Vygotski (1934/2019), il devient le moyen par excellence de perfectionner sa réflexion. Par le biais de l’écrit, les personnes participantes sont en mesure de mettre à distance leur expérience, afin de porter un regard renouvelé sur celle-ci. Un exemple de l’importance de l’écrit est le JDB rempli par les participantes à la fin de chaque rencontre, qui leur permet de réfléchir de manière consciente et volontaire aux apprentissages réalisés dans la rencontre en les mettant à l’écrit, contribuant ainsi au redoublement de leur expérience (Nonnon, 2008; Saussez, 2017b; Vygotski, 1928/1994). Ce redoublement par le biais de l’écrit permet aux participantes questionner et réélaborer leur expérience et d’expérimenter les nouvelles possibilités de concevoir les situations de choix à l’aide des instruments transmis (Brossard, 2004).

Les résultats mettent également de l’avant toute l’importance de mettre en activité les instruments de systématisation de l’expérience mis en jeu sur le plan interpsychologique, afin qu’ils soient reconstruits par les participantes sur le plan intrapsychologique. Plusieurs écrits – s’inscrivant dans différentes approches théoriques – appuient l’importance d’apprendre par le biais de l’expérience (p.ex. Merriam et Baumgartner, 2020), ce qui peut être compris comme la mobilisation des instruments dans une perspective culturelle-historique. Vadeboncoeur et Collie

(2013) soulignent l'importance de s'engager dans des activités sociales qui guident et supportent les personnes participantes dans le processus d'apprentissage des instruments de systématisation de l'expérience. Saussez (2017b), en parlant de la ZDP, souligne également l'apport de la mise en jeu de nouvelles ressources, travaillées sur le plan collectif, dans l'appropriation des instruments sur le plan intrapsychologique. Les résultats obtenus dans le cadre de la thèse vont dans le même sens. De fait, il semble par exemple que la mobilisation du SA d'éventail de moyens pour reconnaître et agir sur l'anxiété (p.ex. discussion, pleine conscience) au sein du groupe peut favoriser son acquisition par les participantes. Cela leur permet ensuite de le mobiliser dans leur rapport à soi en étant en mesure de reconnaître et d'agir sur leurs émotions. Elles sont également en mesure de le mobiliser dans leur rapport à autrui en faisant preuve d'écoute et d'empathie envers les autres, notamment au sein du groupe de counseling. Finalement, les participantes le mobilisent dans leur rapport au monde, en étant en mesure de poser un regard plus critique sur le contexte culturel-historique dans lequel elles évoluent. Cette mobilisation des instruments marque également l'appropriation de concepts spécifiques relatifs au processus d'orientation, alors que la recherche d'IFT est un instrument mobilisé dans le groupe, qui est remobilisé par les participantes même plusieurs mois après la fin du programme d'intervention.

1.3 L'intervention en groupe pour la prévention de l'anxiété face au choix de carrière

La troisième critique découlant de la recension des écrits réalisée au chapitre un portait sur le fait que bien que ces programmes d'intervention se déroulent en groupe, les processus par lesquels le groupe soutient l'apprentissage et le développement ne sont que peu – voire pas du tout – problématisés. Or, les résultats obtenus dans le cadre de la thèse montrent toute l'importance du

soutien du groupe dans ce type d'intervention. Des liens émotionnels se créent ou se renforcent dans le groupe – ce qui sera abordé plus tard – mais au-delà de ces liens, le groupe est un élément central du processus d'apprentissage et de développement des participantes. De fait, Dionne et al. (2019a) mettent de l'avant l'apport du groupe dans le développement d'un rapport plus conscient à soi, aux autres et au monde. Cela est appuyé par Fler et al. (2017) qui soutiennent que les transitions – comme celle de choix de carrière – créent des conditions propices au développement de ce rapport, grâce à l'engagement dans une expérience collective.

De nombreux écrits scientifiques portent sur les facteurs d'aide dans les groupes (Leclerc, 2020; Yalom et Leszcz, 2005). Plusieurs de ces facteurs sont présents dans le groupe, et mis en évidence dans les résultats. Ils seront ici discutés à partir de la perspective culturelle-historique, au sein de laquelle ils prennent une signification particulière. Faisant écho à ces écrits, le groupe favorise l'émergence de l'espoir, entendu ici dans la perspective de Freire (1998) qui la considère comme une condition essentielle à l'action transformatrice. Les discussions en groupe contribuent à l'espoir de certaines participantes, en leur permettant de prendre conscience de la façon dont la situation agit sur elles, pour ensuite éveiller leur capacité à agir sur la situation. Dans le cas d'Éliane, qui fait état d'un certain désespoir par rapport à sa situation de choix de carrière – qu'elle décrit comme un trou noir – les discussions avec l'intervenante et les autres participantes lui ont permis de prendre conscience qu'elle était peut-être plus proche d'un choix qu'elle ne le pensait – qu'elle décrit comme un bout de planète dans le trou noir. Cette prise de conscience lui a permis de reprendre espoir au regard de sa situation de choix de carrière, et de mobiliser les instruments transmis en ce sens pour poursuivre son cheminement vers un choix.

Les résultats ont également mis de l'avant l'apport du groupe en termes de dépersonnalisation de l'expérience d'anxiété en situation de choix de carrière. En étant confrontées à des statistiques illustrant l'ampleur de cette situation, et en étant en contact avec des personnes dans la même situation, les participantes ont été en mesure de dépersonnaliser leur expérience, à l'instar de ce qui a été observé par Dionne et al. (2019a). Cela fait écho à la reconnaissance de l'universalité des expériences de Leclerc (2020), qui implique que la participation au groupe permet aux participantes de prendre conscience du fait qu'elles ne sont pas les seules à vivre de l'anxiété en situation de choix de carrière. La perspective culturelle-historique permet d'explorer ce phénomène de manière plus compréhensive. Dans le groupe, les participantes discutent de leur expérience d'anxiété en situation de choix de carrière, l'analysent – notamment en termes de construction sociale – et se comparent entre elles. Cette dépersonnalisation leur permet d'inscrire leur expérience d'anxiété dans un réseau d'expériences similaires, partagé par les autres participantes (Saussez, 2010). Elles s'engagent également dans l'amorce de la repersonnalisation de leur expérience, alors qu'elles sont amenées à réfléchir sur ce que cette dépersonnalisation leur fait penser et ressentir au regard de leur expérience d'anxiété en situation de choix de carrière.

Un dernier élément faisant écho aux facteurs d'aide identifiés dans les écrits en counseling de carrière groupal est ce qui sera ici décrit comme l'imitation intellectuelle. Au travers de l'activité du groupe, les participantes développent de nouvelles capacités à agir en imitant l'intervenante ou les autres participantes. Par exemple, Amélia explique que le travail avec l'intervenante lui a permis d'apprendre à se poser les bonnes questions, à partir des questions posées par celle-ci. Également, Zoé nomme qu'en observant la façon d'agir d'Alexia relativement à son choix de carrière, sa capacité à se lancer même si elle a des doutes, cela lui a permis de

développer une façon similaire de voir les choses. L'imitation intellectuelle est identifiée par Vygotski (1934/2019) comme un moyen pour l'individu d'apprendre de nouvelles formes de conduites à l'intérieur de la ZDP en collaboration avec un adulte ou un pair, comme c'est ici le cas pour Zoé. Faisant écho à cette conceptualisation vygotkienne, Leclerc (2020) – et plus largement l'approche sociale-cognitive – identifie l'apprentissage vicariant comme un facteur de changement important pour les personnes engagées dans un processus de counseling groupal.

Les ateliers réalisés dans le cadre du groupe ont également représenté une occasion pour les participantes de s'engager dans des discussions où elles devaient expliquer et s'expliquer avec leur pensée, argumenter, soutenir, analyser – autant d'opérations intellectuelles que Vygotski considère comme les avant-postes de la réflexion sur le plan subjectif (Vygotski, 1934/2019). Les discussions au sujet de leur processus d'orientation et de maîtrise des émotions au sein du groupe ont permis aux participantes de réfléchir en mobilisant les instruments acquis pour ce faire. Dionne et al. (2019b) présentent la discussion et la réflexion comme une unité dialectique, la réflexion étant vue comme un moyen pour la personne de reconfigurer son rapport à l'activité qui est mise en objet dans la discussion (Vygotski, 1931/2014; Vygotski, 1934/2019). L'objet de l'activité du groupe étant la maîtrise des émotions en situation de choix de carrière, les discussions ont permis aux participantes d'inscrire leur expérience d'anxiété en situation de choix de carrière dans un réseau d'expériences partagées par les autres. Cela leur permet également, comme certaines participantes l'ont nommé, de prendre conscience de leurs émotions par le biais de la discussion, ce qui est cohérent avec ce qui est rapporté par Dionne et al. (2019b), bien que dans un contexte différent : « La mise en mots de la façon dont le sujet est affecté par son activité de travail et intellectualise celle-ci s'adresse non seulement aux pairs, mais également au sujet lui-même. »

(p.40). Cette mise en discussion dans le groupe favorise les prises de conscience, la reconfiguration de leur rapport à cette expérience, et éventuellement la mise en action vers un futur désiré (Dionne et al., 2019b; Stetsenko, 2017), alors que le groupe peut permettre de rendre les émotions dynamogènes plutôt que paralysantes (Dionne, 2015).

Les résultats obtenus dans le cadre de la recherche montrent tout l'apport de l'intervention en groupe aux processus d'apprentissage et de développement des participantes, autant en ce qui a trait à la mise en visibilité des émotions qu'à celle du processus d'orientation. Le groupe permet aux participantes de discuter entre elles des instruments transmis, de mieux les comprendre, mais également de réfléchir sur ce que cette discussion leur fait et leur fait faire au plan subjectif tout en contribuant à l'inscription de leur expérience dans un réseau d'expériences partagées menant à des changements dans la façon dont elles considèrent leur expérience d'anxiété en situation de choix de carrière et le développement de nouvelles capacités à agir sur celle-ci.

Ainsi la recherche menée – et l'analyse fine des processus qui se déroulent dans le groupe de counseling de carrière – permet de répondre aux trois lacunes de la recension présentées plus tôt. Au-delà d'évaluer l'efficacité de l'intervention sur la diminution de l'anxiété ressentie par les jeunes dans la situation de choix de carrière, les résultats confirment la pertinence de conceptualiser les émotions dans une perspective vygotkienne pour poser un regard renouvelé sur le phénomène de l'anxiété en situation de choix de carrière, mais montrent aussi la façon dont sont formalisés les processus d'apprentissage et de développement de nouvelles capacités à agir dans le groupe (p.ex. instruments sous forme écrite ou visuelle, collaboration) et les conditions à réunir pour favoriser ce développement (p.ex. formation de liens émotionnels, espace-temps spécifique).

2. LA PSYCHOLOGIE HISTORIQUE DU DÉVELOPPEMENT CULTUREL AU REGARD DE LA THÈSE

Les écrits de Vygotski ont inspiré de nombreux travaux dans plusieurs champs disciplinaires depuis leur parution. Mais comme cela a été nommé précédemment, son décès prématuré a laissé certains aspects de sa psychologie inachevés ou sujets à interprétation. La recherche menée apporte de nouvelles pistes de réflexion à la psychologie historique du développement culturel sur deux aspects principaux : la ZDP et la conceptualisation des émotions.

2.1 La zone de développement le plus proche

Au-delà de ce qui a été nommé relativement à la façon dont le cadre théorique contribue à la compréhension du phénomène de l'anxiété en situation de choix de carrière, le fait de considérer l'activité du groupe comme favorisant l'ouverture d'une ZDP permet de réfléchir à la conceptualisation actuelle de ZDP dans la perspective culturelle-historique. La ZDP est majoritairement conceptualisée comme intellectuelle, alors que les résultats de la thèse mettent de l'avant toute l'importance des émotions et des liens émotionnels dans la création de la ZDP. De fait, à l'instar de ce qui est nommé par d'autres personnes chercheuses, l'apprentissage est plus susceptible de prendre racine lorsque l'individu y accorde une valeur émotionnelle ou qu'il vit une expérience signifiante dans le rapport à l'autre (Levykh, 2003; Saussez et Dupuis-Laflamme, à paraître). Levykh (2003) rappelle également que dans la perspective vygotskienne, les émotions et les pensées sont conceptualisées dans une unité dialectique, appuyant ainsi l'importance de considérer la ZDP au-delà de son aspect intellectuel. Il insiste sur l'importance de l'aspect relationnel inhérent à la ZDP, que ce soit avec la personne enseignante – ici l'intervenante –

qu'avec un pair – ici élargi au groupe. Il soutient que la création de relations positives contribue à l'établissement d'une ZDP sécuritaire, qui contribue à l'apprentissage et au développement.

La relation qui s'établit entre les participantes et l'intervenante est ainsi importante autant du point de vue de l'ouverture de la ZDP que de l'intervention mise en place de manière plus large. Les résultats permettent de constater que des liens émotionnels s'établissent entre l'intervenante et les participantes, et que ces liens favorisent le sentiment de sécurité des participantes, et conséquemment leur ouverture à nommer des choses plus difficiles. Cela fait écho aux écrits de Levykh (2003), mais également à ceux de Milot-Lapointe et al. (2018) au sujet de l'alliance de travail – incluant les dimensions de lien émotionnel, de tâche et de but – lors de l'intervention en orientation professionnelle en individuel auprès d'étudiantes et étudiants universitaires. Cela rejoint aussi, ceux de Dionne et Dupuis (2019) sur l'importance de former des liens émotionnels lors de l'intervention en groupe auprès de populations vulnérables – ce qui peut inclure les jeunes souffrant d'anxiété – et à ceux de Everall et Paulson (2002) en psychothérapie auprès de personnes adolescentes. Everall et Paulson (2002) soulignent l'importance d'établir une relation caractérisée par la confiance, le respect et la disponibilité émotionnelle avec la personne intervenante, des éléments qui se retrouvent dans l'activité du groupe, et donc dans la ZDP qui s'y ouvre.

Également, dans les écrits de Vygotski, la ZDP est principalement conceptualisée sous forme de collaboration en dyade, où l'individu interagit avec une autre personne, alors qu'elle est ici vue dans une forme groupale. De fait, les participantes ne collaborent pas uniquement avec l'intervenante ou une autre participante, mais avec le groupe dans son ensemble – duquel fait partie intégrante l'intervenante. L'apport du groupe a été présenté précédemment – notamment en termes

de réflexion – mais il semble également qu'en contribuant à l'apprentissage de leurs pairs, les participantes peuvent être reconnues dans la mobilisation des instruments de systématisation de l'expérience, et accroître leur maîtrise de ces instruments. Ces apports, additionnés au soutien du groupe mis de l'avant par les participantes, permettent de mieux comprendre la pertinence de considérer la ZDP sous une forme groupale, ce qui semble avoir été peu fait préalablement dans la forme mobilisée dans cette recherche. Plusieurs travaux se penchent sur l'apport de la ZDP dans un contexte de groupe (p.ex. Levykh, 2003; Stetsenko, 2017), mais maintiennent la ZDP dans une forme dyadique plutôt que d'explorer la ZDP sous une forme groupale. Dans le cadre de la recherche, le groupe est envisagé comme un espace-temps socialement normé et réglé pour soutenir l'ouverture d'une ZDP dans la pensée de l'élève – ce qui rejoint la définition classique de la ZDP – mais dans une activité groupale plutôt que dyadique.

Ainsi, tout en demeurant en accord avec la définition de la ZDP présentée dans le cadre théorique, les résultats obtenus dans le cadre de la thèse permettent d'apporter de nouveaux éléments de réflexion relatifs à la ZDP. De fait, les résultats mettent de l'avant l'aspect à la fois émotionnel et intellectuel de la ZDP, alors que la maîtrise des émotions et du processus de choix de carrière sont travaillés de manière dialectique dans le groupe. Ils permettent également de dépasser la forme dyadique de la ZDP, alors que cette dernière est renforcée par les liens émotionnels qui s'établissent entre l'intervenante et les participantes, mais également entre les participantes elles-mêmes. En dépassant la vision intellectuelle de la ZDP, et en la considérant sous une forme groupale, il est possible de la réfléchir sous un nouvel angle. Cela recadre alors également le processus d'apprentissage et de développement en soulignant toute l'importance de la collaboration – au-delà de la dyade – dans ce processus, mais également la place centrale que

les émotions y occupent, notamment en termes d'expérience significative dans le rapport à l'autre (Saussez et Dupuis-Laflamme, à paraître).

2.2 La conceptualisation des émotions

Afin de revenir sur la conceptualisation des émotions dans la psychologie historique du développement culturel, cette section est divisée en trois parties qui font un retour sur 1) la relation entre l'imagination dans les émotions, 2) la maîtrise de l'anxiété en situation de choix de carrière et 3) le développement des émotions.

2.2.1 Les émotions et l'imagination

Vygotski (1922-1934/2022) parle de l'adolescence comme un moment de transition important sur le plan des émotions, alors que « la vie intérieure devient infiniment plus complexe » (p.108) et que se complexifient les relations de l'individu avec son entourage et son environnement culturel. Les émotions – positives et négatives – sont ainsi exacerbées. Confronté à des situations sur lesquelles il sent qu'il n'a pas de pouvoir – particulièrement fréquentes lors de transitions comme celle vécue à la fin des études secondaires – l'individu peut vivre des émotions comme l'anxiété, qui peuvent paralyser son action. Ces émotions exacerbées ont également une influence sur l'activité créatrice de l'imagination, qui est nécessaire à l'anticipation d'un futur professionnel. Or l'imagination – et donc la capacité des personnes à anticiper un futur – est dépendante de la richesse et de la diversité de leurs expériences préalables et de leur environnement culturel (Vygotski, 1922-1934/2022). L'imagination permet aux personnes de se projeter de manière fantaisiste dans l'univers du travail, mais les résultats montrent que cela est difficile pour les

participantes, alors qu'elles ne sont pas certaines de ce qu'impliquent les professions qu'elles envisagent – leurs expériences préalables ne leur permettant pas de l'imaginer – ce qui peut contribuer aux émotions – et à l'anxiété – ressenties. Ainsi, l'anticipation du futur peut influencer sur les émotions ressenties par la personne, et l'anxiété ressentie dans une situation où elle cherche à imaginer un futur professionnel désiré, sans être en mesure de le faire.

Inversement, l'anxiété peut nuire à la capacité des personnes à se projeter dans un futur désiré. Alors que la situation anticipée de choix de carrière n'est pas « réelle » dans le moment présent, les émotions qu'elle génère le sont (Vygotski, 1922-1934/2022). L'imagination étant entravée par l'anxiété ressentie, le futur devient un point figé et limité en termes de possibilités envisagées, alors que les personnes ont de la difficulté à imaginer un futur professionnel et à jouer sur les contraintes qui y sont associées. Les participantes sont ainsi engagées dans une situation où leur difficulté à se projeter dans le futur compte tenu de la nature limitée de leurs expériences antérieures peut générer de l'anxiété, et où l'anxiété ressentie limite leur capacité à imaginer un futur désiré. Empêtrées dans cette situation qui limite leur imagination, l'intervention mise en place vise à permettre la restauration de la capacité des participantes à se projeter dans le futur et dans des activités professionnelles, réalistes ou non. Les résultats montrent que l'intervention y contribue, alors qu'elle permet notamment à Noémie de se projeter dans le domaine du cinéma. Cette participante indiquait avoir de la difficulté à le faire avant sa participation au groupe, alors qu'elle ne s'imaginait pas – comme femme – dans un domaine qu'elle percevait comme masculin. En l'amenant vers une maîtrise progressive des émotions – et de l'anxiété – le programme lui a permis de restaurer sa capacité à anticiper et à se projeter dans un futur désiré.

2.2.2 *La maîtrise de l'anxiété en situation de choix de carrière*

Le programme d'intervention mis en place se base sur la prémisse selon laquelle les émotions peuvent faire l'objet d'un développement et être maîtrisées (Vygotski, 1931/2014), plutôt que d'une régulation qui leur impose de s'adapter aux demandes de l'environnement (Suveg et al., 2009). Toutefois, comme souligné précédemment, la conceptualisation des émotions dans la psychologie historique du développement culturel de Vygotski est demeurée inachevée, les émotions étant insuffisamment théorisées (Magiolino et Smolka, 2013; Zaporozhets, 2002; Zavershneva, 2010). Dans le cadre de la thèse, une hypothèse de conceptualisation issue des travaux de Vygotski est proposée, selon laquelle la maîtrise des émotions implique que l'individu soit en mesure de prendre conscience de la dynamique sociale et subjective de ses émotions et d'en disposer de manière consciente et volontaire. L'objectif de la recherche était de mettre en place une intervention développementale, afin de mettre à l'épreuve l'hypothèse formulée et d'ainsi apporter une réponse – ou au moins une partie de réponse – à la façon dont les émotions peuvent être conceptualisées dans la perspective culturelle-historique. Pour ce faire, un observatoire a été mis en place pour étudier le phénomène de l'anxiété en situation de choix de carrière en collaboration avec des élèves qui le vivent à la fin de leurs études secondaires.

Leur développement culturel antécédent – résultant du maillage des lignes de développement psychologiques et biologiques (Vygotski, 1931/2014) – a permis aux participantes d'apprendre des instruments relatifs au choix de carrière et à l'anxiété et de développer certaines formes de conduite, principalement dans une posture adaptative. Confrontées à l'injonction de faire un choix pour leur avenir à plus ou moins long terme, mais ne possédant pas nécessairement

les instruments de systématisation de l'expérience leur permettant de réaliser un choix de carrière qu'elles ont des raisons de valoriser, elles vivent de l'anxiété, l'équilibre de leur vie quotidienne étant compromis par la nécessité de formuler un choix (Vygotski, 1922-1934/2022). La participation au programme d'intervention leur permet d'avoir un espace pour apprendre et développer de nouvelles capacités à agir sur leur anxiété.

En reprenant les trois façons de poser le développement dans la psychologie historique du développement culturel (Vygotski, 1928/2012; Vygotski, 1934/2019), il est possible de mettre de l'avant la façon dont la maîtrise de l'anxiété se réalise dans la ZDP ouverte dans le groupe. Les résultats obtenus permettent de constater une reconfiguration des rapports interfonctionnels. Par exemple, par les biais des ateliers et discussions portant sur la construction sociale de l'anxiété, les participantes ont été en mesure de désignifier et resignifier l'anxiété ressentie en situation de choix de carrière et de développer un nouveau rapport à celle-ci. Les résultats permettent également d'observer l'automouvement, par exemple en ce qui a trait à la recherche d'IFT. À leur arrivée dans le groupe, la majorité des participantes évitaient cette activité, susceptible de générer de l'anxiété. Or à la fin du programme, ce mouvement vers la recherche d'IFT est réalisé de manière consciente et volontaire par les participantes. Pour ce qui est de la transformation des conduites sur le plan qualitatif, les résultats permettent d'identifier les traces d'un développement de nouvelles capacités à agir relativement au processus d'orientation et à la maîtrise des émotions. De fait, les participantes rapportent de manière globale une diminution de leur anxiété dans leur rapport à la situation de choix de carrière. Cependant, l'observatoire mis en place – et le choix de questions lors des entretiens de groupe et des entrevues individuelles – n'a pas permis d'obtenir des données exposant des transformations dans les conduites des participantes hors de la situation

de choix de carrière. Conséquemment, il est possible d'observer des traces de développement, mais pas d'affirmer que la conduite des participantes s'est transformée sur le plan qualitatif.

