

Définition des compétences de gestion de carrière pour les différents niveaux de formation et phases de carrière

Andreas Hirschi

Universität de Berne

Koorosh Massoudi

Universität de Lausanne





Francisco Wilhelm, Sarah Mullen et Julian Marciniak

Universität de Berne

Sur mandat de la Conférence suisse de l'orientation professionnelle, universitaire et de
carrière (CS OPUC)

Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne

 **SK BSLB | CS OPUC | CS CPUC |**

 Schweizerische Konferenz für Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung
 Conférence suisse de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière
 Conferenza svizzera dell'orientamento professionale, universitario e di carriera
 Conferenza svizra da la cussegliaziun professiunala, universitara e da carriera

Eine Fachkonferenz der Kantone (EDK) | Une conférence spécialisée des cantons (CDIP)

Berne, le 12 décembre 2023

Executive Summary

Ce rapport présente une analyse complète et des recommandations pour la promotion des Compétences en matière de Gestion de Carrière (CGC), en tant qu'approche essentielle pour relever différents défis dans les domaines de l'éducation et de l'économie. Il est divisé en trois parties :

Partie 1 : Modèle intégratif des CGC sur la base d'une étude bibliographique et avec la participation d'expert-e-s et de parties prenantes politiques

Dans la première partie, les CGC et la gestion de carrière sont définies sur la base de la littérature scientifique actuelle et des retours d'expert-e-s et d'acteurs et actrices de l'éducation, de l'économie et de l'administration. Les principaux modèles de gestion de carrière sont présentés, y compris les modèles de choix de carrière et de gestion de carrière tout au long de la vie. Un modèle intégratif sert de base à la définition des CGC spécifiques pour différentes étapes de formation et de carrière à l'aide de quatre phases de gestion de la carrière : (1) développement d'objectifs de carrière, (2) exploration des ressources disponibles et des obstacles potentiels, (3) mise en œuvre de plans d'action concrets, et (4) évaluation et adaptation de la progression de la carrière.

Partie 2 : Analyse des programmes d'études et promotion des CGC

La deuxième partie du rapport se concentre sur l'analyse des programmes scolaires en Suisse et leur contribution à la promotion des CGC. Il est constaté que, malgré une importante base existante au niveau secondaire I, des améliorations sont nécessaires aux niveaux primaire et post-obligatoire. Le rapport souligne l'importance d'une introduction précoce et d'un développement continu des CGC et recommande le renforcement de la collaboration entre les établissements d'enseignement et de formation, et les spécialistes de l'OPUC.

Partie 3 : Inventaire des approches existantes et recommandations pour la promotion des CGC

La troisième partie propose un état des lieux des domaines de promotion des CGC, des services publics aux organisations privées. Des potentiels de développement sont identifiés pour l'intégration des CGC dans les programmes existants et le développement d'outils numériques. Les recommandations comprennent le développement de nouvelles ressources en matière de services de conseil, d'outils numériques et de programmes de formation continue afin de créer une offre plus efficace pour la promotion des CGC.

Conclusion intégrative

La promotion des compétences de base utiles tout au long de la vie professionnelle et à différents niveaux de formation représente une solution proactive, durable et globale à de nombreux défis dans les domaines de l'éducation et de l'économie. L'intégration des CGC tout au long de la vie, dans toutes les étapes de la formation et du parcours professionnel, favorise un processus de développement continu qui renforce la capacité d'adaptation et la résilience individuelles, tout en contribuant au développement d'une société capable de s'adapter aux changements, d'innover et d'être productive.

Table des matières

FONDEMENTS DU MANDAT	7
DOMAINE PARTIEL 1: UN MODÈLE INTÉGRATIF FONDÉ SUR UNE ÉTUDE DE LA LITTÉRATURE ET IMPLIQUANT DES EXPERTS/-ES TECHNIQUES ET DES PERSONNALITÉS POLITIQUES	8
Résumé du domaine partiel 1	8
Objectifs de l'analyse de la littérature	8
Procédure	8
Définition de la carrière, de la gestion de carrière et des CGC	9
Modèles de gestion de carrière et CGC	12
Modèles de choix professionnel et leurs CGC essentielles associées	12
Modèles de gestion de carrière axés sur les processus et sur les contenus	14
Modèle sociocognitif de la gestion de carrière	16
Théorie de la construction de carrière	16
Modèles de compétences et de ressources	17
Carrière protéenne	18
Modèle <i>work-home</i> et modèle <i>whole-life</i> de la gestion de carrière	19
Modèle intégratif de CGC essentielles tout au long de la vie	19
Modèle de processus en quatre domaines	20
Importance des conditions contextuelles	21
Délimitation entre les CGC et d'autres compétences	22
Principales phases du développement de carrière et leurs CGC exigées	28
Degré primaire	29
Degré secondaire	34
Formation professionnelle	37
Gymnase	39
Études	41
Début de carrière	44
Milieu de carrière	46
Fin de carrière	51
Modèle-cadre intégratif des CGC essentielles couvrant les différentes phases de la carrière et les différents niveaux de formation	58
Comparaison du modèle intégratif avec les cadres nationaux existants	72

Définition des compétences de gestion de carrière	IV
DOMAINE PARTIEL 2: UNE ANALYSE DES PLANS D'ÉTUDES DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE	76
Résumé	76
Objectif et Procédure	76
Analyse des plans d'étude	81
Lehrplan 21	81
PER	83
Piano di studio della scuola dell'obbligo	85
Analyse des modes d'application	87
Synthèse et recommandations	88
« Timing » de l'introduction des CGC	88
Approche complète des domaines de CGC	89
Promotion « durable » des CGC	90
DOMAINE PARTIEL 3: DOMAINES D'ENCOURAGEMENT POUR LES COMPÉTENCES DE GESTION DE CARRIÈRE	92
Résumé du domaine partiel 3	92
Objectifs de l'inventaire des domaines d'encouragement existants des CGC	93
Procédure	93
Approches, services, outils et instruments existants pour encourager les CGC	93
Services publics d'OPUC	93
Autres institutions et organismes publics	96
Entreprises et organisations	97
Services privés d'OPUC	97
Établissements de formation	98
Fondations / associations / organisations spécialisées pour l'OPUC	99
Approches à encourager dans les domaines d'encouragement existants	106
Services publics d'OPUC	106
Autres institutions publiques: institutions pour le placement et l'insertion professionnelle	108
Entreprises et organisations	108
Services privés d'OPUC	109
Établissements de formation	109
Fondations / associations / organisations spécialisées pour l'OPUC	110
Recommandations pour le développement des domaines d'encouragement existants	114
Approches générales pour développer des services liés aux CGC	114
Recommandations spécifiques pour les différents domaines	116
Les CGC comme solutions à diverses problématiques de l'éducation et de l'économie	126
RÉFÉRENCES	128