2.2.3 Le développement des émotions

La recherche menée amène ainsi des pistes de réflexion à considérer lorsqu'il est question des émotions dans la psychologie historique du développement culturel, et dans la perspective culturelle-historique qui en découle. À partir de l'analyse réalisée portant sur l'anxiété en situation de choix de carrière, il est possible de réfléchir à la façon dont les émotions se développent et de soumettre une proposition de conceptualisation du développement des émotions dans une perspective culturelle-historique. Compte tenu des divergences entre les personnes auteures se réclamant de la perspective culturelle-historique (p.ex. Clot, 2017a; Fleer et al., 2017; Holodynski, 2013; Magiolino et Smolka, 2013), le choix a été fait de rester fidèle aux écrits de Vygotski sur les émotions. Cependant leurs points de convergence ont également été considérés, plus précisément l'importance de la mise en place de dispositifs sociaux dans le développement des émotions – dont le groupe est un exemple – et la considération des émotions sous un angle spinozien – des états corporels, mais également l'idée que l'individu en a (Vygotski, 1931/1994a). Également, en avançant une proposition qui conceptualise les émotions dans une unité dialectique, la recherche se veut une réponse aux critiques de Roth et Jorret (2018), qui reprochent aux études issues de la perspective culturelle-historique leur maintien des dichotomies.

La proposition formulée implique que les émotions sont constituées d'un donné biologique, auquel le psychologique se maille durant le développement culturel. Celui-ci s'actualise dans l'activité collective, alors que des instruments de systématisation de l'expérience sont transmis et

acquis sur le plan interpsychologique, entre autres grâce aux discussions entourant cette transmission, à la mise en activité des instruments et à l'utilisation de l'écrit pour favoriser le redoublement de l'expérience de la personne. L'apprentissage étant nécessaire, mais non suffisant au développement, certaines conditions peuvent favoriser le passage de l'apprentissage au développement – et l'appropriation des instruments sur le plan intrapsychologique – notamment la création d'un espace-temps spécifique et les liens émotionnels formés dans l'activité collective. L'appropriation des instruments donne lieu à un développement – entendu au sens d'une reconfiguration des rapports interfonctionnels, un automouvement et une transformation qualitative des conduites (Vygotski, 1928/2012; Vygotski, 1934/2019). Plus précisément, cette appropriation contribue au développement de deux capacités : la capacité à reconnaître et à agir sur ses émotions et la capacité à reconnaître et à agir sur la situation sociale qui affecte la personne. L'union de ces deux capacités dans une unité dialectique peut être comprise comme la maîtrise des émotions, ce qui signifie que la personne est en mesure de reconnaître et d'agir sur son émotion dans un rapport avec une situation donnée, mais aussi de construire un rapport conscient à la situation et d'agir sur la transformation de la situation sociale qui l'affecte.

Les résultats montrent que l'engagement dans l'activité collective permet aux participantes de développer un rapport plus conscient à leur anxiété et de continuer à enrichir les actions possibles lorsqu'elles sont confrontées à l'anxiété en situation de choix de carrière, contribuant à la maîtrise progressive de leurs émotions. Or, les ateliers proposés permettent également aux participantes de développer un rapport plus conscient à la situation sociale de choix de carrière qui les affecte, mais ne leur permettent pas d'agir sur ladite situation sociale. Dans la lignée de ce qui est mis de l'avant par Stetsenko (2017), le développement des émotions impliquerait une activité

de transformation du monde, afin de permettre à la personne d'agir sur les situations qui l'affectent. Les résultats permettent ainsi d'observer cette composante de manière partielle, alors que les participantes développent une capacité à agir sur la situation de choix de carrière (p.ex. recherche d'IFT), sans être en mesure d'agir pour transformer la situation sociale plus largement. Il semble donc que l'intervention permette aux participantes de développer une maîtrise partielle de leur anxiété, alors qu'elles sont en mesure de reconnaître et d'agir sur celle-ci, de reconnaître la façon dont la situation sociale les affecte, mais pas de mettre en place une action transformatrice sur la situation de choix. Il s'agit d'une limite du programme mis en place qui devra être considérée.

3. L'IMPLANTATION DU PROGRAMME HORS-PISTE – VOLET ORIENTATION

Cette section revient sur les éléments principaux de l'intervention mise en place et de la méthodologie utilisée au regard des résultats obtenus. Dans un premier temps, un retour sera réalisé sur le programme d'intervention mobilisé, plus particulièrement sur les constats réalisés à la suite de cette première implantation. Il sera ensuite question du fait que compte tenu des circonstances pandémiques dans lesquelles la recherche a été menée, l'animation a majoritairement dû être menée en ligne et à distance. La section se termine en discutant du dispositif de recherche choisi et ses particularités, notamment l'animation des groupes par l'étudiante-chercheuse.

3.1 Le retour sur le programme HORS-PISTE – Orientation

Le programme HORS-PISTE – Orientation a été élaboré et implanté pour la première fois dans le cadre de cette recherche, dans une perspective d'intervention développementale. Ce faisant, les participantes ont été amenées à accomplir des tâches qui les engagent dans une activité de

conceptualisation dans laquelle sont introduits des concepts spécifiques relatifs à la maîtrise des émotions et au processus d'orientation. Plusieurs constats peuvent être dégagés au sujet du programme de manière globale, mais également au sujet des tâches que les participantes sont invitées à accomplir et des concepts transmis. De manière globale, les participantes déclarent apprécier le programme et nomment peu de suggestions pour son amélioration. Comme cela a été discuté précédemment, parmi les points positifs dégagés, elles font état de la diversité des ateliers, de l'importance du soutien du groupe et de l'intervenante, de la pertinence des tâches proposées et du travail réalisé sur l'anxiété et le choix de carrière de manière unifiée.

Néanmoins, le journal de bord de l'étudiante-chercheuse met de l'avant quelques constats qui permettent d'identifier des éléments du programme qui seront à travailler. Un premier constat est l'importance de bien définir les concepts clés, plus particulièrement les CS de stress et d'anxiété. L'analyse des résultats permet de constater que les participantes les utilisent de manière interchangeable, ce qui indique qu'un travail sera nécessaire pour mieux les distinguer durant le programme. Des modifications seront ainsi apportées dès la première rencontre, durant l'atelier d'explication du programme, pour bien définir ces concepts. Un rappel pourra également être réalisé de manière périodique pour s'assurer de la compréhension commune de ces deux CS. Également, dans deux ateliers, des précisions pourront être apportées pour clarifier certains concepts spécifiques. Dans un premier temps, dans l'atelier sur le monde scolaire, la personne intervenante pourra préciser qu'une même formation peut mener à différentes professions, ce qui sera important à considérer dans leur exploration. Ensuite, dans l'atelier sur l'exploration, la personne intervenante pourra amener une discussion sur les métiers traditionnellement masculins

ou féminins, afin d'amener les personnes participantes à se questionner sur cette construction sociale, et à ne pas se limiter dans l'exploration des professions.

Un second constat réalisé est la nécessité de retravailler la séquence entre l'exploration, la prise de décision et la réalisation du plan d'action. Dans la forme initiale du programme, l'articulation entre ces trois ateliers se fait de manière rapide, alors que les participantes explorent, mais sont rapidement invitées à évaluer les options retenues en fonction de ce qu'elles connaissent d'elles-mêmes, puis à réaliser un plan d'action. Peu de temps – ou d'attention – est accordé aux transitions entre ces ateliers, ce qui devra être corrigé pour les prochaines implantations du programme. Un travail sera réalisé en collaboration avec des membres de l'équipe du Centre RBC, ainsi que des personnes professeures et étudiantes en orientation professionnelle et en psychologie pour bonifier ces transitions. D'emblée, des questions de réflexion pourront être ajoutées pour les aider à poursuivre leur exploration après avoir fait un premier tour des options. Également, une façon d'encourager les personnes participantes à explorer serait de laisser plus de temps entre les rencontres quatre et cinq, et de les inviter à explorer de manière plus concrète, par exemple en utilisant un site de mentorat virtuel (Academos) ou en allant rencontrer des personnes qui exercent des professions qui les intéressent pour aller chercher des informations plus concrètes.

Un troisième constat met de l'avant que bien que le programme soit en mesure d'amener les participantes à réfléchir sur la construction sociale de l'anxiété, il ne propose pas d'atelier(s) permettant d'agir sur les réflexions suscitées et la situation sociale en tant que telle – une caractéristique nécessaire de l'intervention développementale (Engeström, 2011). Cet élément devra être retravaillé pour intégrer des éléments d'action transformatrice collective (Stetsenko,

2017) et permettre aux personnes de développer un regard plus critique au regard des institutions scolaires et sociales et des exigences qui y sont liées (p.ex. choix de cours et/ou de carrière à un moment socialement normé), pour ensuite développer leur pouvoir d’agir en ce sens. Cela pourra faire l’objet d’un atelier précis ou être réparti sur l’ensemble du programme. Deux ateliers plus précis seront retravaillés en ce sens. Dans les ateliers *Facteurs d’anxiété face au choix de carrière* et *Réseau social*, l’intervenante pourra questionner les participantes sur le rôle qu’elles peuvent jouer – et les actions qu’elles peuvent mettre en place – face aux institutions et aux individus qui ont une influence sur leur anxiété en situation de choix de carrière, autant en tant qu’individu qu’en tant que groupe. L’objectif sera de les faire réfléchir à leur rôle comme agent de changement dans et à l’extérieur de l’école, de les amener à questionner les institutions et leur entourage.

Un dernier constat montre l’importance qu’a eue l’entrevue de suivi individuelle avec les participantes, trois mois après la fin du programme. Cette entrevue était initialement prévue uniquement au protocole de recherche, et ne faisait pas partie intégrante de l’intervention. Cependant, les résultats permettent de constater que cette rencontre a été une occasion privilégiée pour les participantes de poursuivre leur processus d’apprentissage et de développement relatif à la maîtrise de leurs émotions et leur processus d’orientation. Les participantes indiquent que cela leur a permis de faire le point sur leur cheminement avec l’intervenante – ce qui était rassurant – en plus de faire un retour sur ce qu’elles ont appris, mais parfois moins bien acquis. L’importance de ce suivi est appuyée par le fait que plusieurs programmes d’intervention pour la prévention de l’anxiété lors de l’enfance ou de l’adolescence mettent en place des rencontres *booster* – en individuel ou en groupe – après la fin de l’intervention, dans le but de consolider les apprentissages réalisés (p.ex. Barrett et al., 2005; Etherington et Costello, 2019; Martinsen et al., 2016).

Malgré ces ajustements à faire, les résultats obtenus soulignent toute l'importance de créer un espace-temps spécifique qui permet aux participantes de réfléchir à leur choix de carrière, tout en prenant en considération les émotions – notamment l'anxiété – qui peuvent y être associées. Plusieurs participantes font état du fait que sans leur participation au groupe, elles auraient évité de réfléchir à leur choix jusqu'au moment où elles y auraient été contraintes par les normes sociales, ce qui est en cohérence avec plusieurs écrits soulignant que l'anxiété est associée à l'évitement de situations anxiogènes, incluant la recherche d'informations et la consultation en orientation professionnelle (Brown et Rector, 2008; Germeijs et al., 2006; Savard et al., 2002). Dans le même sens, une participante explique qu'elle a eu une rencontre avec la personne CO de son école, qui lui a conseillé de faire des recherches pour clarifier son choix. Elle ajoute ne pas l'avoir fait, et précise que le fait de participer à l'intervention l'a « forcée » à se mettre en action et à faire ces recherches. En établissant un espace-temps spécifique le programme crée un moment dédié à la réalisation d'un processus de choix de carrière et à la maîtrise progressive des émotions qui l'accompagnent, ce qui rend l'évitement plus difficile pour les participantes, et leur permet de prévenir l'anxiété qu'elles auraient ressentie à l'approche des dates limites d'inscription.

Les résultats obtenus montrent également l'intérêt d'aborder ce type de recherche dans une perspective d'intervention développementale. La méthodologie mise en place a permis d'étudier le processus de développement de formes supérieures de comportement durant leur formation, plutôt qu'une fois arrivées à maturité, une des recommandations de Vygotski (1934/2012a). En cohérence avec le principe de la double stimulation (Vygotski, 1931/2014), les participantes faisaient face à une situation problématique d'anxiété en situation de choix de carrière (premier stimulus). Afin de dépasser cette situation problématique, des instruments de systématisation de

l'expérience (deuxième stimulus) ont été transmis dans l'activité du groupe, puis acquis ce qui a permis aux participantes de développer des formes supérieures de comportement – capacité à reconnaître et agir sur l'anxiété, capacité à réaliser un choix de carrière. Cependant, comme mentionné précédemment, l'intervention développementale mise en place et les tâches proposées n'ont pas permis aux participantes de développer de nouvelles capacités à agir directement sur la situation sociale de choix de carrière, une lacune du programme que nous voulons corriger afin de favoriser le développement de la maîtrise des émotions dans son ensemble.

3.2 L'animation des groupes en ligne et à distance

Le programme a été élaboré dans un contexte d'intervention en présentiel, mais la pandémie de la COVID-19 a entraîné une adaptation pour un passage vers l'intervention en ligne et à distance, en entraînant la fermeture de l'ensemble des établissements scolaires de la province au mois de mars 2020, puis l'imposition de respecter des bulles-classes à l'automne 2020 (Institut national de santé publique du Québec, n.d.). Ce faisant – à titre de rappel – le G1 a eu deux rencontres en présence avant de passer à l'intervention en ligne et à distance, et les G2 et G3 ont été entièrement animés en ligne et à distance. L'intervention en ligne et à distance était déjà un format d'intervention utilisé avant la pandémie de la COVID-19, mais de manière plus marginale, et ce particulièrement pour les groupes (Houle, 2020; Milot-Lapointe et Dionne, soumis). Werner-Seidler et al. (2021) soulignent que l'intervention en ligne et à distance peut représenter une avenue intéressante dans le contexte où il n'est pas possible de se rencontrer en personne ou pour diminuer les coûts associés à certaines interventions. De fait, elle permet notamment l'augmentation de l'accessibilité de l'aide psychologique, de la flexibilité pour les usagers (Hollis et al., 2017) et de

contrer certaines limites de temps (Podina et al., 2016). De plus, il semble que leur efficacité dans la réduction des symptômes anxieux ne diffère pas significativement des programmes d'intervention offerts en présence (Hollis et al., 2017; Podina et al., 2016).

Cependant, il demeure que plusieurs adaptations ont été nécessaires. Sur le plan des ateliers, l'activité de conceptualisation de plusieurs instruments a dû être adaptée. Par exemple, dans un atelier, les participantes devaient écrire les sources de leur anxiété sur des feuillets autocollants de type *post-it*, qui étaient ensuite collés au mur. En contexte d'intervention en ligne et à distance, un document collaboratif a plutôt été utilisé. Un autre exemple concerne un atelier durant lequel les participantes devaient choisir trois images parmi plusieurs images préalablement imprimées. Avec le passage à l'intervention en ligne, un fichier contenant les images leur a été envoyé par courriel. Tout comme l'envoi de documents par courriel, la fonction de partage d'écran a été utilisée de manière régulière durant les ateliers, notamment pour la présentation d'instruments de systématisation concernant la recherche d'informations sur la formation et le travail.

Ce passage à l'intervention en ligne et à distance a également eu des conséquences – positives et négatives – sur plusieurs aspects du programme. En termes d'organisation des rencontres, les participantes rapportent que cela a été facilitant dans la gestion de leurs horaires et a permis une plus grande flexibilité pour fixer un moment de rencontre. Cette flexibilité est un avantage déjà rapporté par d'autres études (Hollis et al., 2017; Podina et al., 2016), qui la nomment comme un avantage important des interventions en ligne et à distance. Cependant, les participantes nomment que le fait de participer à un programme d'intervention en ligne et à distance le soir, après avoir passé la totalité de la journée à avoir des cours en ligne et à distance pouvait causer

une fatigue importante. De plus, le fait de participer à l'intervention à partir de leur domicile a eu pour conséquence d'augmenter le risque d'interruptions en personne par des membres de leur famille qui entraient dans la pièce, ou en ligne par des amies et amis qui les contactaient sur les médias sociaux, comme cela a été observé dans d'autres études (Amulya, 2020; Weinberg, 2020).

L'intervention en ligne permet également aux participantes d'avoir immédiatement accès aux différents instruments écrits et visuels utilisés dans le cadre de l'intervention, par le biais du partage d'écran ou de l'envoi par courriel. Néanmoins, cet avantage est contrebalancé par le nombre important de problèmes techniques, pertes de connexion Internet, manque de batterie sur l'appareil utilisé, et autres situations du même genre, des enjeux rencontrés par d'autres personnes chercheuses (Amulya, 2020; Kneeland et al., 2021; Solorio et al., 2022). Ces interruptions régulières – au moins une fois par rencontre – impliquaient que l'intervenante avait parfois à redire des explications, consignes ou questions. Dans le même sens, le fait que plusieurs participantes ne disposaient pas de Microsoft Word sur leur ordinateur ou leur téléphone cellulaire a rendu difficile l'utilisation optimale du cahier de la personne participante et du sac à dos, ce qui a pu nuire à la transmission et à l'apprentissage de certains instruments de systématisation de l'expérience. Les documents collaboratifs utilisés pouvaient également être affectés par différents problèmes informatiques, et étaient moins concrets pour les participantes. L'utilisation d'instruments écrits sous forme numérique semble ainsi nuire – dans une certaine mesure – aux processus d'apprentissage et de développement des participantes, l'exemple le plus saillant étant le plan d'action. Son utilité semble être reconnue par les participantes, mais l'apprentissage ne semble pas être approprié par les participantes. Les participantes du G1 – qui ont le cahier de la personne participante en format papier – ne le nomment pas comme un apprentissage, mais montrent leur

plan d'action lors des entrevues individuelles. Les participantes des G2 et G3, ne le nomment pas comme apprentissage, et n'en font pas mention lors des entrevues. Il est possible que le fait que les participantes du G1 aient accès à la version papier de leur plan d'action les aide à le garder à la mémoire, davantage que pour les G2 et G3 qui en ont seulement une version électronique.

Sur le plan des interactions, une des particularités de l'intervention en ligne et à distance est la nécessité pour l'intervenante de s'impliquer régulièrement pour encourager les participantes à réagir aux propos des autres ou pour réguler les tours de parole, en utilisant différentes techniques. Cet aspect se retrouve également dans l'animation de groupes en présence, alors que la personne intervenante est une influence centrale dans le groupe, mais s'amenuise habituellement dans l'évolution des phases du groupe (Amundson et al., 2008), ce qui n'a pas été observé de manière équivalente dans les groupes en ligne et à distance. Les membres des groupes participaient bien, mais avaient la plupart du temps besoin de l'intervenante pour interagir entre elles. Cela peut être expliqué par le fait que malgré leur probable volonté d'interagir, il arrive régulièrement que les participantes se coupent la parole de manière involontaire. Cette crainte de couper la parole de l'autre – ou de se faire couper la parole – semble nuire à la capacité des participantes à interagir spontanément entre elles (Banbury et al., 2018; Kozlowski et Holmes, 2014).

Par rapport à leur capacité à s'ouvrir et à s'exprimer durant l'intervention en ligne et à distance, les participantes rapportent des opinions mitigées. Certaines nomment que cela a été plutôt positif pour elles, alors qu'elles se sentent moins regardées par les autres participantes. De l'autre côté, des participantes rapportent que le lien de confiance peut être plus difficile à créer lorsqu'il n'est pas possible d'avoir la personne en face de soi. Néanmoins le lien de confiance,

essentiel au bon déroulement du groupe (Amundson et al., 2008; Leclerc, 2020), semble s'être construit sans trop d'entraves dans les groupes formés. Parmi les éléments qui ont pu aider à la création du lien, il est possible de noter la petite taille des groupes (5 à 7 personnes), l'obligation d'ouvrir sa caméra et l'utilisation d'une plateforme permettant de voir l'ensemble des autres participantes en même temps. Ces trois éléments semblent contribuer à atténuer les difficultés possibles de l'intervention en ligne et à distance sur la dynamique du groupe. Il semble néanmoins important de préciser que les participantes du G1 ont eu deux rencontres en présence avant le passage à l'intervention en ligne et à distance, ce qui a pu faciliter le maintien des liens. Également, les participantes des G2 et G3 se connaissaient avant de participer à l'intervention en ligne et à distance, ce qui a pu faciliter la création et le maintien des liens. Il est possible que la réalité diffère si l'intervention est menée uniquement en ligne et à distance, auprès des personnes participantes qui ne se connaissent pas préalablement, comme cela a été souligné par Kneeland et al. (2021)

L'intervention en ligne et à distance permet également de séparer les participantes dans des sous-groupes (salles). Le fait de pouvoir parler dans ce type de sous-groupe pouvait donner l'occasion d'avoir des discussions plus personnalisées avec les autres participantes et l'intervenante, mais aussi de s'entraider directement. Les participantes nomment aussi qu'être à la maison a aidé en ce sens, alors qu'elles se trouvent donc dans un environnement qu'elles considèrent comme sécuritaire et qui favorise leur capacité à s'ouvrir. Ces résultats entrent en contradiction avec ce qui a été rapporté par Kozlowski et Holmes (2014), qui soulignent la difficulté d'établir une dynamique de groupe dans une intervention en ligne et à distance. Il est possible que le fait que les participantes se connaissaient préalablement ait été un facteur important en ce sens. Il s'agit d'un élément qui devra faire l'objet de davantage de recherche.

Il semble que donc que l'intervention en ligne et à distance amène certaines difficultés particulières par rapport aux conditions à réunir pour favoriser le développement d'une capacité à agir sur ses émotions en situation de choix de carrière. Néanmoins les résultats obtenus dans le cadre de la thèse montrent que malgré ces particularités, des processus d'apprentissage et de développement se déroulent chez les participantes. Les résultats montrent également qu'il est aussi possible de nouer des liens émotionnels dans ce type d'intervention. Ainsi en cohérence avec les études se penchant sur l'intervention groupale en ligne et à distance, les résultats obtenus montrent que ce type d'intervention – malgré ses particularités – peut être une avenue intéressante à explorer (Hollis et al., 2017; Houle, 2020; Podina et al., 2016; Werner-Seidler et al., 2021).

3.3 Le dispositif de recherche et ses particularités

Deux éléments principaux du dispositif de recherche sont mis en évidence dans cette section : le fait que les groupes sont animés par l'étudiante-chercheuse, et l'apport de l'utilisation de multiples sources de données.

3.3.1 L'animation des groupes par l'étudiante-chercheuse

Les trois groupes mis en place dans cette première implantation ont été animés par l'étudiante-chercheuse. Cela n'est pas nécessairement inhabituel, alors qu'il arrive que des personnes chercheuses qui élaborent un programme soient également celles qui l'animent et l'évaluent (Maynard et al., 2017; Richey et Klein, 2007), comme c'est le cas dans le cadre de la recherche. Néanmoins, le double rôle d'élaboration-évaluation – qui est un triple rôle dans le cas présent, alors qu'on ajoute le rôle d'animation – peut nuire à une production dite objective des

résultats (Chen, 2015). Dans le cadre de cette thèse, la position privilégiée est en cohérence avec celles de Fassin (1998) et Élias (1983), qui rejettent la proposition selon laquelle il est possible d'être complètement distancié face à l'objet de sa recherche. Fassin (1998) établit trois positions dites idéales quant au positionnement dans les dimensions d'engagement et distanciation. La position privilégiée dans le cadre de la thèse est la position impliquée, qui suppose une proximité avec l'action et une distance avec l'analyse. Cette posture de recherche permet de considérer le quotidien comme un observatoire permettant de comprendre l'activité des personnes, et d'étudier leur rapport aux situations en tant qu'objet de la recherche (Saussez et al., 2019).

Comme l'étudiante-chercheuse a la charge de l'élaboration du programme, et de l'animation des groupes, elle est en proximité avec l'action. Cette implication de l'étudiante-chercheuse dans le développement et l'implantation du programme peut avoir des bénéfices, notamment la connaissance approfondie du programme – et de l'activité qui s'y déroule – et des participantes. Cette posture impliquée exige de partager avec les personnes participantes une partie de sa propre identité, ainsi que de nouer des liens émotifs (Bélisle, 2001), ce que l'intervenante a fait tout au long de son animation du programme, notamment au moyen de l'autodévoilement. Ce faisant, l'étudiante-chercheuse a été en mesure d'entrer sur le terrain dans une posture plus proche de la pratique, qui peut être porteuse pour le transfert des connaissances, et permettre de découvrir des nuances à ce phénomène qui n'auraient pas pu être découvertes autrement (Bélisle, 2001).

Dans le but de maintenir une distance dans l'analyse – et une certaine distance dans l'intervention également – l'étudiante-chercheuse a pris le temps de réfléchir aux éléments de sa réalité qui pouvaient influencer son entrée sur le terrain, en s'inspirant de l'audit de subjectivité, à

l'instar de Bélisle (2001). Elle a également eu l'occasion d'avoir des rencontres de supervision avec la directrice de cette thèse, une professeure spécialisée dans l'intervention en counseling de carrière groupal. Durant ces supervisions, l'étudiante-chercheuse a eu l'occasion de discuter de la façon dont l'animation des groupes l'affectait en tant que personne, mais aussi des défis rencontrés dans l'animation. Ces deux dispositifs lui ont donné l'occasion de réfléchir au fait qu'elle est elle-même une personne anxieuse, qui a eu de la difficulté – et a encore de la difficulté – à formuler un choix de carrière à long terme. Cela a également été une occasion de réfléchir à la façon dont la pandémie de la COVID-19 a influencé son anxiété relative à sa thèse et sa collecte de données, et la façon dont elle a également pu influencer l'anxiété vécue par les participantes dans ce contexte.

Ainsi l'animation des groupes par l'étudiante-chercheuse peut représenter un risque potentiel en termes d'objectivité – qui a été adressé par deux moyens principaux – mais est également une opportunité privilégiée de nouer des liens avec les participantes, et ainsi étudier l'intervention pour la prévention de l'anxiété face au choix de carrière lors de l'adolescence d'une posture impliquée et plus proche de la pratique.

3.3.2 La multiplication des sources de données

La recherche n'avait pas pour objectif de réaliser une évaluation formelle du programme, mais cela pouvait néanmoins représenter une première étape en ce sens. Plusieurs études mettent de l'avant l'importance d'utiliser plusieurs méthodes ou sources de données afin de mener une évaluation de programme complète (p.ex. Davidov et al., 2020; Drouin et al., 2015). La triangulation implique l'utilisation de multiples sources de données, dans le but d'évaluer un programme en profondeur en mettant en commun des informations obtenues selon différents

points de vue, sources de données et temps de mesure (Davidov et al., 2020; Drouin et al., 2015). C'est dans cet esprit que les outils de collecte de données ont été sélectionnés dans le cadre de la thèse. À titre de rappel, les données ont été recueillies au moyen de cinq sources : 1) traces écrites des activités réalisées, 2) journaux de bord complétés par l'étudiante-chercheuse et les personnes participantes, 3) enregistrements vidéo des rencontres, 4) groupes de discussion à la suite de l'intervention et 5) entrevues individuelles trois mois après la fin de l'intervention. La mobilisation de ces différentes sources permet effectivement de documenter l'implantation du programme de multiples points de vue : celui des participantes et de l'intervenante, avec de multiples sources de données et à plusieurs temps de mesure, démontrant ainsi l'apport de la triangulation.

Au-delà de la triangulation des sources de données, le fait de mobiliser plusieurs sources de données permet d'obtenir différents points de vue, à différents moments, pour analyser la trajectoire des participantes lors de l'intervention, et à la suite de l'intervention. Dans un premier temps, les différentes sources de données sont caractérisées par la multiplicité des occasions de réflexion et de discussion, alors qu'elles permettent aux participantes de s'exprimer à la fois à l'écrit, donc dans un dialogue avec elles-mêmes (journaux de bord), en interaction avec le groupe et l'intervenante (enregistrements vidéo des rencontres), en interaction avec une autre personne chercheuse (groupe de discussion) et en interaction uniquement avec l'intervenante (entrevue individuelle). C'est également le cas pour l'étudiante-chercheuse, qui dispose de plusieurs occasions de réfléchir et de discuter du programme, avec elle-même, mais aussi avec plusieurs personnes interlocutrices. Cette multiplication des occasions de discussion, avec de multiples personnes interlocutrices représente un aspect intéressant de la recherche menée.

Dans un second temps, la collecte de données à différents moments avait pour objectif d'être en mesure de retracer, à rebours, des traces de développement chez les participantes. En ce sens, le dispositif mis en place avait pour objectif de restituer la dimension processuelle et longitudinale de l'intervention développementale mise en place. Or, malgré le fait que les sources de données permettent de suivre les participantes sur une période approximative de six mois, elles ne semblent pas permettre de mettre en évidence la dimension longitudinale de la trajectoire développementale de chaque participante. Comme cela a été souligné précédemment, le choix a été fait – analytiquement parlant – de parler de développement de nouvelles capacités à agir par les participantes, malgré l'aspect progressif et inachevé de ce développement. Néanmoins, il est possible que somme toute, six mois représente un espace temporel trop court pour être en mesure de bien analyser les trajectoires développementales des personnes qui participent au programme d'intervention. Des questionnements subsistent donc sur la façon de mieux rendre la dimension processuelle et longitudinale en termes de collecte et d'analyse des données et seront réfléchis pour les prochaines implantations du programme. Cependant, en cohérence avec la perspective de l'intervention développementale (Engeström, 2011; Sannino, 2011; Vygotski, 1934/2012a), l'expérience d'anxiété en situation de choix de carrière a été étudiée dans la vie réelle, à un moment où elle est vécue par les participantes. Or cette expérience n'est pas nécessairement achevée au moment de terminer le groupe, alors que le moment socialement normé de choix n'a pas encore eu lieu. Il est possible que l'ajout d'un temps de collecte une fois que ce moment est passé permette de contribuer à l'aspect longitudinal du dispositif de recherche.

CONCLUSION

La présente recherche a pour objet l'anxiété en situation de choix de carrière lors de l'adolescence, un phénomène qui gagne en ampleur et peut avoir des conséquences délétères sur les jeunes et leur processus de choix de carrière (Daniels et al., 2011; Germeijs et al., 2006; Rapee et al., 2005; Turgeon et Gosselin, 2015). La conclusion vise à réaliser un retour sur ce que la recherche apporte en termes de contribution originale à la recherche – plus précisément à la perspective culturelle-historique découlant des travaux de Vygotski. Il sera ensuite question de sa contribution à la pratique, puis de ses limites et des avenues futures de recherche.

1. LA CONTRIBUTION ORIGINALE À LA RECHERCHE

La problématique a permis de soulever trois limites théoriques observées dans les écrits actuels soit : 1) la façon adaptative de conceptualiser les émotions, 2) la faible problématisation de l'activité des groupes de counseling, et 3) le manque d'informations sur les processus d'apprentissage et de développement au sein des groupes. La recherche menée permet de répondre à ces limites, et de constater la pertinence de mobiliser la psychologie historique du développement culturel pour s'attarder à ces trois points. Cette psychologie permet de considérer les émotions dans une perspective de développement, tout en réalisant une analyse fine de l'activité des groupes, et des processus d'apprentissage et de développement qui s'y déroulent.

Sur le sujet des émotions, les principes théoriques à la base du programme développé et les résultats obtenus permettent de formuler une proposition sur le développement de la maîtrise des émotions autour de deux capacités s'articulant dans une unité dialectique : la capacité à reconnaître

et à agir sur ses émotions et la capacité à agir sur la situation. Les données obtenues dans cette recherche appuient la proposition formulée, permettant de constater le développement de la première capacité – et de la deuxième de manière partielle – alors que l'intervention ne permet pas aux participantes d'agir sur la situation sociale qui les affecte dans une posture transformatrice (Stetsenko, 2017). La recherche menée permet néanmoins de faire un pas en avant pour développer une conceptualisation des émotions cohérente avec la psychologie historique du développement culturel. D'autres travaux devront être menés pour poursuivre le développement de cette conceptualisation, particulièrement en ce qui concerne le développement de la capacité à agir sur les situations sociales qui affectent l'individu.

Les résultats permettent également de réaliser une description fine des processus subjectifs et collectifs mis en jeu dans l'activité du groupe. La recherche met de l'avant une description des instruments de systématisation de l'expérience transmis, et des moyens culturels d'intervention mobilisés pour contribuer au processus de transmission-acquisition, ce qui lui permet de documenter en profondeur l'activité des groupes et les processus d'apprentissage et de développement qui s'y déroulent. L'analyse réalisée en ce sens permet également de dégager les conditions à réunir dans ce type de groupe pour favoriser lesdits processus : créer un espace-temps spécifique, former un lien émotionnel avec l'intervenante, obtenir du soutien de la part du groupe et amener les participantes à poser un regard critique sur le contexte culturel-historique

La recherche menée porte un regard novateur sur la ZDP permettant de la réfléchir – et possiblement de la mobiliser – autrement pour favoriser les processus d'apprentissage et de développement des personnes. Les résultats soulignent l'intérêt de conceptualiser la ZDP de

manière groupale plutôt que dyadique, en permettant de constater toute l'importance du groupe et des liens émotionnels qui s'y nouent dans la formation de la ZDP. Ils donnent également à voir l'importance de mettre plus d'emphase sur l'aspect émotif de la ZDP – tout en le considérant dans une unité dialectique avec l'intellect – dans toute activité visant l'apprentissage et le développement, mais particulièrement dans une situation où les émotions sont travaillées de manière spécifique dans l'activité du groupe.

Outre ces apports théoriques à la perspective culturelle-historique, la recherche a permis la conception et l'expérimentation d'un dispositif d'intervention original dont le but est d'engager les personnes dans des activités spécifiques susceptibles de leur permettre de développer des capacités à maîtriser leurs émotions – plus précisément l'anxiété – dans une situation de choix de carrière. L'apport pratique de ce programme sera décrit dans la section suivante, mais du point de vue de la recherche, ce dispositif d'intervention a permis de montrer la façon dont un groupe de counseling peut représenter un observatoire privilégié pour étudier les processus d'apprentissage et de développement au moment où ils se produisent dans la vie quotidienne des individus, montrant tout l'intérêt de mettre en place ce type d'intervention développementale.

2. LA CONTRIBUTION À LA PRATIQUE

L'orientation en milieu scolaire au Québec est actuellement caractérisée par une insuffisance des ressources et une inégalité d'accès aux services (Dionne et al., 2018; Matte, 2012). Plusieurs initiatives sont mises en place pour pallier ces enjeux, notamment l'implantation des Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) obligatoires (Gouvernement du Québec, 2018), qui visent à répondre aux besoins généraux des élèves de la 5^e année du primaire

à la 5^e année du secondaire. Cependant l'anxiété n'entre pas dans la catégorie des besoins généraux (OCCOQ, 2013), alors que les élèves anxieux nécessitent un accompagnement plus important dans leur processus de choix de formation ou de carrière (OCCOQ, 2013). En outre, les résultats obtenus montrent que le rapport au choix des cours optionnels pour le 5^e secondaire est anxiogène pour plusieurs participantes, mais qu'elles n'ont pas accès à des services d'orientation à ce moment pour y réfléchir. Il nous semble donc que l'importance de ce choix est sous-estimée, et que bien que certains milieux accompagnent les élèves dans ce choix, globalement cela devrait être davantage considéré dans l'attribution des ressources en orientation dans les milieux scolaires.

Les résultats obtenus montrent que l'intervention en groupe peut être particulièrement féconde auprès de jeunes vivant de l'anxiété en situation de choix de carrière. De fait, le regroupement d'élèves confrontés à une situation de choix à un moment socialement normé qui génère de l'anxiété semble avoir été bénéfique pour les participantes, en leur permettant d'établir des liens entre elles, de se soutenir dans le processus de choix et de dépersonnaliser les émotions ressenties dans la situation. HORS-PISTE – Orientation pourra éventuellement être utilisé par les CO en milieu scolaire auprès des élèves vivant de l'anxiété en situation de choix de carrière. Il s'agit d'une avancée importante, alors que la recension des écrits réalisée n'a permis d'identifier qu'un seul programme d'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière (Chiesa et al., 2016), dont l'efficacité est mitigée. Plusieurs programmes visent la prévention de l'anxiété (Corrieri et al., 2014; Houle, 2020; Neil et Christensen, 2009; Werner-Seidler et al., 2017; Werner-Seidler et al., 2021), mais la recherche menée montre bien que l'anxiété en situation choix de carrière est un phénomène particulier, qui doit être traité comme tel (Cournoyer et al., 2016; Dupuis et al., 2021; Germeijs et al., 2006; Saka et al., 2008).

Le regard posé sur les processus d'apprentissage et de développement des participantes dans la perspective de la psychologie historique du développement culturel de Vygotski (1931/2014) permet également d'apporter un éclairage particulier sur les conditions à réunir pour favoriser le développement d'une capacité à agir sur ses émotions en lien avec ses choix de carrière, permettant aux CO d'intervenir de manière ajustée en counseling de carrière groupal, mais offrant également des pistes pour l'intervention individuelle. Par exemple, l'introduction d'instruments sous forme écrite ou visuelle peut être bénéfique, peu importe le type d'intervention, alors qu'elle permet un point de départ réflexif, ainsi qu'une certaine clarification de ses pensées et émotions. Les résultats montrent également toute l'importance de mettre en activité les instruments transmis (p.ex. pleine conscience, recherche d'IFT), alors que le fait d'intégrer cette mise en activité aux rencontres est une occasion d'accompagner les élèves dans l'apprentissage de ces instruments. Cela peut également les aider à se mettre en action, malgré l'anxiété que la mise en activité peut susciter (Germeijs et al., 2006), alors que cela se fait dans un espace-temps défini, et avec un accompagnement caractérisé par les liens avec l'intervenante et les autres participantes.

Cet accompagnement semble également être un aspect central à considérer dans l'intervention auprès des jeunes vivant de l'anxiété en situation de choix de carrière. De fait, l'importance du suivi auprès de jeunes affectés par celle-ci est mise en évidence au travers de la rencontre de suivi réalisée trois mois après la fin du programme d'intervention. Cette rencontre de suivi faisait initialement partie du protocole de recherche, mais pas du protocole d'intervention. Cependant elle est maintenant également suggérée dans le cadre de l'intervention, alors que pour la grande majorité des participantes, cette rencontre individuelle de suivi a été bénéfique à plusieurs égards en permettant aux participantes de faire un retour sur les apprentissages réalisés

et de poursuivre le développement de leur capacité à réaliser un choix de carrière qu'elles ont des raisons de valoriser. L'opportunité d'avoir une rencontre de suivi semble également avoir permis aux participantes de quitter le groupe de manière plus sereine, alors qu'elles étaient assurées d'avoir l'occasion de reparler à l'intervenante quelques mois plus tard. Lors des implantations futures, ces rencontres seront réalisées par la personne intervenante qui anime aussi le groupe.

Le doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke a pour thématique l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. La recherche menée s'inscrit dans cette thématique, comme cela a été montré dans cette section, alors que les résultats obtenus permettent de réfléchir à la pratique des CO en milieu scolaire, particulièrement dans l'intervention auprès des élèves vivant de l'anxiété en situation de choix de carrière. Dans le même sens, la recherche permet également de faire des liens avec la formation des futures personnes professionnelles de l'orientation, en milieu scolaire ou non. Comme cela a été mis en évidence tout au long de la thèse, l'anxiété en situation de choix de carrière est une problématique importante à considérer dans un processus d'orientation (Cournoyer et al., 2016). Or son augmentation au cours de la dernière décennie (Therriault et al., accepté; Traoré et al., 2018) – accentuée par la pandémie de la COVID-19 (Généreux et al., 2021; Lane et al., 2021) – laisse penser qu'elle sera également importante à considérer au cours des prochaines années. En ce sens, il importe de former les personnes étudiantes à intervenir de manière adéquate avec des jeunes anxieux et la recherche propose des pistes en ce sens, notamment en termes de critique du contexte culturel-historique, de mise en activité des instruments transmis en intervention. Principalement, les résultats mettent l'accent sur l'apport d'intervenir en petit groupe auprès de cette population – et donc de s'assurer que les futurs CO sont bien formés pour intervenir sur cette problématique dans cette modalité particulière.

3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Une limite importante de la thèse est le fait que bien que le groupe soit offert autant aux filles qu'aux garçons, les groupes recrutés sont composés uniquement de filles. Plusieurs éléments peuvent expliquer cette faible participation des garçons, notamment le fait que les filles rapportent vivre davantage d'anxiété que les garçons (Therriault et al., accepté; Traoré et al., 2018), incluant en situation de choix de carrière (Daniels et al., 2011), possiblement parce qu'elles sont généralement plus ouvertes à exprimer l'anxiété que les garçons. Un autre facteur explicatif est le fait qu'en raison de la pandémie de la COVID-19, plusieurs milieux étaient plus réticents à implanter de type de programme, et les deux programmes particuliers (éducation internationale, arts de la scène), dans les deux écoles participantes sont fréquentés par une majorité de filles, ce qui a pu limiter la possibilité de participation des garçons. Mais la question demeure sur la façon dont il serait possible d'amener les garçons à participer à ce type d'intervention. Une manière de surmonter cette limite dans le futur serait d'impliquer les personnes CO des écoles de manière plus importante. De fait, plutôt que de seulement offrir de participer au groupe à l'ensemble des élèves, les personnes CO pourraient cibler les élèves qui pourraient en bénéficier – incluant les garçons – et les inviter directement à participer au programme d'intervention.

Une seconde limite de la recherche réalisée est attribuable à la pandémie de la COVID-19. De manière globale, le contexte pandémique a affecté les jeunes dans plusieurs sphères de leur vie, incluant une augmentation globale de l'anxiété (Généreux et al., 2021; Tardif-Grenier et al., 2021), et une augmentation des questionnements relatifs au choix de formation ou de carrière (Academos, 2021). Il est donc difficile de déterminer de manière précise quelle influence ce contexte particulier

a eue sur les participantes et leur anxiété en situation de choix de carrière. Également, l'arrivée de la COVID-19 et la fermeture des écoles ont causé une interruption de plusieurs mois dans l'intervention pour le G1. Ensuite, compte tenu des mesures sanitaires mises en place (Institut national de santé publique du Québec, n.d.), l'animation des groupes a dû être réalisée en ligne et à distance, alors que l'intervention a été conçue pour une intervention en personne. Cela a entraîné une adaptation rapide pour un passage vers l'intervention en ligne et à distance, dont l'impact est – encore une fois – difficile à déterminer de manière précise. Ainsi bien que l'intervention ait contribué à l'apprentissage et au développement des participantes, il n'est pas possible de déterminer si les résultats auraient été différents si l'intervention s'était déroulée en présence.

Également, comme expliqué précédemment, l'étudiante-chercheuse a la charge de l'animation des groupes mis en place, ce qui peut représenter une limite malgré les bénéfices mis de l'avant. En effet, l'implication importante de la personne chercheuse dans l'intervention est habituellement considérée comme une limite importante (Chen, 2015). Néanmoins, dans l'intervention développementale (Engeström et al., 2014; Sannino, 2011) cette implication est nécessaire afin d'établir des conditions propices à l'engagement des personnes participantes dans les activités proposées. En outre, plusieurs écrits dénoncent l'idée de la neutralité de la personne chercheuse (Saussez et al., 2019), alors que toute personne est nécessairement à la fois engagée et distanciée dans son rapport à l'objet (Élias, 1983; Fassin, 1998). Cela n'exclut pas que cet engagement doive faire l'objet d'une vigilance de la personne chercheuse sur le plan de l'éthique. Pour ce faire, des précautions ont été mises en place et incluent 1) la divulgation de l'implication de l'étudiante-chercheuse et sa nature dans les phases d'élaboration du programme, 2) la mise au clair que l'évaluation de programme n'est pas l'objectif poursuivi, 3) la documentation explicite

de la façon dont l'étudiante-chercheuse est arrivée à ses conclusions au moyen d'un journal de bord (Chen, 2015), 4) l'utilisation de différentes sources de données durant la collecte et 5) utiliser différentes personnes pour collecter les données (McKenney et Van den Akker, 2005).

L'observatoire mis en place implique également certaines limites. Dans un premier temps, comme cela a été mentionné, le programme d'intervention ne propose pas d'atelier(s) intégrant des éléments d'action transformatrice collective (Stetsenko, 2017). Les instruments transmis contribuent à la maîtrise des émotions, par le biais du développement de la capacité à reconnaître et à agir sur son anxiété, mais ne favorisent pas l'action sur la situation sociale qui affecte les personnes. Au-delà de cette limite, l'observatoire ne permet pas non plus de voir – de manière précise – la façon dont les participantes se mobilisent relativement à leur expérience d'anxiété en situation de choix de carrière hors du groupe. L'observatoire mis en place offre à voir les deux premiers types de développement tels que définis dans la recherche (reconfiguration des rapports interfonctionnels et automouvement), mais pas le troisième type, celui de transformation qualitative des conduites. Les entrevues de suivi sont menées trois mois après la fin de l'intervention, ce qui semble être un empan insuffisant pour observer cette transformation qualitative. De même, ces entrevues ne permettent pas nécessairement d'avoir accès l'ensemble des situations qui pourraient indiquer un développement, en plus d'être dépendantes du niveau de rappel et de conscientisation de l'apprentissage des participantes. L'observatoire sera ainsi à réfléchir pour les recherches futures, notamment en termes longitudinaux.

4. LES AVENUES FUTURES DE RECHERCHE

En cohérence avec les deux axes de contribution présentés, les avenues futures de recherche portent sur les contributions éventuelles à la recherche et à la pratique. Afin de poursuivre le développement de la conceptualisation des émotions dans une perspective vygotskienne, il sera nécessaire de mettre en place des interventions qui intègrent des éléments d'action transformatrice collective (Stetsenko, 2017), comme cela a été souligné précédemment afin d'affiner et enrichir la conceptualisation proposée. Dans le même ordre d'idées, des interventions développementales (Engeström et al., 2014; Sannino, 2011) visant la maîtrise d'autres émotions que l'anxiété pourraient être mises en place et faire l'objet de recherches. La recherche menée dans le cadre de la thèse porte sur le développement des émotions, mais met beaucoup d'emphasis sur l'anxiété – en situation de choix de carrière ou non. Il pourrait ainsi être bénéfique d'étudier les émotions plus largement, au moyen d'interventions développementales mobilisant la conceptualisation du développement des émotions proposée dans la discussion.