ANNEXE A: LISTE DES PERSONNES DU GROUPE SPÉCIALISÉ ET DU COMITÉ CONSULTATIF 143

Groupe spécialisé: experts/-es et instances issus des domaines de l'OPUC, de la GRH, experts/-es en formation et des hautes écoles pédagogiques 143

Comité consultatif: parties prenantes du monde de la formation, de l'administration et de l'économie 144

ANNEXE B: PRÉSENTATION SIMPLIFIÉE DES CGC 146

Fixer des objectifs 147

Déterminer les ressources et les obstacles 148

Élaborer des plans et les mettre en œuvre 148

Vérifier et adapter 149

ANNEXE C: LISTE DES PERSONNES DU GROUPE SPÉCIALISÉ ET DU COMITÉ CONSULTATIF PARTICIPANT À L'ATELIER 150

Groupe spécialisé: experts/-es et instances issus des domaines de l'OPUC, de la GRH, experts/-es en formation et des hautes écoles pédagogiques 150

Comité consultatif: parties prenantes du monde de la formation, de l'administration et de l'économie 151

Index des illustrations et des tableaux

Illustration 1 : Compétences de gestion de carrière dans le contexte de la gestion de carrière tout au long de la vie	12
Illustration 2: Modèle intégratif de gestion de carrière comme base de CGC essentielles	23
Tableau 1: Intégration de modèles centraux de choix et de développement professionnels dans le modèle intégratif des compétences de gestion de carrière (CGC).....	24
Tableau 2: Compétences de gestion de carrière (CGC) essentielles dans les différentes phases de la carrière selon le modèle intégratif des CGC	62
Tableau 3: Comparaison du modèle intégratif des CGC avec les modèles nationaux existants en la matière	73
Tableau 7: Aperçu des offres existantes	101
Tableau 8: Approches à encourager dans différents domaines	111
Tableau 9: Recommandations spécifiques pour les différents domaines	123

Fondements du mandat

La dynamique et l'imprévisibilité du marché du travail exigent des personnes qu'elles gèrent leur carrière de manière active et autonome tout au long de leur vie. Pour cela, elles ont besoin de compétences de gestion de carrière (CGC), qu'il leur faut maintenir et actualiser en permanence. Ces compétences peuvent les aider à prendre en main leur propre carrière et à être à la hauteur des défis et des possibilités qu'elles rencontrent.

Pour renforcer l'efficacité de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière (OPUC), l'égalité des chances, ainsi que le taux d'activité et pour utiliser de façon optimale les investissements dans la formation, il est donc essentiel de définir clairement et d'encourager de manière ciblée les compétences de gestion de carrière des élèves, des apprentis/-es, des étudiants/-es et des adultes tout au long de leur parcours professionnel. La ligne stratégique 3 de la vision de *Formation professionnelle 2030* souligne que la formation professionnelle doit permettre l'individualisation des parcours de formation et du développement de carrière. L'OPUC et les établissements des différents niveaux de formation jouent un rôle central à cet égard. L'encouragement des compétences de gestion de carrière est donc un élément clé de la stratégie nationale OPUC dans le contexte de la stratégie nationale de Formation professionnelle 2030.

L'ELGPN a défini pour tous les pays de l'UE des lignes directrices pour les CGC aux différents niveaux de formation comme lors de la carrière professionnelle (ELGPN, 2015b). La Suisse ne dispose pas encore de définition équivalente pour son système de formation. De plus, les travaux de développement de l'ELGPN remontent à 10 ans. Selon l'ELGPN, un bon cadre de compétences de gestion de carrière a pour objectif de définir la notion de compétences de gestion de carrière ainsi que les compétences spécifiques qui importent dans le contexte national, «de refléter les défis et les priorités actuels des secteurs de la formation et du marché du travail et de s'inscrire en cohérence avec d'autres compétences, (...), avec les cadres nationaux des certifications ainsi qu'avec les valeurs curriculaires et les philosophies pédagogiques du pays». (ELGPN, 2015b, p. 17). La ligne directrice de l'ELGPN adopte donc une approche contextuelle en proposant de tenir compte des conditions nationales lors de la formulation des CGC. Par conséquent, il n'existe pas de définition universelle des CGC. En ce sens, si le cadre suisse des CGC peut s'appuyer sur les travaux préparatoires de l'ELGPN, il doit les analyser de manière critique et les développer en fonction du contexte, en concertation avec les acteurs sociaux et économiques. En outre, les cadres nationaux existants des CGC n'ont pas encore été évalués de manière systématique et on ignore dans quelle mesure ils suivent la littérature scientifique actuelle (Hooley et al., 2013). Dans l'ensemble, cela suggère qu'un modèle-cadre suisse des CGC devrait s'appuyer sur une analyse de la littérature scientifique et que l'on devrait l'adapter au contexte suisse en échangeant avec les acteurs économiques et sociaux.

Une définition des CGC actuelle et adaptée aux conditions suisses peut constituer une base importante pour mettre au point et encourager des services, des outils et des instruments pour le développement de carrière dans la formation et l'orientation. En outre, il est possible de sensibiliser davantage à ces compétences et à l'importance de leur acquisition dans les plans d'études existants. En outre, une définition claire des CGC peut fournir une base pour le développement de services publics et privés d'orientation professionnelle, universitaire et de carrière.