L'intervention groupale mise en place, le programme HORS-PISTE – Orientation, devrait aussi l'objet de recherches futures – dans une version révisée. Bien que la majorité des commentaires formulés par les participantes au sujet du programme soient positifs, quelques ateliers devront être retravaillés. C'est le cas notamment de l'atelier sur le stress et l'anxiété, où la distinction entre ces deux concepts devra être clarifiée, et de l'atelier sur la prise de décision qui pourrait être amélioré. Le programme sera intégré au programme HORS-PISTE au 2^e cycle du secondaire, actuellement en développement, sous la forme d'une intervention précoce s'adressant aux élèves de 4^e et de 5^e secondaire. Le programme sera ainsi offert aux CO travaillant en milieu

scolaire dès l'automne 2022, et son implantation par d'autres personnes que l'étudiante-chercheuse fera l'objet d'une évaluation. Des projets futurs visent également son adaptation pour d'autres clientèles que les élèves du secondaire.

Pour finir, la recherche représente un pas en avant pour l'avancement des connaissances au sujet du développement des émotions dans la perspective culturelle-historique, et du counseling de carrière groupal. Bien qu'elle présente certaines limites, la thèse apporte un regard renouvelé sur le phénomène de l'anxiété en situation de choix de carrière lors de l'adolescence et la façon d'agir sur ce phénomène social d'importance. Elle permet également de répondre à l'objectif général annoncé, de décrire l'activité du groupe et les processus d'apprentissage qui, à l'intérieur d'un groupe de counseling de carrière, suscitent un développement de la capacité à maîtriser ses émotions et à réaliser un choix de carrière.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Academos. (2021). *Impact de la pandémie sur le choix de carrière des étudiants québécois et canadiens*. <https://academos.lpages.co/pandemie/>
- Agence de la santé publique du Canada. (2014). *Mood and Anxiety Disorders in Canada*.
Gouvernement du Canada.
- Alberio, M. et Tremblay, D.-G. (2021). COVID 19: Quels effets sur le travail et l'emploi?
Interventions économiques, 66. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14725>
- Amulya, D. S. L. (2020). An experiment with online group counselling during COVID-19. Dans
L. S. S. Manickram (dir.), *COVID-19 pandemic: Challenges and responses of
psychologists from India*. L. S. S. Manickram.
- Amundson, N. E., Borgen, W. A., Pollard, D. E. et Westwood, M. J. (2008). *Les Groupes de
recherche d'emploi : la filière du counselling*. GGC.
- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. American
Psychiatric Association.
- Arthur, N., Collins, S., Marshall, C. et McMahon, M. (2013). Social Justice Competencies and
Career Development Practices. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*,
47(2), 136-154.

- Atkins, T. et Hayes, B. (2019). Evaluating the impact of an autogenic training relaxation intervention on levels of anxiety amongst adolescents in school. *Educational and Child Psychology, 36*(3), 33-51.
- Banbury, A., Nancarrow, S., Dart, J., Gray, L. et Parkinson, L. (2018). Telehealth Interventions Delivering Home-based Support Group Videoconferencing: Systematic Review. *Journal of medical internet research, 20*(2). <https://dx.doi.org/10.2196/jmir.8090>
- Bandelow, B., Reitt, M., Röver, C., Michaelis, S., Görlich, Y. et Wedekind, D. (2015). Efficacy of treatments for anxiety disorders: A meta-analysis. *International Clinical Psychopharmacology, 30*(4), 183-192. <https://doi.org/10.1097/YIC.0000000000000078>
- Barrett, P. M., Lock, S. et Farrell, L. J. (2005). Developmental differences in universal preventive intervention for child anxiety. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 10*(4), 539-555. <https://doi.org/10.1177/1359104505056317>
- Barrett, P. M. et Turner, C. M. (2004). Prevention strategies. Dans T. L. Morris et J. S. March (dir.), *Anxiety disorders in children and adolescents*. (p. 371-386). Guilford Press.
- Bélisle, R. (2001). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées: l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives, 22*, 55-71.
- Bennett, K. et Dorjee, D. (2016). The impact of a mindfulness-based stress reduction course (MBSR) on well-being and academic attainment of sixth-form students. *Mindfulness, 7*(1), 105-114. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0430-7>

- Bienvenu, O. J. et Ginsburg, G. S. (2007). Prevention of anxiety disorders. *International Review of Psychiatry*, 19(6), 647-654. <https://doi.org/10.1080/09540260701797837>
- Blustein, D. L. et Phillips, S. D. (1988). Individual and contextual factors in career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 33(2), 203-216. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90056-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90056-5)
- Boivin, F. (2006). Les experts. Dans Enseignants et enseignantes en compétences de base de la Montérégie (dir.), *Répertoire d'activités pour les formations en compétences de base* (p. 42-45). Sous-comité des compétences de base de la Montérégie.
- Bourdon, S., Baril, D., Desroches, I., Dionne, P. et Supeno, E. (2020). *Résultats du sondage Rapports au travail, orientation et persévérance aux études, du secondaire à l'université*. Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec http://www.erta.ca/sites/default/files/2020-6/CRJ_Bourdon_SondageRTOPS%20VFF.pdf
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2015). Passage à l'âge adulte et précarités dans un monde incertain. Dans S. Bourdon et R. Bélisle (dir.), *Les précarités dans le passage à l'âge adulte au Québec* (p. 9-26). Presses de l'Université Laval.
- Broderick, P. C. et Jennings, P. A. (2012). Mindfulness for Adolescents: A Promising Approach to Supporting Emotion Regulation and Preventing Risky Behavior. *New Directions for Youth Development*, 136, 111-126.

- Broderick, P. C. et Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2009.9715696>
- Broderick, P. C. et Metz, S. (2016). Working on the Inside : Mindfulness for Adolescents. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Mindfulness in Education : Integrating Theory and Research into Practice* (p. 355-382). Springer.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Brown, J. S. L., Blackshaw, E., Stahl, D., Fennelly, L., McKeague, L., Sclare, I. et Michelson, D. (2019). School-based early intervention for anxiety and depression in older adolescents: A feasibility randomised controlled trial of a self-referral stress management workshop programme (“DISCOVER”). *Journal of Adolescence*, 71(150-161). <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.009>
- Brown, S. D., Hacker, J., Abrams, M., Carr, A., Rector, C., Lamp, K., Telander, K. et Siena, A. (2012). Validation of a Four-Factor Model of Career Indecision. *Journal of Career Assessment*, 20(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1069072711417154>
- Brown, S. D. et Rector, C. C. (2008). Conceptualizing and Diagnosing Problems in Vocational Decision Making. Dans S. D. Brown et R. W. Lent (dir.), *Handbook of Counseling Psychology* (4^e éd., p. 392-407). John Wiley & Sons.

- Brumariu, L. E., Osbuth, I. et Lyons-Ruth, K. (2013). Quality of attachment relationships and peer relationship dysfunction among late adolescents with and without anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 27, 116-124. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.janxdis.2012.09.002>
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches* (2^e éd.). Gaëtan Morin.
- Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Batterham, P. J. et Hadzi-Pavlovic, D. (2016). A randomized controlled trial of strong minds: A school-based mental health program combining acceptance and commitment therapy and positive psychology. *Journal of School Psychology*, 57, 41-52. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.008>
- Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Shaw, F., Fogarty, A., Batterham, P. J., Dobinson, K. et Karpin, I. (2018). Preventing mental health symptoms in adolescents using dialectical behaviour therapy skills group: A feasibility study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 70-85. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1292927>
- Calear, A. L., Batterham, P. J., Poyser, C. T., Mackinnon, A. J., Griffiths, K. M. et Christensen, H. (2016). Cluster randomised controlled trial of the e-couch Anxiety and Worry program in schools. *Journal of affective disorders*, 196, 210-7. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.02.049>

- Campagna, C. G. et Curtis, G. J. (2007). So Worried I Don't Know What To Be: Anxiety is Associated With Increased Career Indecision and Reduced Career Certainty. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17(1), 91-96. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.91>
- Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale. (s.d.). *HORS-PISTE Secondaire*. <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/hors-piste/programme-secondaire/>
- Chaiguerova, L., Zinchenko, Y. et Yvon, F. (2012). Vie et oeuvres de L.S. Vygotsky: un parcours vers la psychologie culturelle-historique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 27-60). Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Chen, H.-T. (2015). *Practical program evaluation : theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective* (2^e éd.). Sage Publications.
- Chiesa, R., Massei, F. et Guglielmi, D. (2016). Career Decision-Making Self-Efficacy Change in Italian High School Students. *Journal of Counseling & Development*, 94(2), 210-224. <https://doi.org/10.1002/jcad.12077>
- Clot, Y. (2017a). L'affect et sa signification. Dans Y. Clot (dir.), *Conscience, inconscient, émotions* (p. 153-204). La Dispute.
- Clot, Y. (2017b). Vygotski, la conscience comme liaison. Dans Y. Clot (dir.), *Conscience, inconscient, émotions*. La Dispute.

- Cloutier, R., Drapeau, S. et St-Louis, P. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016. Remettre le cap sur l'équité*. Gouvernement du Québec
- Corrieri, S., Heider, D., Conrad, I., Blume, A., König, H.-H. et Riedel-Heller, S. G. (2014). School-based prevention programs for depression and anxiety in adolescence: A systematic review. *Health Promotion International*, 29(3), 427-441. <https://doi.org/10.1093/heapro/dat001>
- Cournoyer, L. (2017). *L'anxiété (dé)orientante*. <http://www.orientationpourtous.co/recherches-pratiques/lanxiete-deorientante/>
- Cournoyer, L., Lachance, L. et Samson, A. (2016). L'action décisionnelle de carrière: processus en deux dimensions, quatre tensions. Dans J. Masdonati, M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au travail: perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (p. 119-145). Presses de l'Université Laval.
- Cousineau, P. et Ngô, T.-L. (2013). Thérapie des schémas – ACT – Pleine conscience. *Santé mentale au Québec*, 38(2), 195-213. <https://doi.org/10.7202/1023996ar>
- Daniels, L. M., Stewart, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P. et LoVerso, T. (2011). Relieving Career Anxiety and Indecision: The Role of Undergraduate Students' Perceived Control

- and Faculty Affiliations. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 14(3), 409-426. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9151-x>
- Davidov, D., Bush, H. M., Clear, E. R. et Coker, A. L. (2020). Using a multiphase mixed methods triangulation design to measure bystander intervention components and dose of violence prevention programs on college campuses. *Journal of Family Violence*, 35(6), 551-562. <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00108-5>
- Delelis, G., Christophe, V., Berjot, S. et Desombre, C. (2011). Stratégies de régulation émotionnelle et de coping : quels liens ? *Bulletin de psychologie*, 515(5), 471-479. <https://doi.org/10.3917/bupsy.515.0471>
- Dionne, P. (2015). *Le groupe d'insertion sociale et professionnelle : apprentissages et développement au cœur de l'activité collective de personnes en situation de chômage de longue durée* [thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke
- Dionne, P. et Dupuis, A. (2019). Cultural-Historical Activity Theory : Group Career Counseling for Social Justice of Racialized Women. Dans N. Arthur, R. Neault et M. McMahon (dir.), *Career Theory and Models at Work: Ideas for Practice* (p. 103-114). CERIC.
- Dionne, P., Saussez, F. et Bourdon, S. (2017). Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(3). <https://doi.org/10.4000/osp.5475>

- Dionne, P., Simard, A. et Bourdon, S. (2019a). S'Orienter : un programme pour transformer les représentations sexospécifiques d'élèves sur les métiers et professions. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 48(4).
- Dionne, P., Simard, A., Bourdon, S., Supeno, E. et Girardin, V. (2020). *S'Orienter: Guide d'animation de groupes d'orientation*. Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage.
- Dionne, P., Viviers, S., Picard, F. et Supeno, E. (2018). Orientation pour tous au secondaire public: mythe ou réalité au Québec. *Revue de l'éducation de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 5(3), 2-7.
- Dionne, P., Viviers, S. et Saussez, F. (2019b). Discuter et réfléchir son activité par l'instruction au sosie: émergence de contradictions et débats de métier. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 24-42. <https://doi.org/10.7202/1061838ar>
- Donovan, C. L. et Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 509-531. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00040-9](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00040-9)
- Drouin, M., Stewart, J. et Van Gorder, K. (2015). Using methodological triangulation to examine the effectiveness of a mentoring program for online instructors. *Distance Education*, 36(3), 400-418. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081735>

- Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L. et McKinnon, S. (2015). Étude de validation du programme Funambule pour une gestion équilibrée du stress des adolescents. *Éducation et Francophonie*, 43(2), 154-178.
- Dumont, M., Massé, L., Potvin, P. et Leclerc, D. (2012). *Funambule. Pour une gestion équilibrée du stress*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Dupuis, A., Dionne, P. et Saussez, F. (2021). L'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété face au choix de carrière en milieu scolaire : une analyse critique des écrits. *Revue canadienne de développement de carrière*, 20(2), 40-58.
- Dupuis, A. et Saussez, F. (accepté). Le groupe de counseling de carrière pour la prévention de l'anxiété face au choix de carrière : Un soutien aux parcours d'apprentissage des élèves? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.
- Dussault, M., Bourassa, B., Fournier, G., Spain, A., Lachance, L. et Negura, L. (2009). New Realities in the Work World: the Impact on Workers and on the Professional Practice of Career Counsellors. *Canadian Journal of Career Development*, 8(1), 11-21.
- Ecclestone, K. et Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 485-506.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Élias, N. (1983). *Engagement et distanciation* (M. Hulin, trad.). Fayard.

- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y., Sannino, A. et Virkkunen, J. (2014). Commentary On the Methodological Demands of Formative Interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21, 118-128.
- Erceg, T., Flander, G. et Brezinscak, T. (2018). The Relationship Between Compulsive Internet Use and Symptoms of Depression and Anxiety in Adolescence. *Alcoholism and Psychiatry Research*, 54, 101-112. <https://doi.org/10.20471/dec.2018.54.02.02>
- Etherington, V. et Costello, S. (2019). Comparing Universal and Targeted Delivery of a Mindfulness-Based Program for Anxiety in Children. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29, 22-38. <https://doi.org/10.1017/jgc.2018.22>
- Everall, R. D. et Paulson, B. L. (2002). The therapeutic alliance: Adolescent perspective. *Counselling and Psychotherapy Research*, 2(2), 78-87. <https://doi.org/10.1080/14733140212331384857>
- Falardeau, E. et Simard, D. (2011). L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes : le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données. *Recherches qualitatives*, 30(2), 96-121. <https://doi.org/10.7202/1084832ar>
- Fassin, D. (1998). L'anthropologie entre engagement et distanciation. Essai de sociologie des recherches en sciences sociales sur le SIDA en Afrique. Dans C. Becker (dir.), *Vivre et penser le SIDA en Afrique*. IRD.

- Feiss, R., Dolinger, S. B., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J. A., Thomas, C. M. et Pangelinan, M. (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of School-Based Stress, Anxiety, and Depression Prevention Programs for Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1668-1685.
- Fleer, M., Gonzalez Rey, F. et Veresov, N. (2017). Perekhivanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage. Dans M. Fleer, F. Gonzalez Rey et N. Veresov (dir.), *Perekhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy*. Springer.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of hope*. Bloomsbury Academic.
- Friedrich, J. (2010). *Lev Vygotsky: médiation, apprentissage et développement, une lecture philosophique et épistémologique*. FAPSE.
- García-Escalera, J., Chorot, P., Sandín, B., Ehrenreich-May, J., Prieto, A. et Valiente, R. M. (2019). An Open Trial Applying the Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders in Adolescents (UP-A) Adapted as a School-Based Prevention Program. *Child & Youth Care Forum*, 48(1), 29-53.
- Gati, I. et Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. Dans J. A. Athanasou et R. Van Esbroeck (dir.), *International handbook of career guidance* (p. 157-185). Springer.
- Généreux, M., Dallaire, J.-S., Haichin, K. et Leflej, N. (2021, *Dévoilement des premiers résultats de l'Enquête sur la santé psychologique des 12-25 ans* [communication]. Webinaire « Santé mentale en Estrie ».

- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 401-425). Presses de l'Université du Québec.
- Germeijs, V., Luyckx, K., Notelaers, G., Goossens, L. et Verschueren, K. (2012). Choosing a Major in Higher Education: Profiles of Students' Decision-Making Process. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 229-239. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.12.002>
- Germeijs, V., Verschueren, K. et Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 397-410.
- Gouvernement du Québec. (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite: l'approche orientante*. Ministère de l'éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Mise en oeuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) obligatoires*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.
https://cosp.education.gouv.qc.ca/ssf/a/c/p_name/ss_forum/p_action/1/binderId/45288/entityType/workspace/action/view_permalink/novl_url/1#1564093874070
- Gouvernement du Québec. (2019). *Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) pour le 2e cycle du secondaire (4e et 5e secondaire)*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/cosp/2019/06/13/les-contenus-obligatoires-pour-le-2e-cycle-du-secondaire/cosp-4e-et-5e-sec/>

- Gouvernement du Québec. (2020). *Indices de défavorisation 2019-2020*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/#:~:text=Le%20SFR%20correspond%20%C3%A0%20la,le%20seuil%20de%20faible%20revenu>.
- Grégoire, S. et De Mondeharc, L. (2016). Enjeux liés à la définition et à la mesure de la présence attentive. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *Présence attentive (mindfulness) : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 9-29). Presses de l'Université du Québec.
- Guichard, J. (2012). L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes. Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes: Dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 15-50). Presses de l'Université Laval.
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164.
- Hollis, C., Flaconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C. et Davies, E. B. (2017). Annual Research Review: Digital health interventions for children and young people with mental health problems – a systematic and meta-review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 474-503. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12663>

- Holodynski, M. (2013). The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 4-38.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2012.745571>
- Hooley, T., Sultana, R. et Thomsen, R. (2019). The Neoliberal Challenge to Career Guidance. Dans T. Hooley, R. Sultana et R. Thomsen (dir.), *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism* (p. 1-27). Routledge.
- Hornak, J. et Gillingham, B. (1980). Career indecision: a self-defeating behavior. *Personnel & Guidance Journal*, 59, 252-253.
- Houle, A.-A. (2020). *Recension des écrits sur l'efficacité des interventions virtuelles en santé mentale auprès des jeunes*. Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale.
- Institut national de santé publique du Québec. (n.d.). *Ligne du temps COVID-19 au Québec*.
<https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>
- Işik, E. (2012). The relationship of career decision self-efficacy, trait anxiety, and affectivity among undergraduate students. *Psychological Reports*, 111(3), 805-813.
- Kamanzi, P. C. et Pilote, A. (2016). Parcours scolaires et reproduction sociale au Québec. Dans J. Masdonati, M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au travail: perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (p. 9-45). Presses de l'Université Laval.

- Keogh, E., Bond, F. W. et Flaxman, P. E. (2006). Improving academic performance and mental health through a stress management intervention: Outcomes and mediators of change. *Behaviour Research and Therapy*, 44(3), 339-357. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.03.002>
- Kneeland, E. T., Hilton, B. T., Fitzgerald, H. E., Castro-Ramirez, F., Tester, R. D., Demers, C. et McHugh, R. K. (2021). Providing cognitive behavioral group therapy via videoconferencing: Lessons learned from a rapid scale-up of telehealth services. *Practice Innovations*, 6(4), 221-235. <https://doi.org/10.1037/pri0000154>
- Kozlowski, K. A. et Holmes, C. M. (2014). Experiences in Online Process Groups: A Qualitative Study. *Journal for Specialists in Group Work*, 39(4), 276-300. <https://10.1080/01933922.2014.948235>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S. et Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Lacoste, S., Esparbes-Pistre, S. et Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34(3), 295-322. <https://doi.org/10.4000/osp.617>
- Lane, J., Therriault, D., Dupuis, A., Gosselin, P., Smith, J., Ziam, S., Roy, M., Roberge, P., Drapeau, M., Morin, P., Berrigan, F., Thibault, I. et Dufour, M. (2021). The impact of the

- COVID-19 pandemic on the anxiety of adolescents in Québec. *Child & Youth Care Forum*.
<https://doi.org/10.1007/s10566-021-09655-9>
- Leclerc, C. (2020). *Intervenir en groupe: Savoirs et pouvoir d'agir* (4^e éd.). CRIEVAT.
- Léontiev, A. N. (1959/1976). *Le développement du psychisme*. Éditions Sociales.
- Levykh, M. G. (2003). *Personality, emotions, and behaviour mastery in the thought of Lev Vygotsky* [thèse de doctorat inédite]. Simon Fraser University
- Livheim, F., Hayes, L., Ghaderi, A., Magnusdottir, T., Högfeldt, A., Rowse, J., Turner, S., Hayes, S. C. et Tengström, A. (2015). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy for Adolescent Mental Health: Swedish and Australian Pilot Outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 1016-1030. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9912-9>
- Magiolino, L. L. et Smolka, A. L. (2013). How Do Emotions Signify? Social Relations and Psychological Functions in the Dramatic Constitution of Subjects. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 96-112. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.743155>
- Malak, M. Z. et Khalifeh, A. H. (2018). Anxiety and depression among school students in Jordan: Prevalence, risk factors, and predictors. *Perspectives in Psychiatric Care*, 54, 242-250. <https://doi.org/10.1111/ppc.12229>
- Mallet, P. (2002). L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence: La formation d'une anxiété sociale majeure. *Carriérologie*, 8(3), 599-618.

- Manassis, K., Wilansky-Traynor, P., Farzan, N., Kleiman, V., Parker, K. et Sanford, M. (2010). The feelings club: Randomized controlled evaluation of school-based CBT for anxious or depressive symptoms. *Depression and Anxiety*, 27(10), 945-952. <https://doi.org/10.1002/da.20724>
- Marcotte, D. (2014). Les problèmes internalisés : la dépression et l'anxiété à l'adolescence. Dans M. Claens et L. Lannegrand-Willems (dir.), *La psychologie de l'adolescence* (p. 287-312). Presses de l'Université de Montréal.
- Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 315-336). Presses de l'Université du Québec.
- Martinsen, K. D., Kendall, P. C., Stark, P. et Neumer, S.-P. (2016). Prevention of Anxiety and Depression in Children: Acceptability and Feasibility of the Transdiagnostic EMOTION Program. *Cognitive and Behavioral Practice*, 23, 1-13.
- Masdonati, J. et Goyer, L. (2012). Et l'orientation scolaire et professionnelle, dans tout ça? Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes: Dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 281-291). Presses de l'Université Laval.
- Matte, L. (2012). Une stratégie scolaire pour la profession. *L'Orientation*, 28(1), 43-57.
- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L. et Brendel, K. E. (2017). *Mindfulness-Based Interventions for Improving Cognition, Academic Achievement, Behavior, and*

Socioemotional Functioning of Primary and Secondary School Students. Campbell Corporation

Mazurek Melnyk, B., Kelly, S. et Lusk, P. (2014). Outcomes and Feasibility of a Manualized Cognitive-Behavioral Skills Building Intervention: Group COPE for Depressed and Anxious Adolescents in School Settings. *Journal of Child & Adolescent Psychiatric Nursing*, 27(1), 3-13. <https://doi.org/10.1111/jcap.12058>

McGeechan, G. J., Richardson, C., Wilson, L., Allan, K. et Newbury-Birch, D. (2018). Qualitative exploration of a targeted school-based mindfulness course in England. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(2), 154-160. <https://doi.org/10.1111/camh.12288>

McKenney, S. et Van den Akker, J. (2005). Computer-Based Support for Curriculum Designers: A Case of Developmental Research. *Educational Technology Research & Development*, 53(2), 41-66. <https://doi.org/10.1007/BF02504865>

Merriam, S. B. et Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood : A comprehensive guide* (4^e éd.). John Wiley & Sons.

Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. et Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the Learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272. <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818488>

- Miller, A. D. et Rottinghaus, P. J. (2014). Career Indecision, Meaning in Life, and Anxiety: An Existential Framework. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 233-247. <https://doi.org/10.1177/1069072713493763>
- Milot-Lapointe, F. et Dionne, P. (soumis). Online Group Employment Counselling During the COVID-19 Pandemic: The Role of Attitudes Toward Online Counselling. *Swiss Psychology Open*.
- Milot-Lapointe, F., Savard, R. et Le Corff, Y. (2018). Intervention components and working alliance as predictors of individual career counseling effect on career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 107(1), 15-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.001>
- Mojgan, F. N., Kadir, R. A. et Soheil, S. (2011). The Relationship between State and Trait Anxiety with Career Indecision of Undergraduate Students. *International Education Studies*, 4(3), 31-35.
- Mowatt Haugland, B. S., Haaland Å, T., Baste, V., Bjaastad, J. F., Hoffart, A., Rapee, R. M., Raknes, S., Himle, J. A., Husabø, E. et Wergeland, G. J. (2020). Effectiveness of Brief and Standard School-Based Cognitive-Behavioral Interventions for Adolescents With Anxiety: A Randomized Noninferiority Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(4), 552-564.e2. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.12.003>
- Nail, J. E., Christofferson, J., Ginsburg, G. S., Drake, K., Kendall, P. C., McCracken, J. T., Birmaher, B., Walkup, J. T., Compton, S. N., Keeton, C. et Sakolsky, D. (2015). Academic

- Impairment and Impact of Treatments Among Youth with Anxiety Disorders. *Child & Youth Care Forum*, 44(3), 327-342. <http://doi.org/10.1007/s10566-014-9290-x>
- Neil, A. L. et Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 208-215. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.002>
- Nepon, J., Belik, S.-L., Bolton, J. et Sareen, J. (2010). The relationship between anxiety disorders and suicide attempts: findings from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions. *Depression and anxiety*, 27(9), 791-798. <https://doi.org/10.1002/da.20674>
- Nonnon, E. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions: les activités de français comme techniques sociales du sentiment. Dans M. Brossard, J. Fijalkow, S. Ragano et L. Pasa (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 91-121). Presses universitaires de Bordeaux.
- O'Donnell, S., Cheung, R., Bennett, K. et Lagacé, C. (2016). The 2014 Survey on Living with Chronic Diseases in Canada on Mood and Anxiety Disorders: a methodological overview. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada*, 36(12), 275-288.
- OCCOQ. (2013, 29 septembre 2016). Guide de pratique: Orientation en formation générale des jeunes. http://orientation.qc.ca/files/Guide_OCCOQ_OFGJ_250214.pdf
- OCCOQ. (2017). *Rapport annuel 2016-2017*. OCCOQ

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Picard, F., Goastellec, G., Olympio, N. et Pilote, A. (2016). Entre parcours formels et parcours réels: l'espace des possibles des jeunes en transition vers l'enseignement supérieur dans trois systèmes éducatifs. Dans J. Masdonati, M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au travail: perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (p. 47-87). Presses de l'Université Laval.
- Picard, F. et Masdonati, J. (2012). Les parcours d'orientation des jeunes: des problèmes relevant de l'institution scolaire? Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes: Dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 1-12). Presses de l'Université Laval.
- Picard, F., Turcotte, M., Viviers, S. et Dionne, P. (2019). Career Development Practices from the Capabilities Perspective of Social Justice. Dans N. Arthur, R. Neault et M. McMahon (dir.), *Career Theories and Models at Work: Ideas for Practice* (p. 307-315). CERIC.
- Piché, M. (2006). Les balles de laine. Dans Enseignants et enseignantes en compétences de base de la Montérégie (dir.), *Répertoire d'activités pour les formations en compétences de base* (p. 81-82). Sous-comité des compétences de base de la Montérégie.
- Podina, I. R., Mogoase, C., David, D., Szentagotai, A. et Dobrean, A. (2016). A Meta-Analysis on the Efficacy of Technology Mediated CBT for Anxious Children and Adolescents. *Journal*

of *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34, 31-50.
<https://doi.org/10.1007/s10942-015-0228-5>

Portail santé mieux-être. (2016). *Troubles anxieux*. <http://sante.gouv.qc.ca/problemes-de-sante/troubles-anxieux/>

Raknes, S., Pallesen, S., Bjaastad, J. F., Wergeland, G. J., Hoffart, A., Dyregrov, K., Håland, Å. T. et Mowatt Haugland, B. S. (2017). Negative Life Events, Social Support, and Self-Efficacy in Anxious Adolescents. *Psychological Reports*, 120(4), 609-626.
<https://doi.org/10.1177/0033294117699820>

Rapee, R. M., Kennedy, S. et Ingram, M. (2005). Prevention and Early Intervention of Anxiety Disorders in Inhibited Preschool Children. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 73(3), 488-497. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.488>

Richey, R. C. et Klein, J. D. (2007). *Design and Development Research*. Routledge.

Robinson, M. D., Watkins, E. R. et Harmon-Jones, E. (2013). Cognition and Emotion. An introduction. Dans M. D. Robinson, E. R. Watkins et E. Harmon-Jones (dir.), *Handbook of cognition and emotion* (p. 3-18). The Guildford Press.

Roche, P. (2016). *La puissance d'agir au travail*. Éditions Érès.

Roth, W.-M. (2007). Emotion at Work: A Contribution to Third-Generation Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1-2), 40-63.
<https://doi.org/10.1080/10749030701307705>

- Roth, W.-M. et Jornet, A. (2018). *Understanding Educational Psychology. A late Vygotskian, Spinozist Approach*. Springer.
- Roth, W.-M. et Walshaw, M. (2015). Rethinking Affect in Education From a Societal-Historical Perspective: The Case of Mathematics Anxiety. *Mind, Culture, and Activity*, 22(3), 217-232. <https://doi.org/10.1080/10749039.2015.1016239>
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Royer, É. (2019, 3 janvier). Trois constats alarmants sur nos écoles. *La Presse+*. http://plus.lapresse.ca/screens/c425f744-210b-4b24-9f2d-dd40b239c95f__7C__0.html.
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., Offidani, E., Caffo, E. et Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(4), 522-532. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2009.07.002>
- Rutter, M., Kim-Cohen, J. et Maughan, B. (2006). Continuities and discontinuities in psychopathology between childhood and adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 276-295. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01614.x>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>

- Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, 21(5), 571-597. <https://doi.org/10.1177/0959354311417485>
- Saussez, F. (2010). *Le développement en co-analyse de l'activité, une question de transmission de formes culturelles? Une lecture à l'aide du concept de zone de développement le plus proche* [manuscrit inédit]. Université de Sherbrooke.
- Saussez, F. (2012). Préface. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 16-20). Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Saussez, F. (2017a). La zone de développement la plus proche: une contribution de Vygotski à l'approche par l'activité? Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 911-920). Presses Universitaires de France.
- Saussez, F. (2017b). Les visées développementales de la co-analyse de l'activité : une lecture critique à l'aide de la notion de zone de développement le plus proche. *Travail et apprentissage*, 17, 70-88.
- Saussez, F. et Dupuis-Laflamme, P. (à paraître). On the relevance of the concept of Zone of Proximal Development for problematizing questions about development in adulthood and freedom in developmental intervention. Dans P. Dionne et A. Jornet (dir.), *Doing CHAT in the Wild: From-the-field Challenges of a Non-Dualist Methodology* (p. 154-176). Brill.
- Saussez, F., Rioux, I. et Pilon, C. (2019). Entre sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité: Questions pour esquisser une posture de recherche impliquée. Dans J.

- Thievenaz, J.-M. Barbier et F. Saussez (dir.), *Comprendre/Transformer. Débats en éducation et formation*. (p. 37-58). Peter Lang.
- Savard, R. (2007). *Démarche d'orientation ou de réorientation approfondie* [manuscrit inédit].
Université de Sherbrooke, Département d'orientation professionnelle
- Savard, R., Gingras, M. et Turcotte, M. (2002). Delivery of Career Development Information in the Context of Information Computer Technology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(3), 173-191. <https://doi.org/10.1023/A:1020659801270>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. et van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 337-362). Presses de l'Université du Québec.
- Schultheiss, D. E. (2008). Handling the stress associated with important life decisions. Dans D. E. Scultheiss (dir.), *Psychology as a major: Is it right for me and what can I do with my degree?* American Psychological Association.
- Senneville, J. (2012). *Le système scolaire québécois et les parcours de formation*. Septembre Éditeur.

Sévérac, P. (2021). *Puissance de l'enfance. Vygoski avec Spinoza*. Vrin.

Shanahan, L., Copeland, W. E., Angold, A., Bondy, C. L. et Costello, E. J. (2014). Sleep problems predict and are predicted by generalized anxiety/depression and oppositional defiant disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53(5).
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.12.029>

Smetanin, P., Stiff, D., Briante, C., Adair, C. E., Ahmad, S. et Khan, M. (2011). *The Life and Economic Impact of Major Mental Illnesses in Canada: 2011 to 2041*. RiskAnalytica, Mental Health Commission of Canada

Solorio, A., Koroma, M. Z., Robelo, A., Xing, F. et Marmarosh, C. L. (2022). *Group member attachment and online group therapy*. Society of Group Psychology and Group Psychotherapy.

Spence, S. H. (1996). The prevention of anxiety disorders in childhood. Dans P. Cotton et H. Jackson (dir.), *Early intervention & prevention in mental health*. (p. 87-107). Australian Psychological Society.

Spencer, L., Ritchie, J., O'Connor, W., Morrell, G. et Ormston, R. (2014). Analysis in Practice. Dans J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls et R. Ormston (dir.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students & Researchers* (2^e éd., p. 295-345). Sage Publications.

- St-Onge, J.-C. (2013). *L'envers de la pilule: les dessous de l'industrie pharmaceutique* (2^e éd.). Écosociété.
- Stetsenko, A. (2017). *The Transformative Mind. Expanding Vigotsky's Approach to Development and Education*. Cambridge University Press.
- Stetsenko, A. (2019). Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education. *Frontiers in Education*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.1080/15374410902851721>
- Suveg, C., Sood, E., Comer, J. S. et Kendall, P. C. (2009). Changes in emotion regulation following cognitive-behavioral therapy for anxious youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(3), 390-401. <https://doi.org/10.1080/15374410902851721>
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., Dupéré, V., Marks, A. K. et Olivier, E. (2021). Canadian Adolescents' Internalized Symptoms in Pandemic Times: Sex Differences and Association with Sociodemographic Characteristics, Confinement Habits, and Support. *Psychiatric Quarterly*, 92, 1309–1325. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-93849/v1>
- Therriault, D., Houle, A.-A. et Lane, J. (2021). *Hors-Piste, Parler d'anxiété sans stress. Rapport synthèse d'évaluation, 2020-2021*. Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale. https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2021/10/eval_globale_HP_explo_2020-2021_VF-1.pdf

Therriault, D., Houle, A.-A., Lane, J., Smith, J., Gosselin, P., Roberge, P. et Dupuis, A. (accepté).

L'anxiété généralisée chez les adolescents et les adolescentes du Québec : Portrait des élèves du secondaire. *Santé mentale au Québec*.

Tougas, A.-M. et Tourigny, M. (2012). L'étude des mécanismes de changement, une avenue de recherche prometteuse pour optimiser les programmes de traitement destinés aux jeunes en difficulté: Enjeux conceptuels et méthodologiques. *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 27(2), 61-86.

Traoré, I., Julien, D., Camirand, H., Street, M.-C. et Flores, J. (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition*. Institut de la statistique du Québec

Turcotte, D. et Lindsay, J. (2014). *L'intervention sociale auprès des groupes* (3^e éd.). Gaetan Morin.

Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et Francophonie*, 43(2), 30-49. <https://doi.org/10.7202/1034484ar>

Turgeon, L. et Parent, S. (2012). *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents*. Presses de l'Université du Québec.

- Vadeboncoeur, J. A. et Collie, R. J. (2013). Locating Social and Emotional Learning in Schooled Environments: A Vygotskian Perspective on Learning as Unified. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 201-225. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.755205>
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: The specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182-191. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.005>
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A. et Garcia, M. (2005). Career Exploration in Adolescents: The Role of Anxiety, Attachment, and Parenting Style. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 153-168. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.006>
- Vignoli, E. et Mallet, P. (2012). Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel: structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 94(2), 249-282. <https://doi.org/10.3917/cips.094.0249>
- Vygotski, L. S. (1922-1934/2022). *Imagination. Textes choisis*. (I. Leopoldoff Martin, trad.). Peter Lang.
- Vygotski, L. S. (1925/2005). *Psychologie de l'art* (F. Sève, trad.). La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1925/2017). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. Dans Y. Clot (dir.), *Conscience, inconscient, émotions* (F. Sève, trad.) (p. 61-94). La Dispute.

Vygotski, L. S. (1926/1997). *Educational Psychology*. St. Lucie Press.

Vygotski, L. S. (1928/1994). *Défectologie et déficience mentale*. Delachaux et Nietslé.

Vygotski, L. S. (1928/2012). Le développement culturel de l'enfant. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (L. Chaiguerova, trad.) (p. 72-99). Université d'État de Moscou Lomonossov.

Vygotski, L. S. (1931-1934/2018). Le problème de l'âge. Dans I. Leopoldoff Martin et B. Schneuwly (dir.), *La science du développement de l'enfant*. Peter Lang AG.

Vygotski, L. S. (1931/1994a). The development of thinking and concept formation in adolescence. Dans R. Van der Veer et J. Valsiner (dir.), *The Vygotsky Reader* (p. 185-165). Blackwell.

Vygotski, L. S. (1931/1994b). Imagination and creativity of the adolescent. Dans R. Van der Veer et J. Valsiner (dir.), *The Vygotsky Reader* (p. 266-288). Blackwell.
<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1931/adolescent/ch12.htm>

Vygotski, L. S. (1931/1998a). Development of interests at the transitional age. Dans L. S. Vygotski (dir.), *Child Psychology. Part 1. Pedology of the adolescent*.

Vygotski, L. S. (1931/1998b). *Théorie des émotions* (N. Zavialoff et C. Saunier, trad.). L'Harmattan. (Ouvrage original publié en 1933).

Vygotski, L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, trad.). La Dispute.

- Vygotski, L. S. (1932/2017). Les émotions et leur développement chez l'enfant. Dans Y. Clot (dir.), *Conscience, inconscient, émotions* (G. Fernandez, trad.) (p. 123-152). La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1934/2012a). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (F. Sève, trad.) (p. 205-222). Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Vygotski, L. S. (1934/2012b). La périodisation du développement de l'enfant. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (L. Chaiguerova, trad.) (p. 111-132). Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Vygotski, L. S. (1934/2012c). Psychologie de l'éducation. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (F. Sève et L. Chaiguerova, trad.) (p. 137-254). Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Vygotski, L. S. (1934/2019). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1935/1994). The problem of the environment. Dans R. Van der Veer et J. Valsiner (dir.), *The Vygotsky Reader* (p. 338-354). Blackwell.
- Walker, T. L. et Tracey, T. J. G. (2012). The Role of Future Time Perspective in Career Decision-Making. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 150-158.
- Weinberg, H. (2020). Online group psychotherapy: Challenges and possibilities during COVID-19—A practice review. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 24(3), 201-211.
<https://doi.org/10.1037/gdn0000140>

- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Callear, A. L., Newby, J. M. et Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30-47. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005>
- Werner-Seidler, A., Spanos, S., Callear, A. L., Perry, Y., Torok, M., O'Dea, B., Christensen, H. et Newby, J. M. (2021). School-based depression and anxiety prevention programs: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 89. <https://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102079>
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K. et Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 390-410. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00050-7](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00050-7)
- Whiston, S. C., Wendi Lee, T., Rahardja, D. et Eder, K. (2011). School Counseling Outcome: A Meta-Analytic Examination of Interventions. *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 37-55.
- Yalom, I. D. et Leszcz, M. (2005). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (5^e éd.). Basic Books.

Zaporozhets, A. V. (2002). Toward the Question of the Genesis, Function, and Structure of Emotional Processes in the Child. *Journal of Russian & East European Psychology*, 40(2), 45-66.

Zavershneva, E. (2010). "The Way to Freedom". *Journal of Russian & East European Psychology*, 48(1), 61-90. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480103>

ANNEXE A. LES PROGRAMMES RECENSÉS

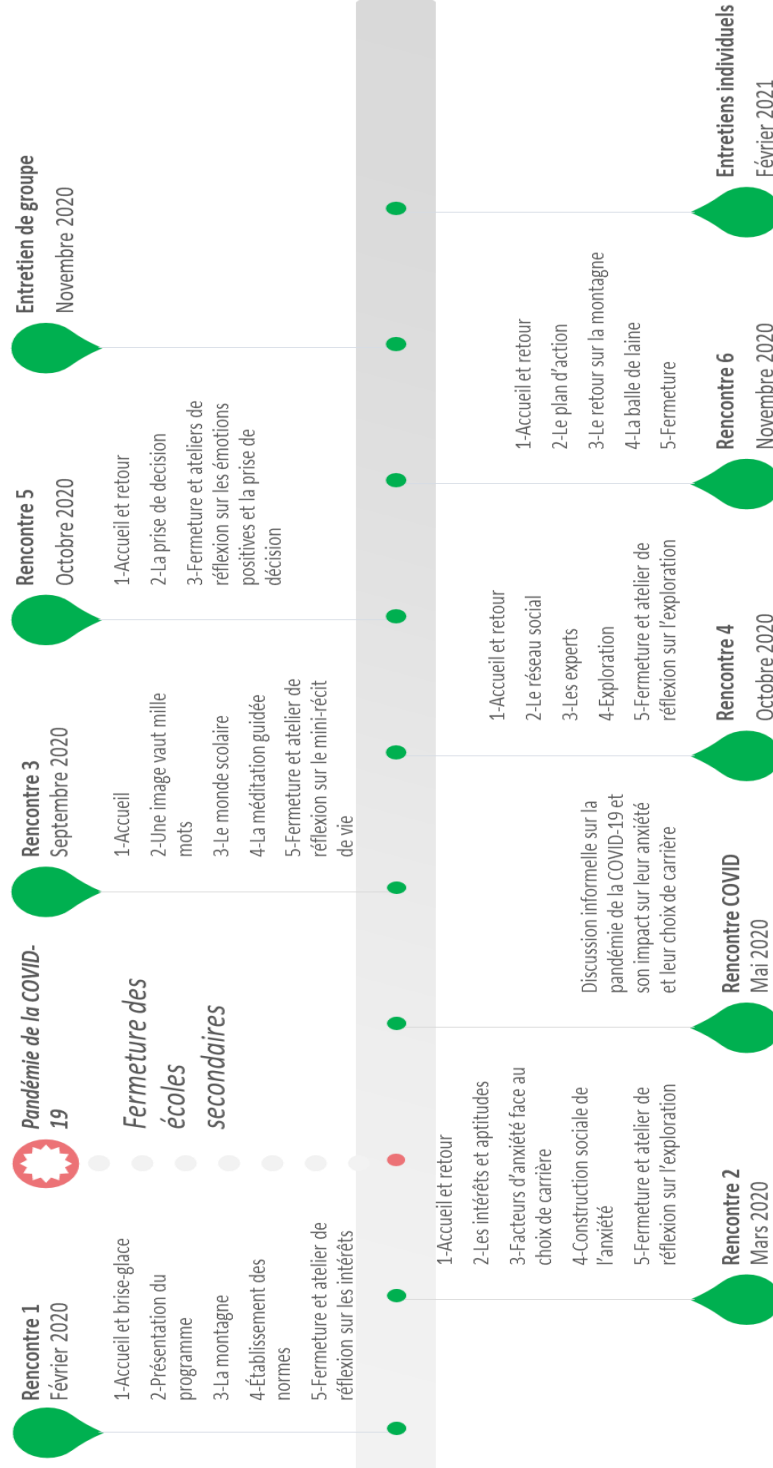
Article	Population ciblée	Contexte national	Personnes qui implantent	Protocole de mise en place	Thèmes principaux
Atkins et Hayes (2019) <i>AT Intervention</i>	Adolescent.es âgé.es de 14 et 15 ans (n = 66)	Angleterre – Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Premier auteur, thérapeute qualifié	6 rencontres hebdomadaires de 30 minutes Groupes : 7-11 personnes	- Techniques de relaxation
Barrett et al. (2005) <i>FRIENDS</i>	Enfants et adolescent.es âgé.es de 9 à 16 ans (n = 693)	Australie – Représentation de plusieurs statuts socioéconomiques	Psychologues ou doctorants	10 rencontres hebdomadaires de 45 à 60 minutes et 2 rencontres 1 et 3 mois après la fin du programme Groupes : 20-30 personnes	- Exposition - Techniques de relaxation - Résolution de problèmes - Stratégies cognitives
Bennett et Dorjee (2016) <i>Mindfulness-Based Stress Reduction</i>	Adolescent.es âgé.es entre 16 et 18 ans (n = 24)	Angleterre - Représentation de plusieurs statuts socioéconomiques	Premier auteur, enseignant entraîné à la méthode MSBR	8 rencontres hebdomadaires de 2h Groupes : 12 personnes	- Prise de conscience et acceptation
Broderick et Metz (2009) <i>Learning to BREATHE</i>	Adolescentes âgées entre 17 et 19 ans (n = 120)	États-Unis – École catholique pour filles	Premier auteur	6 rencontres, bihebdomadaires de 32 à 43 minutes Groupes : groupe-classe	- Pleine conscience - Prise de conscience et acceptation - Attention sur l'expérience immédiate
Brown et al. (2019) <i>DISCOVER</i>	Adolescent.es âgé.es entre 16 et 19 ans (n = 155)	Angleterre – Milieu défavorisé	Psychologues	1 rencontre d'une journée Groupes : maximum de 15 personnes	- Exposition - Restructuration cognitive - Résolution de problèmes - Stratégies adaptatives - Pleine conscience
Burckhardt et al. (2016) <i>Strong minds</i>	Adolescent.es âgé.es entre 15 et 18 ans (n = 267)	Australie – Milieu favorisé	Premier auteur, psychologue	16 rencontres de 30 minutes réparties sur 3 mois Groupes : non précisé	- Principes de l'ACT - Pleine conscience
Burckhardt et al. (2018) <i>DBT Skills group</i>	Adolescentes âgées entre 14 et 16 ans (n = 96)	Australie – Milieu favorisé	Premier auteur, psychologue	6 rencontres de 50 minutes Groupes : non précisé	- Principes de l'ACT - Pleine conscience
Calear et al. (2016) <i>e-couch</i>	Adolescent.e.s âgé.es entre 14 et 17 ans (n = 1767)	Australie – Pas de précision sur le contexte socioéconomique	En ligne, supervisée par les enseignant.e.s	6 rencontres hebdomadaires de 30 à 40 minutes Groupes : groupe-classe	- Symptômes d'anxiété - Relaxation - Activité physique

Article	Population ciblée	Contexte national	Personnes qui implantent	Protocole de mise en place	Thèmes principaux
Chiesa et al. (2016) <i>Career group intervention</i>	Adolescent.es âgé.es en moyenne de 17 ans (n = 280)	Italie – Milieu présentant un niveau d'éducation supérieur à la moyenne	Non précisé	17 heures divisées en 6 rencontres Groupes : non précisé	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de conscience de ses caractéristiques - Connaissance du monde scolaire et professionnel, du processus de prise de décision et de la formation d'objectifs vocationnels
Dumont et al. (2015) <i>Funambule</i>	Adolescent.es âgé.es entre 14 et 19 ans (n = 138)	Canada - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Enseignant.e.s, psychologues, intervenants psychosociaux	8 rencontres hebdomadaires de 60 à 75 minutes Groupes : 4-20 personnes	<ul style="list-style-type: none"> - Perception des inquiétudes - Effets physiques de l'anxiété - Stratégies adaptatives - Pleine conscience
García-Escalera et al. (2019) <i>UP-A</i>	Adolescent.es âgé.es entre 13 et 17 ans (n = 28)	Espagne - Représentation de plusieurs statuts socioéconomiques	Doctorant en psychologie	9 rencontres hebdomadaires de 55 minutes Groupes : 13-15 personnes	<ul style="list-style-type: none"> - Exposition - Restructuration cognitive - Résolution de problèmes - Perception des inquiétudes - Effets physiques de l'anxiété - Stratégies adaptatives - Pleine conscience
Keogh et al. (2006) <i>Stress management intervention</i>	Adolescent.es âgé.es de 15 et 16 ans (n = 80)	Angleterre - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Troisième auteur, thérapeute	10 rencontres hebdomadaires de 1h Groupes : 10 personnes	<ul style="list-style-type: none"> - Résolution de problèmes - Perception des inquiétudes - Croyances irrationnelles - Relaxation
Kuyken et al. (2013) <i>Mindfulness in Schools Program</i>	Adolescent.es âgé.es entre 12 et 16 ans (n = 522)	Angleterre - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Enseignant.e.s formés à la méthode MiSP	9 rencontres hebdomadaires Groupes : groupe-classe	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de conscience et acceptation - Techniques de pleine conscience - Attention sur l'expérience immédiate - Non-jugement
Livheim et al. (2015) <i>ACT Experiential Adolescent Group</i>	Adolescent.es âgé.es entre 12 et 18 ans (n = 66)	Australie - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Psychologues ou conseillers scolaires	8 rencontres hebdomadaires Groupes : non précisé	<ul style="list-style-type: none"> - Principes de l'ACT
Livheim et al. (2015) <i>ACT Experiential Adolescent Group</i>	Adolescent.es âgé.es de 14 et 15 ans (n = 32)	Suède - Milieu favorisé	Étudiant.e.s en psychologie	6 rencontres hebdomadaires de 1h30 Groupes : non précisé	<ul style="list-style-type: none"> - Principes de l'ACT

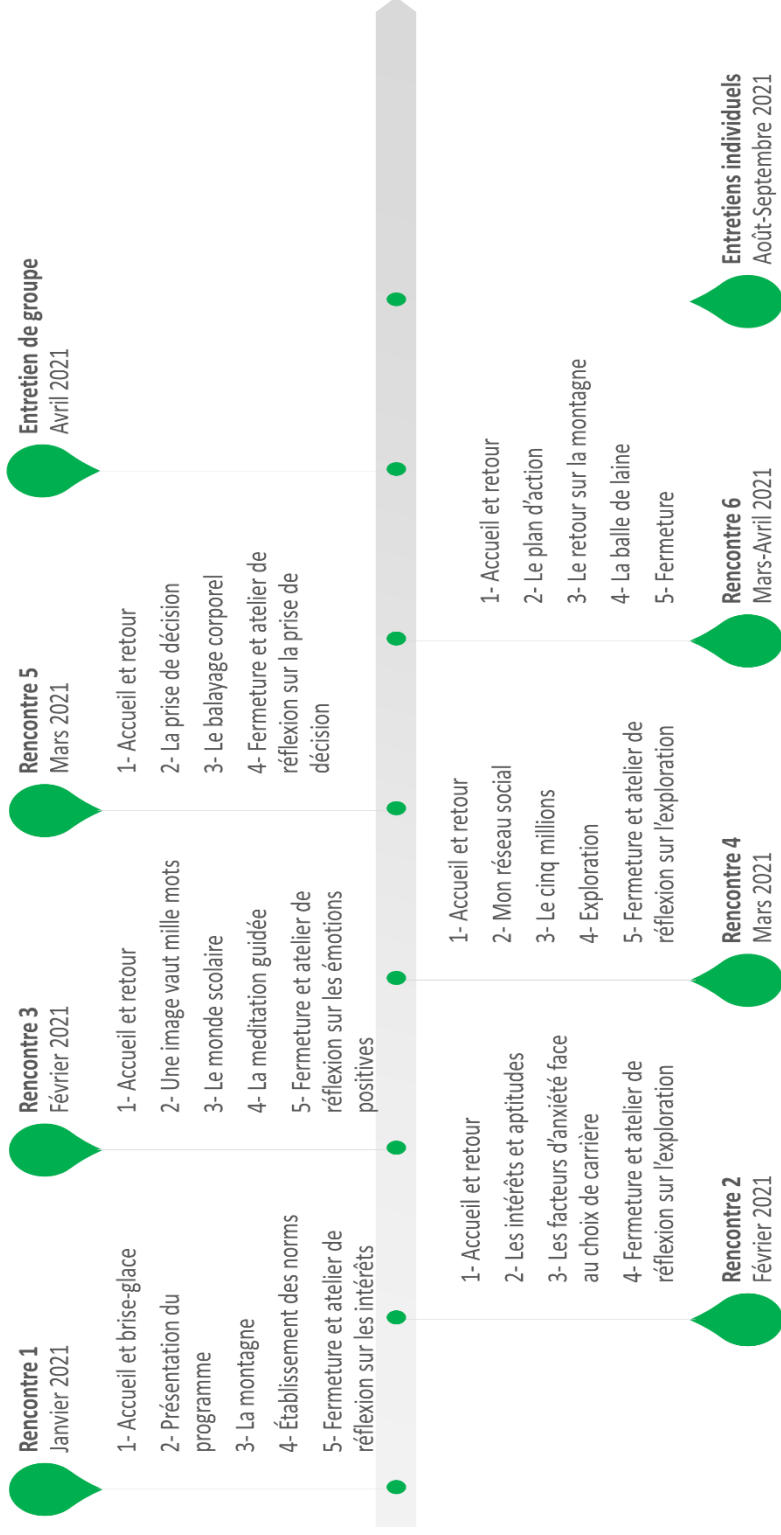
Article	Population ciblée	Contexte national	Personnes qui implantent	Protocole de mise en place	Thèmes principaux
Mazurek Melnyk et al. (2014) <i>COPE intervention</i>	Adolescent.es âgé.es entre 14 et 17 ans (n = 16)	États-Unis - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Infirmière formée à la méthode COPE	7 rencontres hebdomadaires de 50 minutes Groupes : 16 personnes	- Résolution de problèmes - Perception des inquiétudes - Stratégies adaptatives
McGeechan et al. (2018) <i>Stop, breathe</i>	Adolescent.es âgé.es entre 11 et 18 ans (n = 16)	Angleterre - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Enseignant.e.s formés à la pleine conscience	10 rencontres hebdomadaires de 1h Groupes : groupe-classe	- Attention sur l'expérience immédiate - Prise de conscience et acceptation
Metz et al. (2013) <i>Learning to Breathe</i>	Adolescent.es âgé.es en moyenne de 16 ans (n = 244)	États-Unis – Milieu favorisé	Enseignant.e.s formé.e à la méthode MSBR	16 rencontres de 15 à 25 minutes Groupes : groupe-classe	- Compréhension des émotions - Techniques de pleine conscience - Non-jugement
Mowatt Haugland et al. (2019) <i>Vaag et Cool Kids</i>	Adolescent.es âgé.es entre 12 et 16 ans (n = 313)	Norvège - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Personnels du milieu scolaire formés aux programmes d'interventions	<i>Vaag</i> : 5 rencontres hebdomadaires de 45 à 90 minutes <i>Cool Kids</i> : 10 rencontres hebdomadaires de 1h30 Groupes : 5-8 personnes	- Restructuration cognitive
Ruini et al. (2009) <i>Well-being Therapy</i>	Adolescent.es âgé.es en moyenne de 14 ans (n = 227)	Italie - Pas de précision sur le contexte socioéconomique	Psychologues	6 rencontres hebdomadaires de 2h Groupes : groupe-classe	- Identification et expression des émotions - Influence des émotions sur le comportement - Relation entre les pensées et les émotions - Contrôle de l'environnement - Relations interpersonnelles - Objectif de vie - Acceptation de soi

ANNEXE B. LIGNES DU TEMPS

Groupe 1



Groupes 2 et 3



ANNEXE C. GUIDES D'ENTRETIENS

ENTRETIEN DE GROUPE

Avant le début de l'entrevue

- Rappeler que l'entrevue est enregistrée et demander le consentement verbal des personnes participantes.
- Mentionner que l'entrevue ne devrait pas durer plus de 90 minutes.
- Rappeler les objectifs de l'entrevue :
 - Dégager les apprentissages réalisés par les personnes participantes au sujet de la maîtrise des émotions et de la réalisation d'un choix de carrière
 - Comprendre l'influence de la participation à un groupe de counseling de carrière portant sur l'anxiété face au choix de carrière sur le parcours des élèves de 4^e secondaire
- Préciser que les données recueillies sont confidentielles et que ces données seront analysées et traitées de façon à ce qu'on ne puisse pas reconnaître les personnes participantes
- Rappeler aux personnes participantes que leur participation est importante
- Mentionner qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions qui seront posées, encourager les personnes participantes à répondre de manière spontanée
- Présenter l'entrevue : « Lors de cette entrevue, je vous invite à me parler de votre expérience au sein du programme *HORS-PISTE, Volet orientation* ». Nommer les thèmes qui seront abordés :
 - Participation au programme d'intervention
 - Apprentissages réalisés au cours de l'intervention

Questions

1. Quels **apprentissages** as-tu réalisé au sujet de la **maîtrise de tes émotions**, notamment ton anxiété?

- Connaissances liées à l'anxiété
- Connaissances liées aux émotions

2. Quels **apprentissages** as-tu réalisé au sujet de ton **choix de carrière** et du **processus de prise de décision**?

- Connaissance de soi
- Connaissance du monde scolaire
- Connaissance du monde du travail
- Connaissances liées à la prise de décision

3. Comment s'est déroulée ton expérience au sein du groupe?

- Soutien
- Moments marquants
- Éléments aidants

4. Quels ateliers as-tu considéré comme particulièrement aidants?

5. Quels avantages et inconvénients vois-tu au fait de réaliser cette intervention en ligne et à distance?

Remercier chaleureusement la participante ou le participant, au nom de toute l'équipe, d'avoir participé à la recherche.

ENTRETIEN INDIVIDUEL

Avant le début de l'entrevue

- Rappeler que l'entrevue est enregistrée et demander le consentement verbal de la personne participante.
- Mentionner que l'entrevue ne devrait pas durer plus de 60 minutes.
- Rappeler les objectifs de l'entrevue :
 - Dégager les apprentissages réalisés par les personnes participantes au sujet de la maîtrise des émotions et de la réalisation d'un choix de carrière
 - Comprendre l'influence de la participation à un groupe de counseling de carrière portant sur l'anxiété face au choix de carrière sur le parcours des élèves de 4^e secondaire
- Préciser que les données recueillies sont confidentielles et que ces données seront analysées et traitées de façon à ce qu'on ne puisse pas reconnaître les personnes participantes
- Rappeler à la personne que sa participation est importante
- Mentionner qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions qui seront posées, encourager les personnes participantes à répondre de manière spontanée
- Présenter l'entrevue : « Lors de cette entrevue, je t'invite à me parler de ton expérience au sein du programme *HORS-PISTE, Volet orientation* ». Nommer les thèmes qui seront abordés :
 - Participation au programme d'intervention
 - Apprentissages réalisés au cours de l'intervention
 - Changements observés suite à la participation au programme
 - Éléments les plus et moins appréciés
 - Commentaires et suggestions pour améliorer le programme d'intervention

Suivi sur le choix d'orientation

Première partie : description de la participation

2. La personne est invitée à décrire ce qui l'a motivée à participer au programme d'intervention.

3. La personne est invitée à décrire son parcours au cours de l'intervention
 - Émotions ressenties
 - Choix de carrière
 - Connaissance de soi

4. La personne est invitée à décrire son expérience avec le groupe
 - Soutien
 - Moments marquants
 - Conflits
5. La personne est invitée à décrire son appréciation du projet *HORS-PISTE, Volet orientation*
 - Éléments aidants
 - Ce qu'elle a apprécié dans le projet
 - Ce qu'elle a moins apprécié dans le projet
6. La personne est invitée à décrire les différences observées entre les rencontres en présentiel et en virtuel, le cas échéant. Sinon, elle est invitée à parler de son appréciation des rencontres en virtuel.
 - Avantages et inconvénients
 - Effets sur l'esprit de groupe
 - Effets sur l'apprentissage

Deuxième partie : apprentissages et changements observés

7. La personne est invitée à décrire les principaux **apprentissages** liés à sa participation à *HORS-PISTE, Volet orientation*
 - Connaissance de soi
 - Connaissance du monde scolaire
 - Connaissance du monde du travail
 - Connaissances liées à la prise de décision
 - Connaissances liées à la maîtrise des émotions
 - Connaissances liées à l'anxiété
8. La personne est invitée à décrire ce qui, selon elle, a permis ces apprentissages.
9. La personne est invitée à décrire parmi ces apprentissages lesquels ont été particulièrement importants/utiles pour elle.
10. La personne est amenée à décrire les différences, depuis le début du projet, dans sa manière d'envisager son processus de choix de carrière.
11. La personne est amenée à décrire les différences, depuis le début du projet, dans sa manière d'envisager la maîtrise de son anxiété et de ses émotions.

12. La personne est amenée à décrire si des changements ont eu lieu depuis sa participation à *HORS-PISTE, Volet orientation*
- Habitudes de vie (p.ex. activité physique, méditation)
 - Rôle d'élève
 - Choix de carrière
 - Anxiété/émotions
13. La personne est invitée à décrire ce qui, selon elle, a permis ces changements.
14. La personne est amenée à décrire si elle a vécu des obstacles au cours de la participation à *HORS-PISTE, Volet orientation*, si oui comment elle est arrivée à les surmonter, comment elle anticipe les surmonter si d'autres obstacles surviennent dans la suite de son cheminement vocationnel.

TROISIEME PARTIE : LES INTERVENTIONS

15. La personne est invitée à partager sa perception des interventions qui ont eu un impact positif ou négatif sur elle dans le projet *HORS-PISTE, Volet orientation*.
- Interventions aidantes ou non
 - Explication sur l'efficacité des interventions
 - L'influence du groupe
16. La personne est invitée à transmettre ses suggestions d'amélioration pour *HORS-PISTE, Volet orientation*

QUATRIEME PARTIE : INFORMATIONS GÉNÉRALES

17. La personne est invitée à préciser s'il y a d'autres informations qu'elle considère importantes afin de nous permettre de mieux évaluer les retombées de *HORS-PISTE, Volet orientation*
18. La personne est invitée à nommer comment elle a vécu cette entrevue.

Remercier chaleureusement la participante ou le participant, au nom de toute l'équipe, d'avoir participé à la recherche.

ANNEXE D. APPROBATION ÉTHIQUE



Sherbrooke, le 6 février 2020

Mme Audrey Dupuis
FACULTÉ D'ÉDUCATION (études)
Université de Sherbrooke

N/Réf. 2019-2420/Dupuis

Objet : Approbation finale de votre projet de recherche

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a reçu les clarifications ou les modifications demandées concernant votre projet de recherche intitulé « **L'anxiété face au choix de carrière à l'adolescence: les processus favorisant la maîtrise des émotions dans une activité de choix de carrière au sein d'un groupe de counseling** »

Les documents suivants ont été analysés :

- Formulaire de réponse aux conditions (F20-5572)
- Outil de collecte des données (Guide entrevue individuelle - Janvier 2020.docx) [date : 31 janvier 2020, version : Version 2]
- Formulaire d'information et de consentement (Formulaire de consentement - Janvier 2020.docx) [date : 31 janvier 2020, version : Version 2]
- Recrutement (Courriel élèves.docx) [date : 03 février 2020, version : Version 1]
- Recrutement (Feuille explicative - Janvier 2020.pdf) [date : 03 février 2020, version : Version 2]
- Projet de recherche (Présentation du projet de recherche - Janvier 2020.docx) [date : 31 janvier 2020, version : Version 2]

Le comité a le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été **approuvé**.

Cette approbation étant **valide jusqu'au 6 février 2021**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-ESS) que nous vous ferons parvenir annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F5-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite, Madame, le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche

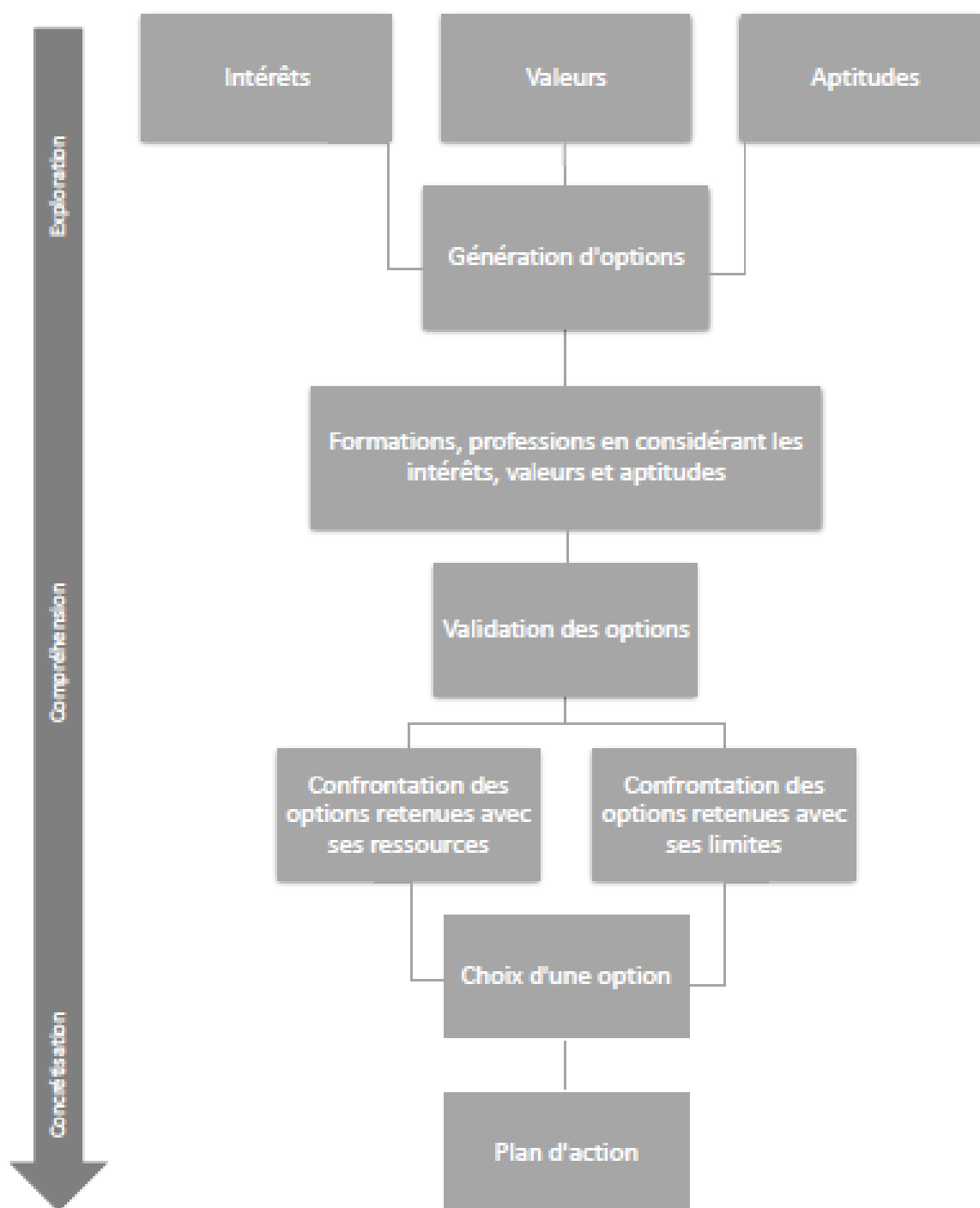
Mme Mélanie Lapalme
Présidente du CÉR - Éducation et sciences sociales
Professeure au département de psychoéducation
Faculté d'éducation

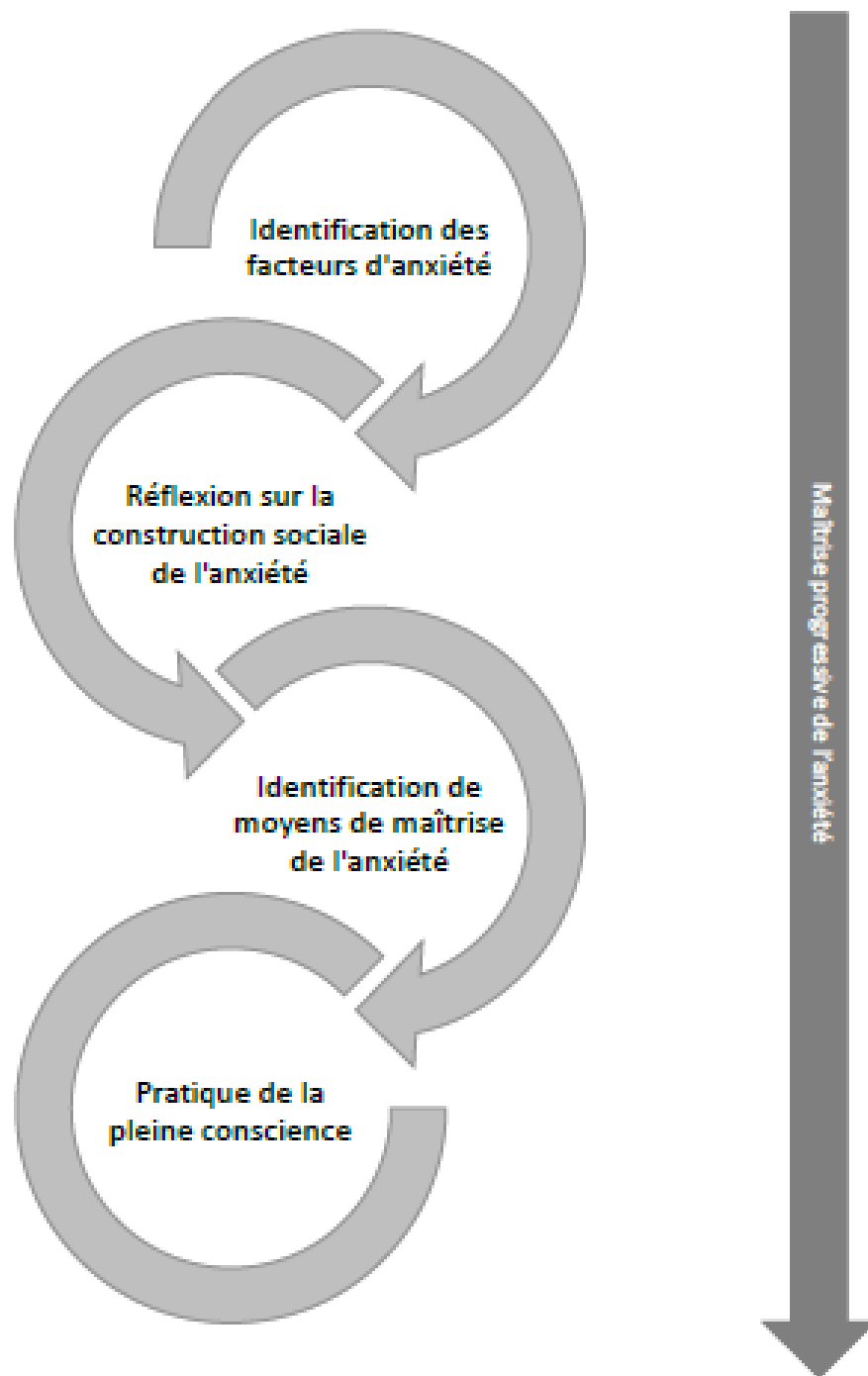
c. c. Vice-décanat à la recherche

Directeur ou directrice de recherche (le cas échéant)