Domaine partiel 1: Un modèle intégratif fondé sur une étude de la littérature et impliquant des experts/-es techniques et des personnalités politiques

Andreas Hirschi, Francisco Wilhelm, Sarah Mullen, Julian Marciniak et Koorosh Massoudi

Résumé du domaine partiel 1

Dans une première partie, les notions de gestion de carrière et des CGC liées sont définies à l'aide de la littérature actuelle et des modèles existants. La deuxième partie résume les principaux modèles de gestion de carrière en s'appuyant sur la littérature scientifique actuelle pour en déduire d'importantes CGC. Certains de ces modèles portent sur les choix professionnels et d'autres concernent la gestion de carrière tout au long de la vie. La troisième partie présente un modèle intégratif de gestion de carrière, qui sert de base générale à la définition des CGC pour les différents niveaux de formation et phases de carrière. Ce modèle décrit la gestion de carrière en quatre étapes principales: (1) développement d'objectifs de carrière; (2) exploration des ressources et des obstacles existants; (3) mise en œuvre de plans d'action concrets; et (4) révision et adaptation de la gestion de carrière. Chacune de ces phases nécessite des CGC spécifiques, qui peuvent varier en fonction du niveau de formation et de la phase de carrière. Le modèle proposé ici intègre plus clairement la littérature scientifique actuelle et définit les CGC de manière plus spécifique que les modèles de CGC correspondants existants dans les autres pays. Dans le cadre de ce modèle intégratif, une dernière partie résume les principales phases de la carrière: degré primaire, degré secondaire, formation professionnelle, gymnase, études, début de carrière, milieu de carrière et fin de carrière, ainsi que les défis professionnels spécifiques correspondants. Il s'agit de définir des CGC spécifiques pour chaque niveau de formation et phase de carrière.

Objectifs de l'analyse de la littérature

Une analyse exhaustive de la littérature est réalisée sur le contenu et les définitions des compétences de gestion de carrière. La littérature scientifique internationale ainsi que les rapports d'instances et d'institutions (p. ex. NICE, ELGPN, CS OPUC) sont pris en compte à cet effet. La littérature et les modèles existants sont intégrés et inscrits dans un cadre adapté au système de formation et au monde du travail suisses. Sur ce point, un soin particulier est apporté aux CGC, afin qu'elles soient applicables et clairement définies à tous les niveaux de formation et à toutes les phases de la vie professionnelle.

Procédure

L'analyse de la littérature se fonde sur une synthèse des principaux modèles de choix professionnel et de gestion de carrière dans la littérature scientifique spécialisée sur le développement de carrière. En outre, la recherche internationale sur des tâches et des défis clés en matière de développement professionnel est résumée aux différents niveaux de formation et phases de carrière. Un modèle-cadre intégratif des CGC se fondant sur une compréhension actuelle de la gestion de carrière est créé. Sur cette base, des CGC centrales sont définies aux différents niveaux de formation et phases de carrière, qui sont organisés dans un modèle-cadre intégratif.

Dans un premier temps, les résultats de l'analyse de la littérature ont été présentés à des experts/-es OPUC et GRH, à des experts en formation et à de hautes écoles pédagogiques, ainsi qu'à des parties

prenantes des secteurs économique, administratif et éducatif¹. Leurs commentaires ont ensuite été intégrés et la présente version de la définition des CGC a été établie. La responsabilité des contenus de ce document incombe exclusivement aux auteurs/-trices mentionnés/-es et ne reflète pas nécessairement l'opinion des membres du groupe spécialisé ou du comité consultatif.

Définition de la carrière, de la gestion de carrière et des CGC

Dans un premier temps, nous définirons les concepts de carrière, de gestion de carrière et de CGC ainsi que d'exigences liées au regard de la situation actuelle et future dans le contexte suisse. Ensuite, nous aborderons les différentes CGC en nous appuyant sur une analyse plus approfondie de la littérature.

Selon Arthur et coll. (1989, p. 8), la carrière est l'enchaînement évolutif des expériences professionnelles d'une personne au fil du temps. Cette définition renvoie d'une part à la dimension subjective de la carrière au sens des différentes expériences professionnelles vécues par les personnes. D'autre part, elle fait référence à la dimension temporelle de la carrière, qui évolue tout au long de la vie. Cette compréhension doit être distinguée de la conception populaire et sélective de la carrière au sens d'une carrière traditionnelle, telle que la définit par exemple le Trésor de la langue française informatisé: «Profession où l'on s'engage et dont on peut parcourir les degrés» (TLFi). Par opposition à cette conception, notre définition de la carrière inclut toutes les personnes ayant des expériences professionnelles. Nous utiliserons dans la suite de ce document le terme de «carrière» comme synonyme de parcours professionnel et de carrière.

La gestion de carrière (en anglais: *career [self-]management*) est utilisée dans la littérature comme un terme générique englobant différentes activités cognitives et comportementales spontanées que les personnes utilisent pour améliorer leur expérience professionnelle à moyen et à long terme (Hirschi & Koen, 2021). Ces activités sont variées et comprennent l'exploration d'opportunités professionnelles ou le réseautage. Elles sont intégrées à un processus de régulation de l'action et de gestion des ressources (Wilhelm & Hirschi, 2019). En conséquence, Greenhaus et coll. (2019) définissent le processus de gestion de carrière comme «un processus par lequel les personnes développent, mettent en œuvre et contrôlent des objectifs et des stratégies de carrière» (p. 12).

Les exigences en matière de gestion de carrière sont variées et changent tout au long de la vie. Les «changements complexes et non linéaires qui caractérisent les parcours actuels d'éducation, de formation et de travail» (ELGPN, 2010, p. 21) jouent un rôle central et résultent principalement des dynamiques des marchés du travail. Celles-ci sont dues à de profondes transformations de l'économie et de la société telles que la numérisation, l'automatisation, la décarbonation, l'évolution démographique et l'allongement de la vie professionnelle (vgl. Arntz et al., 2020; Hirschi, 2018). Certains auteurs élargissent la définition de la gestion de carrière au-delà des exigences de marchés du travail flexibles et dynamiques (p.ex. Hooley et al., 2013). Ainsi, outre les objectifs liés au marché du travail, la gestion de carrière fait également référence, en partie indirectement, à des objectifs tels que mener une vie autonome, préserver sa santé mentale et physique et parvenir à la participation à la société et à la justice sociale (Robertson, 2021).

Les exigences susmentionnées relatives à la carrière sont tout d'abord définies de manière générale. Les exigences spécifiques pertinentes pour le système économique et éducatif suisse seront également

¹ Les experts/-es (groupe spécialisé) et les parties prenantes (comité consultatif) représentés sont mentionnés ici: Annexe A: Liste des personnes du groupe spécialisé et du comité consultatif

définies dans la suite du projet, en concertation avec les groupes spécialisés et les parties prenantes. La vision de *Formation professionnelle 2030* fait partie des travaux préparatoires dans le cadre de ce projet (SBFI, 2017, 2018).

Avant de pouvoir déterminer les CGC, il convient de préciser la notion ambiguë de «compétence». Cette notion est rarement définie dans les ouvrages existants sur les compétences de gestion de carrière et est parfois utilisée de manière contradictoire. Selon une définition influente, que nous utilisons dans le cadre de notre travail, la compétence peut être décrite comme «les aptitudes et les facultés cognitives innées chez les individus ou que ces derniers peuvent acquérir pour résoudre certains problèmes, ainsi que les dispositions et les aptitudes conatives, volitives et sociales associées permettant de réussir à résoudre de manière responsable des problèmes dans des situations variables» (Weinert, 2001b, p. 27f.).