Service d'appui à la recherche, à l'innovation et à la création (le cas échéant)

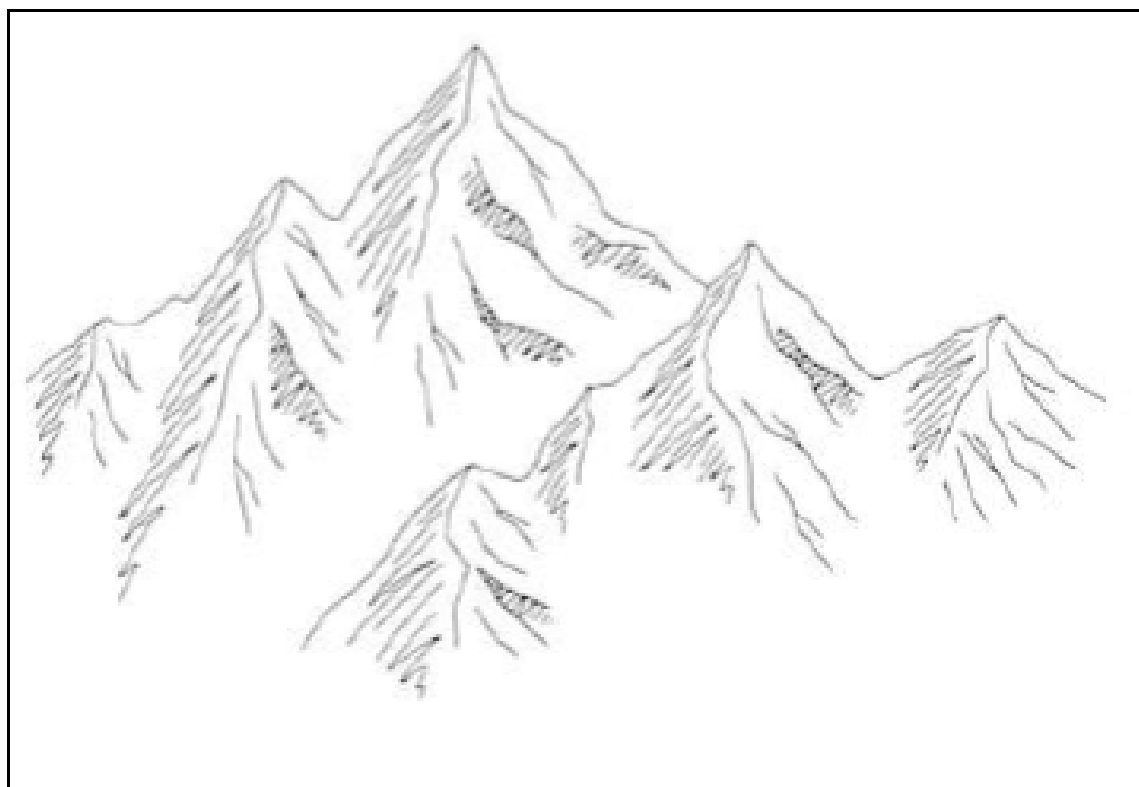
PROGRAMME D'INTERVENTION (SAVARD, 2007)





LA MONTAGNE

Trace, sur la montagne, la façon dont tu te représentes ton parcours en orientation professionnelle, en incluant à la fois les obstacles et les facilitateurs rencontrés sur le chemin.



Comment considères-tu ton choix de carrière et les émotions que tu ressens?

CHOIX DE CARRIÈRE

Connaissances

Préparation

ÉMOTIONS

Connaissances

Ressenti

ÉTABLISSEMENT DES NORMES

Indique les conditions à réunir pour discuter d'un sujet difficile avec quelqu'un

Inscrit les normes de fonctionnement établies pour le groupe

FERMETURE ET JOURNAL DE BORD

Nom : _____

Comment t'es-tu senti lors de cette rencontre?

Quels apprentissages penses-tu avoir réalisés lors de cette rencontre?

Comment te sens-tu au sein du groupe?

ATELIER DE RÉFLEXION – MES INTÉRÊTS

Parmi les intérêts indiqués ci-dessous, choisis les 10 qui te correspondent le mieux. Un intérêt « est ce qui vous pousse vers quelque chose, un penchant, un goût marqué pour un genre d'activité. C'est ce qui vous plaît, ce qui vous attire, c'est une préférence vécue » (Savard, 2007).

Géographie	Électronique	Mathématiques	Histoire	Chimie
Automobile	Relever des détails	Appareils audio-vidéo	Faire des réparations	Parler en public
Administrer	Faire de la recherche	Littérature	Dessin	Travailler dans une usine
Milieu hospitalier	Travail en plein air	Diriger et organiser	Travail dans un laboratoire	Travail physique
Relations d'affaires	Vendre des idées ou des produits	Jouer avec les chiffres	Biologie	Convaincre et influencer les gens
Jeux vidéos	Dessiner des plans	Écriture	Précision et minutie	Faire des transactions commerciales
Rencontrer de nouvelles personnes	Service médical	Cuisiner	Vie militaire	Collectionner
Faire des arrangements de fleurs	Conserver vos affaires en ordre	Se poser des questions	Philosophie	Administration
Théâtre	Politique	Psychologie	Musique	Rafistoler des moteurs

Faire un travail abstrait	Communication dans les médias	Mode	Aspects juridiques	Enseignement
Lire des ouvrages scientifiques	Aventures	Trouver de nouvelles idées	Faire des décors	Construire
Plantes	Esthétique	Mécanique	Cuisine	Éducation physique
Langues	Cinéma	Économie	Échanger des idées	Analyser les pensées, sentiments
Créer des objets	Trouver des usages à de vieux matériaux	Réparer et vérifier de la machinerie	Bricoler	Sport
Animation de groupe	Être informé sur plusieurs sujets	Lancer votre propre entreprise	Tenue de livre	Nature
Utiliser de la machinerie lourde	Aider à résoudre un problème	Assembler des modèles réduits	Être à la fine pointe de la technologie	Expression visuelle
Communiquer par Internet	Classement	Animaux	Travail de bureau	Plein air
Sciences de la santé	Mettre au point un nouveau produit	Sciences de l'environnement	Agriculture	Soigner ou réconforter les gens
Présider un groupe, un club	Essayer de nouvelles choses	Étudier en profondeur certains sujets	Rédiger des rapports	Voyager
Télévision	Lecture			

FERMETURE ET JOURNAL DE BORD

Nom : _____

Comment t'es-tu senti lors de cette rencontre?

Quels apprentissages penses-tu avoir réalisés lors de cette rencontre?

Comment te sens-tu au sein du groupe?

ATELIER DE RÉFLEXION - EXPLORATION

À partir des sites Internet présentés ci-dessous, débute ton exploration vocationnelle. Réfléchis aux domaines professionnels qui pourraient t'intéresser et réalise une première recherche à leur sujet. Tu peux prendre des notes sur les éléments qui te semblent important à retenir, ainsi que sur tes premières impressions.

INFORMATION GÉNÉRALE

MON EMPLOI - www.monemploi.com

- Information sur plusieurs professions et formations
- Chroniques portant sur des sujets en lien avec l'orientation scolaire et professionnelle
- Possibilité de faire un test en ligne

TOUT POUR RÉUSSIR - www.toutpourreussir.com

- Information sur plusieurs professions et formations, qui offrent de bonnes perspectives d'avenir selon Emploi Québec

ACADEMOS - www.academos.qc.ca

- Possibilité de discuter en ligne avec des travailleuses et travailleurs exerçant différentes professions

IMT EN LIGNE - www.imt.emploiquebec.gouv.qc.ca

- Information sur plusieurs professions et formations, notamment les perspectives d'emploi selon les régions

AIDE FINANCIÈRE AUX ÉTUDES – www.afe.gouv.qc.ca

- Informations sur le programme de prêts et bourses au Québec

EMPLOI QUÉBEC – www.emploiquebec.net/francais/index.htm

- Information sur la formation et le marché du travail (IFT) ; apprentissage et qualification.

FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

INFOROUTE FPT - www.inforoutefpt.org

- Information sur les programmes de formation de niveau secondaire et collégial

SRAM - www.sram.qc.ca

- Information sur les programmes de formation de niveau collégial

Rencontre 3

ATELIER	DURÉE
Accueil des personnes participantes	20 minutes
Une image vaut mille mots	25 minutes
Le monde scolaire	40 minutes
Le balayage corporel	20 minutes
Fermeture et journal de bord	15 minutes
Atelier de réflexion : Mini-récit de vie	

FERMETURE ET JOURNAL DE BORD

Nom : _____

Comment t'es-tu senti lors de cette rencontre?

Quels apprentissages penses-tu avoir réalisés lors de cette rencontre?

Comment te sens-tu au sein du groupe?

ATELIER DE RÉFLEXION - MINI-RÉCIT DE VIE

Identifie des moments sociaux que tu considères comme significatifs dans ta vie (minimum 3) et nomme les émotions ressenties lors de ces moments.

Social



Identifie des moments de ta vie que tu considères comme significatifs en termes d'anxiété (minimum 3) et nomme les autres émotions ressenties, s'il y a lieu. Pour chaque moment, réfléchis à ce qui a contribué à ce que tu ressentes de l'anxiété.

Individuel



Rencontre 4

ATELIER	DURÉE
Accueil des personnes participantes	15 minutes
Mon réseau social	30 minutes
Les experts	20 minutes
Exploration	40 minutes
Fermeture et journal de bord	15 minutes
Atelier de réflexion : La maîtrise de mon anxiété	

MON RÉSEAU SOCIAL

Représente, sur le schéma ci-dessous, l'influence relative des gens de ton entourage sur ton choix de carrière. Indique également la profession exercée par ces personnes.



EXPLORATION

Profession	
Formation	
Tâches principales	
Liens avec ce que je sais de moi	
Autres informations pertinentes	

Profession	
Formation	
Tâches principales	
Liens avec ce que je sais de moi	
Autres informations pertinentes	

Profession	
Formation	
Tâches principales	
Liens avec ce que je sais de moi	
Autres informations pertinentes	

Profession	
Formation	
Tâches principales	
Liens avec ce que je sais de moi	
Autres informations pertinentes	

FERMETURE ET JOURNAL DE BORD

Nom : _____

Comment t'es-tu senti lors de cette rencontre?

Quels apprentissages penses-tu avoir réalisés lors de cette rencontre?

Comment te sens-tu au sein du groupe?

ATELIER DE RÉFLEXION

Nous avons vu plusieurs moyens pour maîtriser l'anxiété au cours du programme. Le *Guide de présence à soi* et le site internet du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale proposent également différentes techniques de pleine conscience. Pour la semaine prochaine, je t'invite à essayer au moins un des moyens proposés et à noter tes impressions.

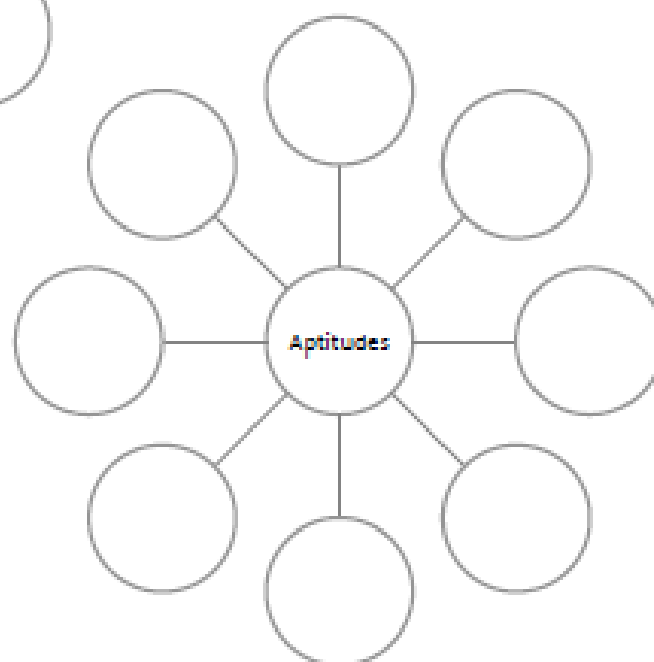
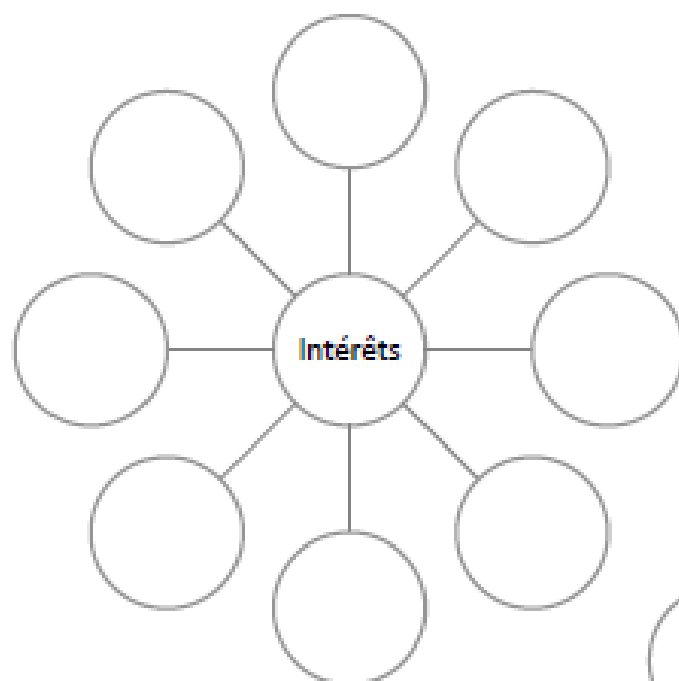
Moyen	Impressions

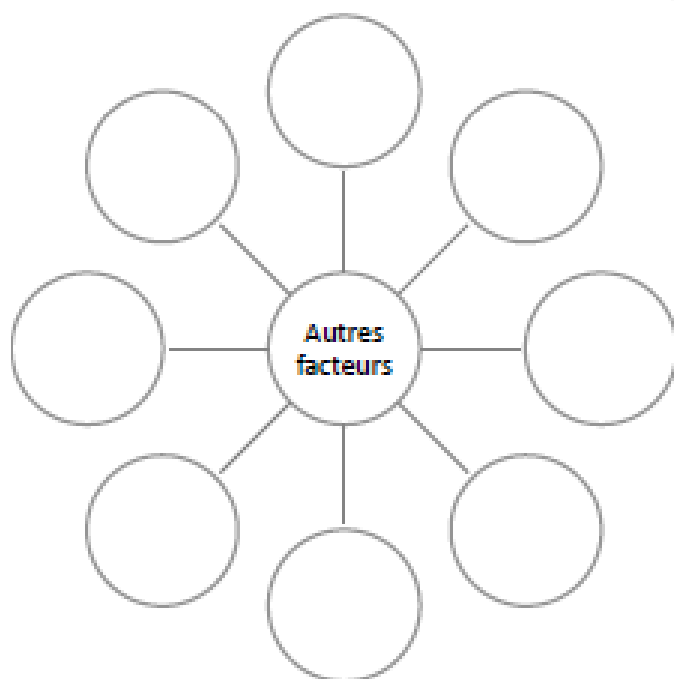
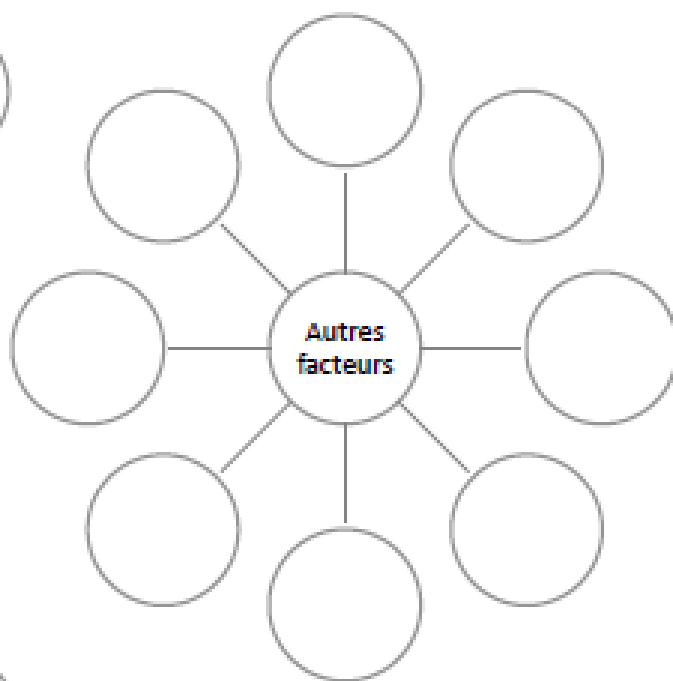
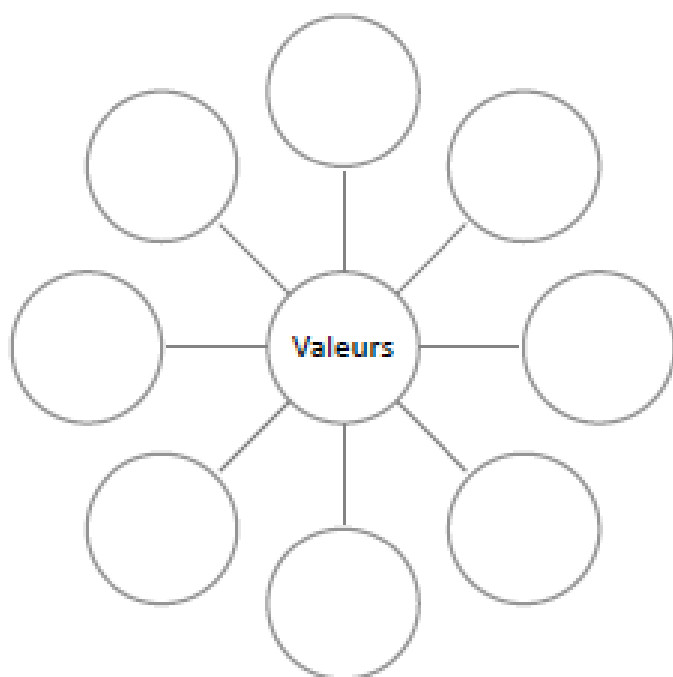
Rencontre 5

ATELIER	DURÉE
Accueil des personnes participantes	15 minutes
La prise de décision	40 minutes
Méditation guidée	20 minutes
Mes émotions positives	30 minutes
Fermeture et journal de bord	15 minutes
Atelier de réflexion : Mes options	

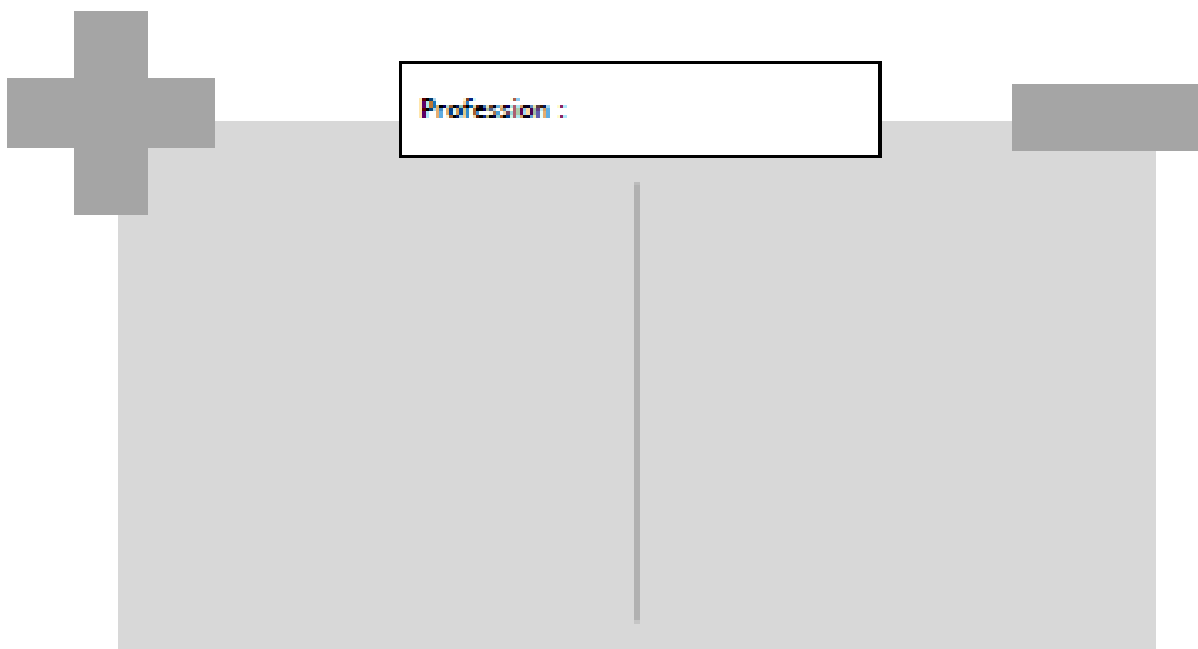
LA PRISE DE DÉCISION

Mes critères de décision :









FERMETURE ET JOURNAL DE BORD

Nom : _____

Comment t'es-tu senti lors de cette rencontre?

Quels apprentissages penses-tu avoir réalisés lors de cette rencontre?

Comment te sens-tu au sein du groupe?

ATELIER DE RÉFLEXION

Après cette rencontre, quelles options conserves-tu?

Selon toi, qu'est-ce qui pourrait te permettre d'identifier une seule option?