La corrélation entre la notion de compétence et les aptitudes et facultés cognitives, conatives, volitives (c'est-à-dire liées au contrôle de l'action) et sociales met en évidence l'éventail des aspects à prendre en compte dans la détermination des CGC. La structure des compétences résulte de la structure logique et psychologique des exigences ou des problèmes que la compétence permet de résoudre (Weinert, 2001a).

Selon la définition proposée par l'ELGPN, les CGC «englobent un ensemble de compétences permettant aux individus et aux groupes de récolter, d'analyser et de relier systématiquement et de manière structurée des informations sur eux-mêmes et sur les possibilités d'éducation et de formation, ainsi que la capacité à prendre des décisions et à faire face aux changements et aux transitions». (Gravina & Lovšin, 2013, p. 3). En Australie, le «Blueprint» définit ces CGC comme «les connaissances, les aptitudes et les attitudes dont les individus ont besoin pour prendre des décisions éclairées et gérer leur carrière de manière efficace» (National Careers Institute, 2022, p. 5).

Ces définitions constituent une bonne base, mais elles posent aussi des problèmes. La définition de l'ELGPN définit les compétences à la fois pour les groupes et pour les individus, sans faire de distinction analytique entre ces niveaux. Cela pose problème, car on ne peut pas présupposer que les compétences au niveau des groupes sont équivalentes à celles au niveau des individus (Chen et al., 2005). En outre, les carrières professionnelles n'existent qu'au niveau des individus et non au des groupes. Nous adoptons donc la définition de Weinert (2001b) et des «Blueprints» anglo-saxons et déterminons les compétences au niveau de l'individu. Ainsi, même si seuls les individus peuvent acquérir et posséder ces compétences, ces dernières concernent également des aspects sociaux et peuvent être enseignées dans des groupes. Autre restriction: la définition de l'ELGPN est trop centrée sur les aspects de la prise de décision professionnelle et néglige des aspects importants qui interviennent pendant et après le passage à l'action.

De même, les modèles de CGC existants, ainsi que les cadres européens qui en découlent, ne reposent que partiellement sur des connaissances théoriques et empiriques concernant le développement de carrière tout au long de la vie. En outre, les cadres ne sont pas systématiquement évalués (Hooley et al., 2013).

Un autre problème majeur des cadres de compétences existants est que les CGC sont très vastes et que beaucoup d'entre elles sont destinées à contribuer à l'autodétermination générale de la vie (par exemple, développer une conception positive de soi, façonner sa santé mentale et physique; National Careers Institute 2022). Une conception aussi large des CGC risque d'affaiblir les aspects spécifiques des carrières et de rendre ces CGC trop générales pour qu'elles soient mises en œuvre de manière

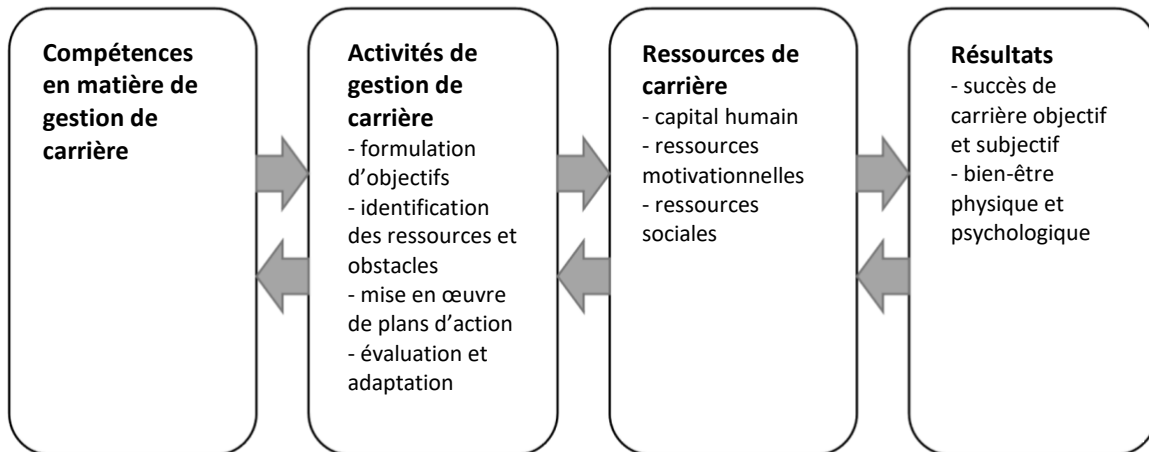
ciblée. Ainsi, en raison de l'élargissement de ce cadre dans la pratique européenne, des aspects plus spécifiques à la carrière ont été en partie supplantés dans la mise en œuvre pratique par des aspects du mode de vie général (Sultana, 2012, p. 229). C'est pourquoi il est important de se concentrer clairement sur les compétences spécifiques à la carrière.

Compte tenu de ces points, nous proposons de définir les CGC en fonction de la notion de compétence de Weinert (2001b) et d'une articulation théorique du processus de gestion de carrière basée sur l'action (Hirschi & Koen, 2021; Zacher & Frese, 2018):

Les compétences de gestion de carrière comprennent les aptitudes et les facultés innées chez les individus ou que ces derniers peuvent apprendre, qu'elles soient cognitives, conatives, volitives ou sociales, leur permettant d'élaborer et de choisir des objectifs de carrière, d'explorer et d'évaluer les ressources et les obstacles à la réalisation des objectifs, d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies d'action pour atteindre des objectifs, ainsi que d'examiner et d'adapter les objectifs, les stratégies d'action et les activités.

Si elles sont utilisées dans des situations variées (p. ex. changements professionnels), les CGC permettent de constituer des ressources de carrière, qui contribuent à leur tour à la réussite de la carrière et aux aspects du bien-être personnel (cf. illustration 1). Un développement de carrière réussi dans le cadre des CGC disponibles n'est donc pas seulement important pour des aspects liés à l'emploi tels que l'insertion professionnelle, la productivité, le maintien et le développement de l'employabilité et la réussite sur le marché du travail. Un développement de carrière réussi contribue également de manière significative à la satisfaction de la vie, à la santé et au bien-être (Abele et coll., 2016; Spurk et coll., 2019). Nous partons du principe que les liens entre les CGC, les activités, les ressources de carrière et les aspects de réussite et de bien-être sont réciproques: les activités de gestion de carrière peuvent aider à constituer des CGC. Les ressources de carrière soutiennent la mise en œuvre d'activités de gestion de carrière et les résultats de ce processus, tels que le bien-être psychologique, peuvent eux-mêmes servir de ressource et favoriser d'autres ressources de carrière dans certains contextes. Ce modèle d'action est une hypothèse théorique, car les compétences sont rarement clairement séparées de leur application dans la recherche empirique; en outre, les relations réciproques ont rarement été étudiées jusqu'à présent (Haenggli et al., 2021).

ILLUSTRATION 1: COMPÉTENCES DE GESTION DE CARRIÈRE DANS LE CONTEXTE DE LA GESTION DE CARRIÈRE TOUT AU LONG DE LA VIE



Modèles de gestion de carrière et CGC

Nous décrivons ci-après des modèles centraux pour le choix professionnel et la gestion de carrière tout au long de la vie dans le cadre de la littérature scientifique actuelle, ainsi que des modèles d'application de premier plan. Nous en déduisons ensuite les principales CGC découlant de ces modèles. Enfin, nous présentons un modèle intégratif de CGC essentielles tout au long de la vie. Ce modèle permet d'intégrer diverses perspectives théoriques et pratiques pour le choix professionnel et la gestion de carrière dans un cadre uniforme et basé sur la théorie et la recherche, et de définir ensuite de manière systématique des CGC essentielles tout au long de la vie et à différents niveaux de formation.

Modèles de choix professionnel et leurs CGC essentielles associées

Les modèles de choix professionnels et de décisions de carrière peuvent être distingués en modèles normatifs, descriptifs et prescriptifs. Les modèles normatifs visent à définir des processus décisionnels optimaux, mais supposent des acteurs pleinement rationnels et ignorent les limites réelles des acteurs humains. Les modèles descriptifs, quant à eux, visent à représenter la manière dont les personnes prennent des décisions dans la réalité, mais ne cherchent pas à améliorer les processus décisionnels. Les modèles prescriptifs visent à définir le processus décisionnel de manière à ce que des décisions satisfaisantes soient prises dans des conditions réalistes (p. ex., biais cognitifs, contraintes de temps) par des moyens heuristiques appropriés (Gati & Kulcsár, 2021). Les moyens heuristiques aident les individus à prendre des décisions dans l'incertitude. En raison de leur approche pragmatique, les modèles prescriptifs de prise de décision professionnelle sont les mieux adaptés pour déterminer les CGC. Ils intègrent le fait que les décisions de carrière sont prises dans l'incertitude et en fonction d'informations limitées; autrement dit, que l'on prend une décision importante pour son avenir (professionnel) sans en connaître tous les tenants et aboutissants (p. ex., Neuenschwander et Hermann, 2014). Dans leur aperçu de la littérature scientifique sur le choix professionnel, Gati et Kulcsár (2021) intègrent les principaux modèles prescriptifs de choix professionnel et de décisions de carrière en s'appuyant sur le modèle PIC (*Prescreening, In-depth exploration, Choice*), que nous présentons ci-dessous et que nous utilisons pour dégager les compétences de gestion de carrière essentielles dans ces modèles.

Le modèle PIC de Gati et Asher (2001) divise le processus de décision en trois étapes. Dans un premier temps, les possibilités professionnelles sont présélectionnées en fonction des préférences individuelles (types souhaités de profession et d'activité professionnelle en fonction des valeurs de la personne), ainsi que des limitations et des capacités objectives de la personne. On retient ensuite un nombre raisonnable d'options prometteuses (étape du *prescreening*). Pour ce faire, les personnes doivent être en mesure de décrire clairement leurs préférences et leurs aptitudes et de les comparer aux options qui s'offrent à elles. Dans un deuxième temps, on examine de manière approfondie les options les plus prometteuses pour déterminer si elles sont adaptées (étape de l'*in-depth exploration*). La troisième étape consiste à sélectionner l'option la plus appropriée après une comparaison détaillée des options restantes (étape du *choice*).

On ne suit pas ces étapes de manière linéaire. Les personnes naviguent entre elles lorsque de nouvelles informations apparaissent ou que leurs préférences changent. En outre, le modèle propose certains moyens heuristiques d'aide à la prise de décision. Ainsi, on en utilise plusieurs dans le cadre d'une procédure d'exclusion séquentielle. Tout d'abord, les individus classent les aspects professionnels (p. ex. revenu, contenus du travail) par ordre d'importance. Dans un premier temps, seuls les principaux aspects sont pris en compte dans l'évaluation des options professionnelles, plutôt que de faire appel à tous les aspects pour les comparer. Une autre sélection d'aspects n'est utilisée que si le nombre d'options est suffisamment faible pour permettre une comparaison plus détaillée. Ces moyens heuristiques rendent la complexité de la prise de décision gérable. Ils évitent de se retrouver submergés en tentant de prendre en compte l'ensemble des facteurs et informations disponibles sans pour autant trop simplifier les choses. Un processus décisionnel compétent suit donc une approche structurée utilisant des moyens heuristiques appropriés.

Les trois niveaux du modèle PIC sont au cœur de la prise de décision professionnelle. Différents modèles de choix professionnels tiennent également compte d'aspects pertinents avant et après la prise de décision (Driesel-Lange et al., 2010; Hirschi & Läge, 2007). Selon le modèle en six phases du choix professionnel (Hirschi & Läge, 2007), les personnes doivent d'abord reconnaître l'importance de la prise de décision professionnelle et être ainsi motivées à y investir suffisamment de ressources (Esbroeck et al., 2005). Une fois qu'elles ont pris une décision, les personnes doivent réaffirmer leur détermination à suivre l'option choisie afin de la mettre en œuvre (Hirschi & Läge, 2007). Au cours de la mise en œuvre, les personnes doivent se tenir à leur décision et l'appliquer sérieusement, en particulier si les options qu'elles n'ont pas choisies sont encore disponibles (Shah et al., 2002). Les aspects décrits du choix professionnel coïncident avec les modèles de choix professionnels répandus dans le paysage éducatif suisse (Jungo et Egloff, 2023; Schmid 2019).