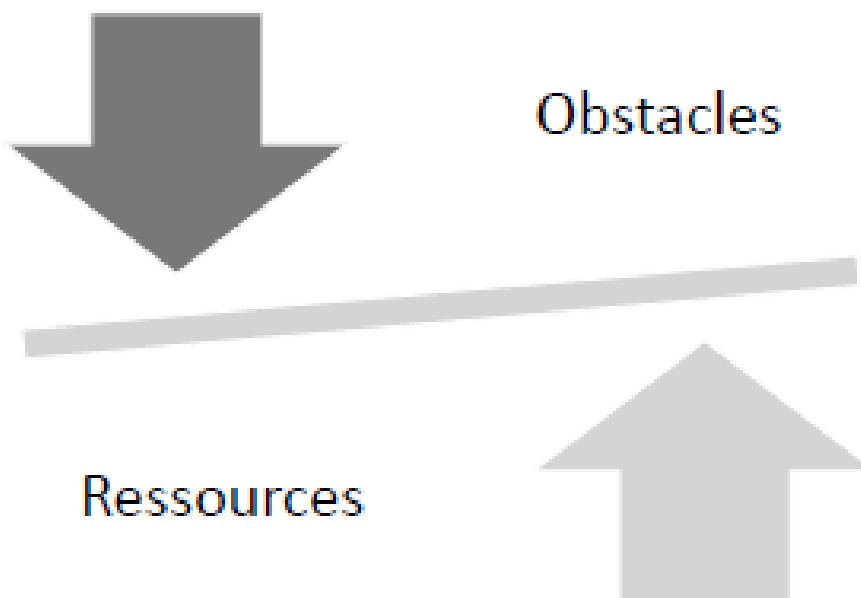
Rencontre 6

ATELIER	DURÉE
Accueil des personnes participantes	15 minutes
Plan d'action	45 minutes
Retour sur la montagne	30 minutes
Balle de laine	20 minutes
Fermeture et journal de bord	10 minutes

PLAN D'ACTION

CHOIX : _____

Étape 1	
Étape 2	
Étape 3	
Étape 4	
Étape 5	
Étape 6	
Étape 7	
Étape 8	
Étape 9	
Étape 10	



FERMETURE ET JOURNAL DE BORD

Nom : _____

Comment t'es-tu senti lors de cette rencontre?

Quels apprentissages penses-tu avoir réalisés lors de cette rencontre?

Comment te sens-tu au sein du groupe?

SAC À DOS

Anxiété

Choix de
carrière



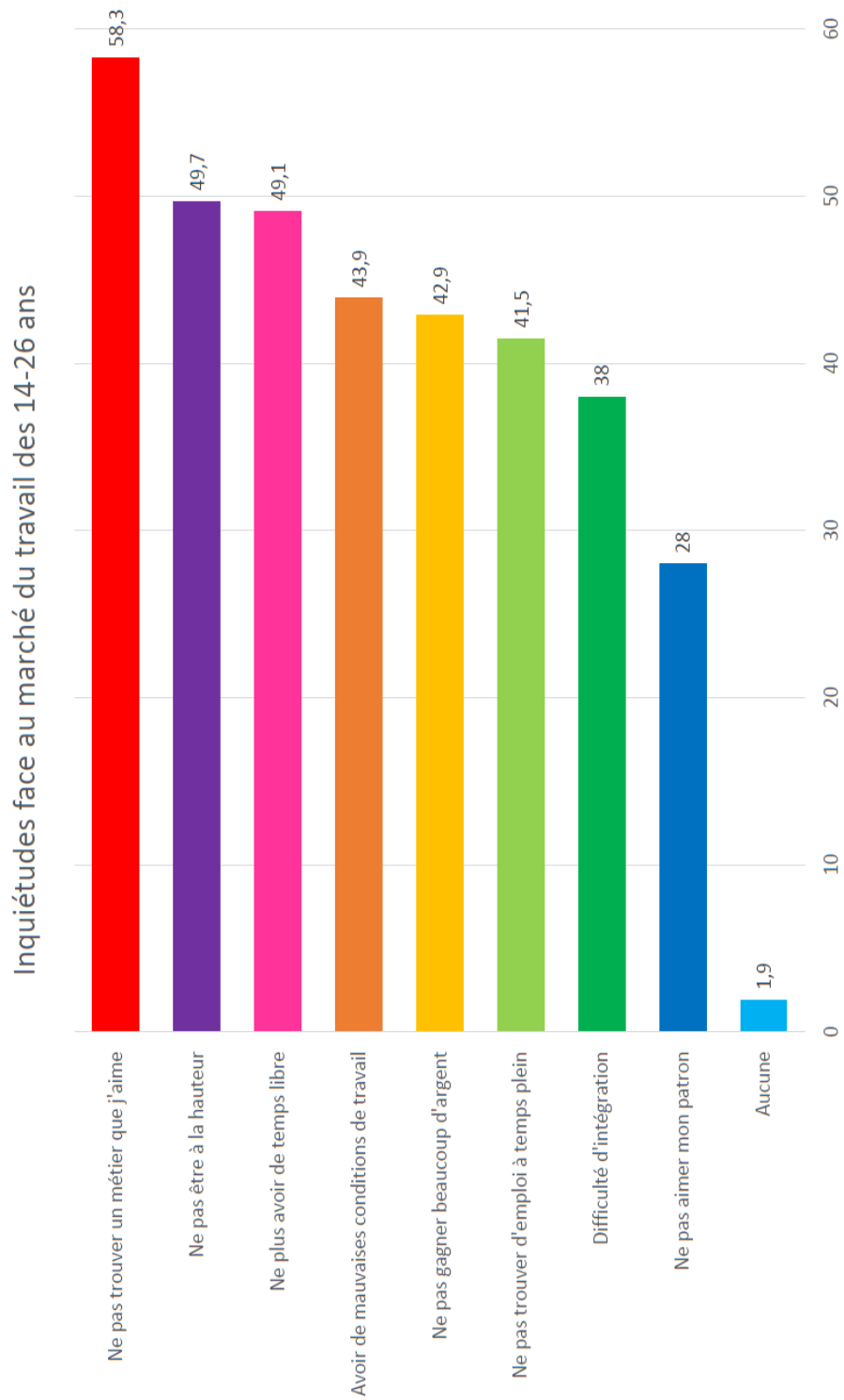
ANNEXE F. LISTE D'APTITUDES

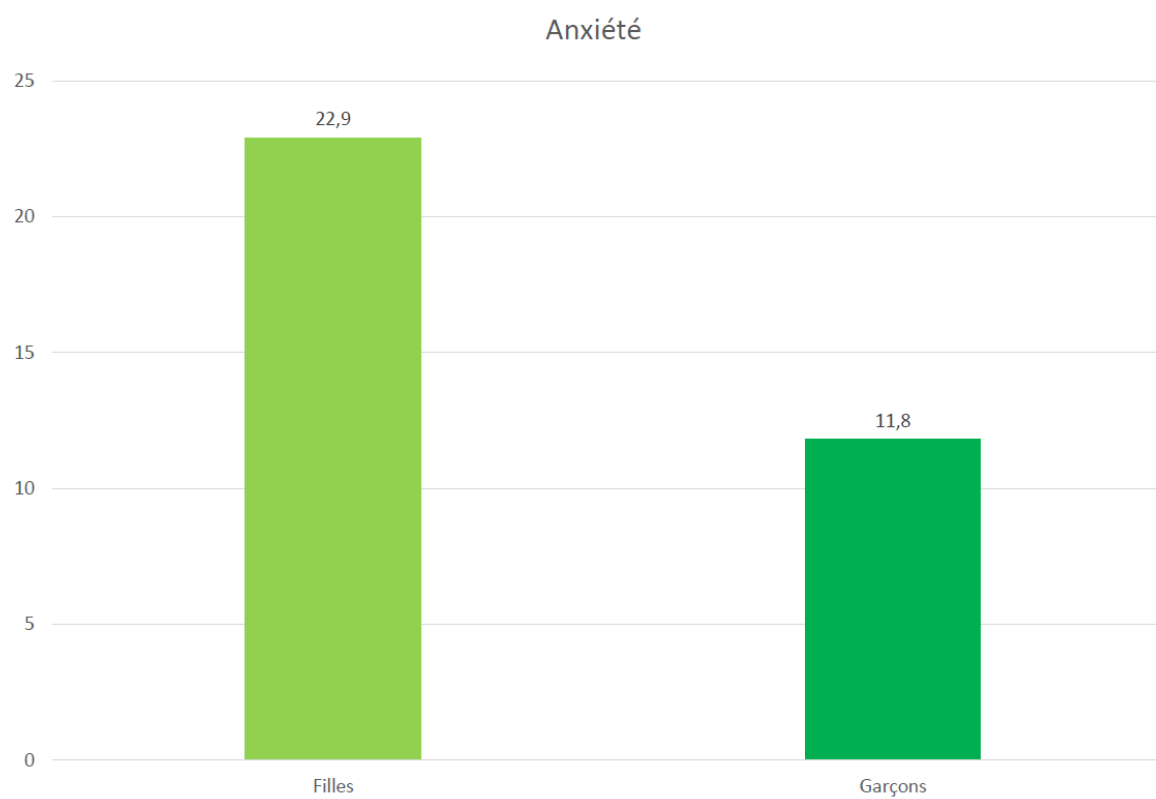
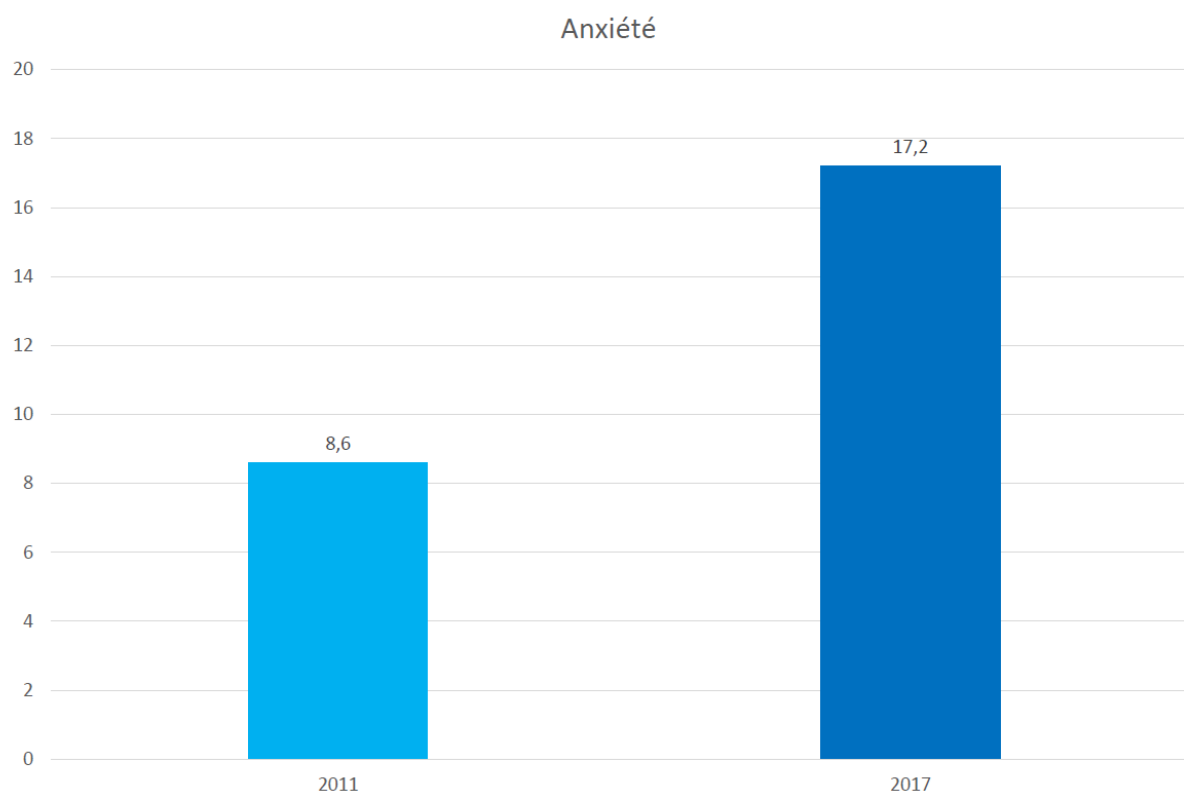
Saisir le sens des mots	Travailler avec les chiffres	Planifier et gérer des finances	Remarquer des détails
Réparer de petits objets	Percevoir les sentiments et émotions	Cuisiner	Sports
Musique	Prendre des décisions	Capable d'accepter des opinions différentes	Travailler en équipe
Utiliser des appareils technologiques	Obtenir la confiance des autres	Exprimer ses idées	Lire des plans
Vérifier un texte	Manipuler de petits objets	Animer un groupe	Arts plastiques
Construire	Débrouillardise	Histoire	Faire face à l'imprévu
Comprendre rapidement	Bien s'entendre avec les autres	Faire preuve de confiance en soi	Faire preuve de leadership
Résoudre des problèmes	Communiquer sans difficulté	Maintenir l'ordre	Jardinage
Calme	Anticipation des problèmes	Esprit critique	Enseignement
Aider les autres	Rendre service aux autres	Suivre des directives	Sciences
Vendre des produits ou des services	Géographie	Rédaction	Sens des responsabilités
Sens de l'organisation	Faire preuve d'initiative	Disponibilité	Être dirigé.e
Faire de la recherche	Faire preuve d'enthousiasme	Esprit d'observation	Rapporter de l'information
Améliorer ses compétences	Prendre soin des plantes	Dynamisme	Maîtrise de soi

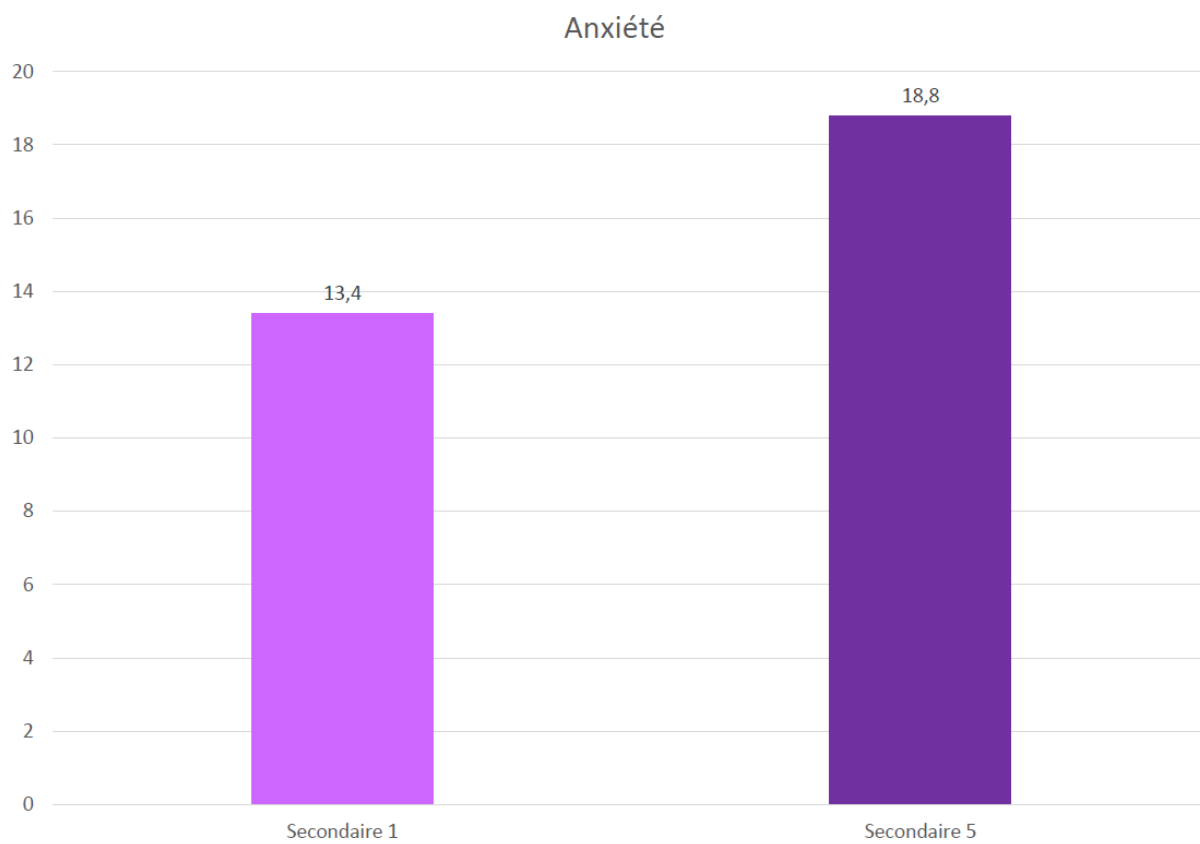
Écoute	Maintenir son attention	Propreté	Être attentif.ve aux autres ³⁶⁵
Relations interpersonnelles	Français	Théâtre	Faire preuve de jugement
Mathématiques	Motiver les autres	Prendre soin	Souci du détail
Compréhension, indulgence	Diriger	Parler devant un groupe	Concentration
Bien réagir en situation d'urgence	Constance	Ouverture d'esprit	Stabilité
Autodiscipline	Politesse	Imagination	Engagement
Visualiser des formes	Créativité	Organisation du temps	Prendre des décisions avec autrui
Générer des idées	Agir avec délicatesse, tact	Discrétion	Digne de confiance
Minutie	Accepter la critique	Éducation physique	Mémoire visuelle
Tolérance à la répétition	Amener les gens à coopérer	Amorcer une conversation avec un.e inconnu.e	Flexibilité
Persévérance	Intuition	Esprit d'équipe	Équilibre
Dévouement	Courage	Logique, rationalité	Divertir
Soigner son apparence	Courtoisie	Diplomatie	Gérer les conflits
Précision	Patience	Faire rire les gens	Faire des compromis
Esprit de synthèse	Établir des priorités	Sociabilité	Négociation

Tirée de Savard (2007)

ANNEXE G. STATISTIQUES – CONSTRUCTION SOCIALE DE L'ANXIÉTÉ



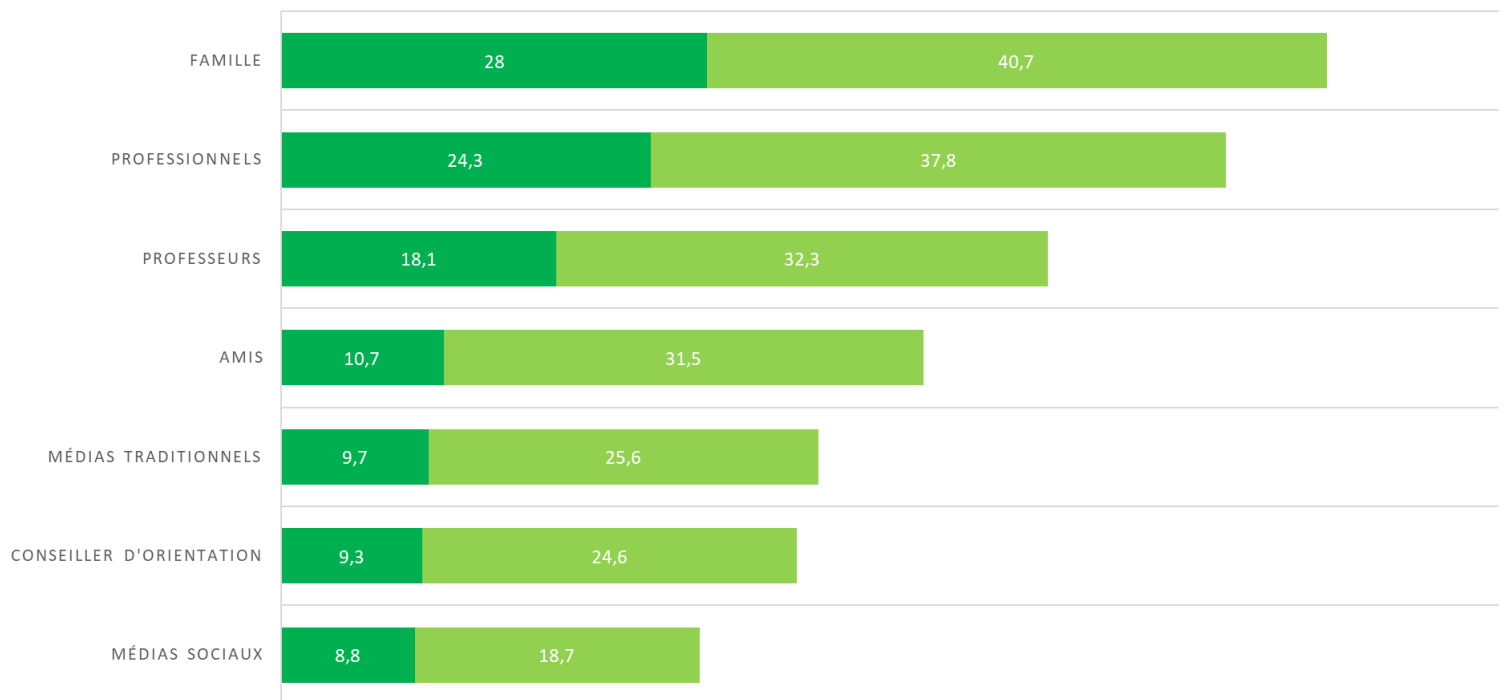




ANNEXE H. LES STATISTIQUES SUR L'INFLUENCE DU RÉSEAU SOCIAL

INFLUENCE DU RÉSEAU SOCIAL

■ Beaucoup d'influence ■ Assez d'influence



ANNEXE I. LES EXPERTS

LISTE DES EXPERTS



1. *Dr. S.Thétique* : Son domaine est la chirurgie plastique. Il corrige tous vos défauts physiques et vous donne le corps et l'apparence que vous désirez. Sa technique est sans douleur car son traitement est à base d'hormones.
2. *Baron Latraverse* : Il vous inscrit au collège ou à l'université de votre choix ou il vous obtient l'emploi de votre choix dans la ville que vous désirez.
3. *Dr. M. Lajeunesse* : Grâce à lui, vous pouvez vivre jusqu'à 200 ans. Votre vieillissement est ralenti.
4. *Dr. Yin Yang* : Il vous donne une santé parfaite et protège votre organisme contre toutes les maladies et les accidents jusqu'à votre mort.
5. *Juge M. Laliberté* : Grâce à lui, vous êtes libéré du contrôle exercé par les autorités scolaires ou policières.
6. *Papa d'Agés* : Il règle tous vos problèmes dans vos relations avec vos parents et l'avenir est sans nuage. Vos parents acceptent vos valeurs et votre style de vie. Ils n'ont plus aucun contrôle sur vous.
7. *Pop Pularité* : C'est l'expert des relations interpersonnelles. Il vous présente tous les amis que vous désirez. Vous n'avez plus de difficultés à entrer en contact avec ceux qui vous attirent.
8. *Dr. Q.I. Lesage* : C'est le spécialiste de l'intelligence. Il augmente votre quotient intellectuel.

9. *Richard Lafortune* : En quelques semaines, vous devenez millionnaire. Il vous apprend à être riche.
10. *Marc H.E. Entête* : Cet homme de réputation internationale vous aide à devenir un chef. Tout le monde vous respecte et vous consulte.
11. *Dr. Brind'Amour* : Grâce à sa science, vous n'êtes plus jamais seul. Tout le monde vous aime.
12. *Dr. Lui-Même* : Cet expert vous apprend à vous connaître en profondeur et à vous faire confiance. Vous êtes plus sûr de vous.
13. *Dr. Clair Voyant* : Cette voyante répond à toutes vos questions sur l'avenir. Dès qu'une question arrive, elle vous fournit la réponse.
14. *Dr. D.Cidé* : Grâce à ce spécialiste, vous n'hésitez plus quand vous avez une décision à prendre. Vous connaissez vos désirs et n'êtes plus mêlé.