Selon le modèle thurinois des compétences en matière de choix professionnel (Driesel-Lange et coll., 2010), les compétences dans les domaines de la connaissance, de la motivation et de l'action sont ancrées dans ces phases du choix professionnel. Dans le domaine de la connaissance, on distingue la connaissance de soi, la connaissance conceptuelle, la connaissance des conditions et la compétence de planification et de décision. La connaissance de soi englobe la connaissance de ses propres qualités et préférences; la connaissance conceptuelle englobe la connaissance des professions et des domaines de travail; la connaissance des conditions englobe la connaissance des contextes et des conditions liés au choix d'une profession, par exemple les conditions d'accès à certaines professions. Les compétences de planification et de décision englobent l'approche structurée lors de l'acquisition et de l'utilisation des trois types de connaissances cités. Dans le domaine de la motivation, la volonté et l'assurance d'aborder les questions relatives à son propre parcours professionnel sont définies à l'aide des quatre

aspects de la capacité d'adaptation liée à la carrière de Savickas (2005) (voir la section de la théorie de la construction de carrière). Enfin, quatre types de compétences d'action sont cités: l'exploration de soi et de son environnement, la gestion du processus de choix professionnel, la résolution de problèmes et la gestion du stress et des incertitudes.

Les compétences essentielles de la gestion de carrière basée sur des modèles prescriptifs de prise de décision professionnelle sont donc de permettre aux personnes de prendre des décisions de manière structurée en déterminant dans un premier temps leurs préférences et aptitudes personnelles. En s'appuyant sur ces dernières, il s'agit ensuite de déterminer les possibilités professionnelles, qui sont ensuite reliées aux préférences et aptitudes personnelles afin d'évaluer leur adéquation et de prendre finalement une décision. En outre, les personnes doivent reconnaître l'importance de la prise de décision professionnelle avant de prendre une décision et réaffirmer la décision prise et s'y tenir pendant la mise en œuvre.

Modèles de gestion de carrière axés sur les processus et sur les contenus

Greenhaus et coll. (2019) développent un modèle de processus prescriptif de gestion de carrière qui décrit comment les personnes *devraient* gérer leur carrière. Ce processus commence par la nécessité de la prise de décision en passant par six phases types. (1) La première étape consiste à collecter de manière structurée des informations sur soi et sur son environnement; (2) elles conduisent à une prise de conscience de soi (par exemple, intérêts, valeurs, ressources) et de l'environnement (par exemple, possibilités professionnelles, obstacles et ressources); (3) dans le cadre de cette prise de conscience, des objectifs de carrière réalistes sont formulés. Certains de ces objectifs sont conceptuels et définissent les expériences de travail souhaitées en fonction des préférences de l'individu. Ces expériences sont traduites en objectifs opérationnels qui décrivent des professions ou des postes spécifiques visés et choisis en fonction des informations sur le monde du travail. Les objectifs conceptuels sont suffisamment souples pour permettre de modifier les objectifs opérationnels si nécessaire. En effet, les objectifs conceptuels décrivent de manière abstraite et générale les préférences en matière d'expériences professionnelles (p. ex. tâches stimulantes, responsabilités de direction) recherchées par la personne; (4) des stratégies d'action sont élaborées et mises en œuvre pour atteindre les objectifs définis; (5) pendant la mise en œuvre des stratégies d'action, des jalons sont atteints et des retours sont recueillis auprès de sources professionnelles et non professionnelles; et (6) les progrès réellement réalisés sont comparés avec les attentes et les retours d'autres personnes dans le cadre d'un processus de réflexion. Le processus de réflexion peut conduire à d'autres adaptations et revenir à l'étape de collecte d'informations (étape 1). Il s'agit donc d'un processus circulaire. Le modèle souligne aussi l'importance du soutien social apporté par les institutions, les organisations et l'environnement professionnel et privé d'une personne.

Plusieurs CGC sont nécessaires pour réussir à mettre en œuvre un tel processus de gestion de carrière. Tout d'abord, il est nécessaire de disposer d'une connaissance solide et réaliste de soi-même (intérêts, valeurs, ressources) et de son environnement (possibilités professionnelles, obstacles et ressources). Deuxièmement, des objectifs de carrière réalistes et compatibles avec ses valeurs, ses intérêts, ses aptitudes et le style de vie souhaité doivent être élaborés. Troisièmement, des stratégies d'action adaptées et efficaces doivent être élaborées et mises en œuvre. Quatrièmement, il est nécessaire d'obtenir un retour d'information permanent et de suivre les progrès réalisés afin de pouvoir s'adapter à l'évolution de la situation. Ces compétences doivent permettre d'adapter la gestion de carrière à l'individu et à son environnement, dans le sens où la carrière professionnelle visée doit correspondre aux aptitudes et aux préférences de l'individu. En outre, le processus doit permettre une capacité d'adaptation et offrir une souplesse quant aux objectifs fixés et aux stratégies d'action. De plus, le

processus doit tenir compte des aspects de la vie dans son ensemble (par exemple, les préférences en matière de famille et de loisirs), et pas seulement du domaine professionnel (Greenhaus et al., 2019).

Le modèle de King (2001, 2004), plus axé sur le contenu, se concentre davantage sur les comportements concrets que sur le processus dans la gestion de carrière. King définit la gestion de carrière comme un processus dynamique dans lequel les individus cherchent à influencer les décisions des décideurs par une série de comportements cohérents. Les décideurs sont des personnes qui exercent un contrôle sur les décisions importantes pour la réalisation des objectifs de carrière de l'individu. Cela comprend des décisions telles que le recrutement, les promotions ou l'attribution de mandats de travail. King définit la réussite de la gestion de carrière en fonction de la manière dont les personnes réagissent aux obstacles et aux conditions limitantes (par exemple, lorsqu'une décision souhaitée, comme une promotion, n'est pas prise) et de la manière dont elles les anticipent. La sélection et la mise en œuvre appropriées des activités de carrière, fondées sur la connaissance des critères que les décideurs considèrent pour prendre des décisions pertinentes, caractérisent une gestion de carrière réussie selon le modèle de King. King définit trois catégories de comportements en matière de gestion de carrière: a) les comportements de positionnement, par lesquels les individus s'assurent qu'ils disposent d'un capital humain et social suffisant pour atteindre leurs objectifs de carrière; b) les comportements d'influence, par lesquels les individus exercent une influence active sur les décideurs, par exemple avec différentes tactiques de gestion de l'impression (p. ex. sich positiv zu präsentieren; Bolino et al., 2016); et c) la définition des limites et des liens entre le travail et d'autres domaines de la vie (*boundary management*). Dans l'ensemble, le modèle de King se distingue par le fait qu'il considère les comportements en matière de gestion de carrière en s'intéressant particulièrement au contexte social. Ainsi, les CGC sont celles qui permettent de gérer sa carrière en interaction avec des personnes importantes dans le contexte professionnel et dans la vie privée.

Toutefois, le modèle de King est limité parce que les trois catégories de comportements de gestion de carrière ne sont pas établies de manière empirique sous cette forme. Les analyses montrent plutôt que les comportements propagés ne peuvent pas être clairement attribués empiriquement aux catégories postulées (Wilhelm et al., 2023). Dans le cadre de recherches récentes, de nombreux autres comportements essentiels à la réussite de la gestion de carrière ont également été étudiés (Klehe et al., 2021). Wilhelm et coll. (2023) se sont appuyés sur une analyse systématique de la littérature ainsi que sur des études empiriques pour établir un modèle intégratif de la gestion de carrière qui détermine sept comportements clés de la gestion de carrière: a) l'auto-exploration; b) la définition d'objectifs et la planification; c) le développement du capital humain; d) l'établissement et le maintien de contacts sociaux; e) l'exploitation des contacts sociaux; f) la gestion de l'impression; et g) les activités axées sur la mobilité. En ce qui concerne les travailleurs, l'étude a également pu montrer que différents comportements présentent des liens spécifiques avec des composantes de l'employabilité.

Les modèles de King (2001, 2004) et de Wilhelm et coll. (2023) permettent donc de déduire plusieurs CGC essentielles. Il est important pour la gestion de carrière que les personnes déterminent qui sont les décideurs et comprennent quels critères ils utilisent pour prendre des décisions pertinentes pour leur carrière. Il s'agit en outre d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies d'action appropriées et efficaces, notamment: développer des objectifs professionnels et des plans pour les atteindre; développer et préserver le capital humain par le biais de diverses activités; construire, maintenir, activer et utiliser le capital social par le biais de réseaux; créer une image positive de soi grâce à la gestion de l'impression; obtenir une mobilité stratégique en explorant les possibilités professionnelles

et les activités de recherche d'emploi; gérer les limites et les liens entre le travail et d'autres domaines de la vie.

Modèle sociocognitif de la gestion de carrière

Le modèle sociocognitif de la gestion de carrière de Lent et Brown (2013) complète les modèles précédents en ce qu'il se concentre moins sur des étapes ou des comportements spécifiques dans le processus de gestion de carrière que sur les fondements sociocognitifs qui permettent l'autodétermination de la carrière. Le modèle fait partie de la théorie sociocognitive de la carrière (Lent et al., 2002), qui s'appuie elle-même sur la théorie sociocognitive (Bandura, 2001).

On retrouve au cœur de ce modèle des facteurs cognitifs personnels: l'auto-efficacité et les attentes en matière de résultats. Il s'agit de conditions préalables essentielles à la gestion active de carrière. L'auto-efficacité est définie comme la confiance qu'une personne a dans ses propres capacités pour réussir à adopter un comportement. Les attentes en matière de résultats sont les attentes qu'un comportement entraîne certains résultats positifs, neutres ou négatifs. Les attentes en matière de résultats comprennent des conséquences matérielles (p. ex. argent), sociales (p. ex. prestige) et autoévaluatrices (p. ex. satisfaction de valeurs personnelles). Tant l'auto-efficacité que les attentes en matière de résultats sont toujours spécifiques à un domaine particulier (p. ex. gestion de carrière) et n'existent pas sous une forme généralisée (Bandura, 2012). La théorie sociocognitive part du principe que les personnes adoptent un comportement surtout lorsqu'elles sont à la fois convaincues de leur capacité à mettre en œuvre quelque chose (attente élevée d'auto-efficacité) et qu'elles s'attendent à ce que ces efforts aient des effets majoritairement positifs (attente de résultats positifs).

L'auto-efficacité et les attentes en matière de résultats interagissent avec des facteurs contextuels (p. ex. soutien social, discrimination sur le marché du travail, offres d'emploi) et personnels (p. ex. traits de personnalité, attitudes). Ces facteurs élargissent ou limitent la marge de manœuvre et donc la possibilité de réussir à adopter un comportement. Les facteurs contextuels et personnels ont également une influence sur les conséquences du comportement. D'une part, les facteurs contextuels et personnels influencent l'auto-efficacité et les attentes en matière de résultats d'une personne en influençant ses expériences d'apprentissage au cours de sa vie. Mais l'auto-efficacité et les attentes en matière de résultats interagissent aussi avec l'environnement et la personnalité lors de la détermination et de la poursuite des objectifs. Par exemple, l'auto-efficacité influence les personnes lorsqu'elles jugent qu'elles peuvent triompher d'un obstacle et poursuivre leur objectif avec persévérance en cas d'échec ou lorsqu'elles considèrent au contraire que l'obstacle est trop grand pour elles et qu'elles abandonnent leur objectif en cas d'échec (Lent et al., 2000).

Ce modèle permet donc de déduire les aspects suivants comme compétences importantes pour une gestion de carrière réussie: une autorégulation efficace dans la gestion de carrière repose sur le développement d'attentes réalistes et positives en matière d'auto-efficacité et de résultats dans le cadre de la gestion de carrière d'un individu. En outre, les individus doivent connaître et prendre en compte les influences bénéfiques et préjudiciables de l'environnement et des personnes dans la définition et la poursuite des objectifs.

Théorie de la construction de carrière

La théorie de la construction de carrière décrit la gestion de carrière en se concentrant sur les processus interprétatifs et interpersonnels par lesquels les personnes façonnent leur carrière et lui donnent du sens (Savickas, 2005). La théorie postule la capacité d'adaptation professionnelle (*career*

adaptability) et la construction d'une identité comme métacompétences pour une gestion de carrière réussie.

Tout au long de la vie, les personnes doivent faire face à des changements réguliers, que ce soit dans leur formation ou dans leur carrière. Si certains sont prévisibles, comme le passage de la formation au travail, d'autres sont aussi des chocs inattendus, comme un licenciement soudain. Du point de vue de la théorie de la construction de carrière, la gestion de ces changements est un processus d'adaptation qui suppose une capacité d'adaptation liée à la carrière. Cette capacité comprend quatre dimensions spécifiques: la préoccupation (*concern*), le contrôle (*control*), la curiosité (*curiosity*) et la confiance (*confidence*) (Savickas & Porfeli, 2012). Les personnes chez lesquelles cette capacité d'adaptation professionnelle est forte se soucient de leur avenir professionnel et tentent de le contrôler, font preuve de curiosité en explorant les possibilités professionnelles et leurs conceptions d'elles-mêmes, et développent une confiance dans leurs capacités à gérer les changements professionnels et à maîtriser les processus d'adaptation. Différents travaux de revue montrent des corrélations positives entre les quatre aspects de la capacité d'adaptation professionnelle et les indicateurs de réussite de carrière et de bien-être professionnel (Johnston, 2018; Rudolph et al., 2017).

Outre la capacité d'adaptation, la construction d'une identité est identifiée comme une métacompétence de la gestion de carrière. La théorie de la construction de carrière considère l'identité en premier lieu comme une construction narrative et se distingue ainsi des autres théories de la gestion de carrière qui utilisent l'identité comme un terme générique pour décrire des attitudes telles que les valeurs, les intérêts et l'identification à la profession. Afin de développer un sentiment de cohérence et de sens à travers les différentes activités professionnelles, les objectifs et les changements, les personnes doivent intégrer ces éléments dans une identité professionnelle soutenue par un récit cohérent de leur propre histoire personnelle. Les récits réussis confèrent un sens et une cohérence à la succession d'expériences et d'actions professionnelles, tout en étant suffisamment souples pour supporter les contradictions et permettre des adaptations. Bien que la recherche soit encore relativement peu avancée en raison de la complexité du concept d'identité narrative (Ibarra & Barbulescu, 2010), des études qualitatives montrent l'importance de la construction d'une identité narrative pour la gestion des changements professionnels (p. ex. Budjanovcanin & Woodrow, 2022; Grote & Raeder, 2009; Shepherd & Williams, 2018). Ces études révèlent que la réflexion sur les expériences acquises et la construction d'une identité adaptative permettent de mieux maîtriser les changements tant normatifs (par exemple, de l'école au monde professionnel) que les transitions professionnelles inattendues (par exemple, perte d'emploi, fuite).

Les CGC essentielles de la théorie de la construction de carrière sont donc le développement de la capacité d'adaptation professionnelle qui se manifeste par de la préoccupation, du contrôle, de la curiosité et de la confiance, ainsi que la capacité à développer une identité authentique et cohérente par un récit professionnel propre à soi. En outre, il convient d'adapter en permanence sa propre identité professionnelle aux changements importants intervenus dans le développement de carrière.

Modèles de compétences et de ressources

Les modèles de ressources et de compétences de carrière se concentrent sur les ressources nécessaires à une carrière réussie et qui interagissent avec les comportements et les processus de gestion de carrière. Les ressources spécifiques sont définies de manière plus précise dans une série de modèles de ressources et de compétences de carrière (p. ex. Akkermans et al., 2013; Arthur et al., 1995; Hirschi, 2012) qui peuvent être regroupés en trois principaux types de ressources: les ressources conatives (caractéristiques et attitudes de la personne qui favorisent une carrière réussie),

les ressources environnementales (facteurs favorables et de soutien dans l'environnement) et les ressources de capital humain (connaissances, savoir-faire, aptitudes). Plusieurs études méta-analytiques et travaux de revue démontrent l'importance de ces facteurs pour la réussite de carrière (p. ex. Ng & Feldman, 2014).

Les différentes ressources et compétences sont en interaction (Hirschi, 2012; Parker et al., 2009). Ainsi, le développement du capital humain peut être guidé par des ressources conatives, dans la mesure où, par exemple, des intérêts et des objectifs clairs peuvent mener au développement de l'expertise professionnelle. En outre, aucune ressource n'est suffisante en soi pour une carrière réussie et les ressources de carrière évoluent ensemble au fil du temps. Par exemple, un niveau élevé de capital humain n'est pas durable si la personne n'est pas en mesure de maintenir et de développer ce capital de manière ciblée par des ressources conatives. Tous les types de compétences et de ressources sont donc importants selon ces modèles.

Différentes CGC essentielles sont à déduire sur la base de ces modèles. Tout d'abord, les personnes doivent développer une motivation pour leur carrière professionnelle sous la forme d'un lien émotionnel avec leur rôle professionnel, d'une identité professionnelle, d'objectifs de carrière clairs et autodéterminés et de confiance en soi (Hirschi et al., 2018). Deuxièmement, il importe de développer des ressources environnementales sous forme de soutien social et organisationnel. Le soutien social comprend des contacts professionnels et non professionnels (p. ex. famille, amis) internes et externes à l'organisation qui offrent un soutien émotionnel et instrumental, par exemple en donnant accès à des possibilités professionnelles (Arthur et al., 1995). Le troisième point important concerne le développement de connaissances et de compétences. D'une part, les personnes doivent s'assurer qu'elles sont en mesure de répondre aux exigences professionnelles grâce à une expertise technique et à des compétences transversales; d'autre part, elles ont besoin de connaissances sur le marché du travail (Akkermans et al., 2013; Hirschi et al., 2018).

Carrière protéenne

La carrière protéenne est une approche de la gestion de carrière dans laquelle la personne façonne sa carrière de manière active et adaptative en fonction de ses propres valeurs. Elle se différencie d'une carrière traditionnelle, dans laquelle la personne est plutôt passive et poursuit des objectifs de carrière définis par l'organisation (Hall, 1996, 2004; Hall et al., 2018). Les aspects centraux d'une carrière protéenne sont l'autogestion de sa propre carrière et une orientation intrinsèque vers certaines valeurs dans le cadre de la recherche de la réussite psychologique (c'est-à-dire avec pour objectif premier la satisfaction personnelle et le sens de sa propre carrière). Différentes études ont montré que les personnes ayant une orientation de carrière plus protéenne (c'est-à-dire une carrière que l'on autodétermine et que l'on oriente vers certaines valeurs) font état d'une plus grande satisfaction au travail, d'une plus grande satisfaction professionnelle et d'un engagement plus actif dans la gestion de carrière (Hall et al., 2018; Waters et al., 2015; Wiernik & Kostal, 2019). En particulier, une attitude positive à l'égard de l'autogestion de sa carrière s'est révélée positive en ce qui concerne divers facteurs personnels (p. ex. satisfaction au travail, satisfaction professionnelle, bien-être psychologique) et organisationnels (performance au travail, attachement à l'organisation) (Li et al., 2022). Les principales raisons de ces effets positifs sont une plus grande conscience de sa propre identité, une plus grande capacité d'adaptation et une plus grande capacité d'action (*agency*) (Hall et al., 2018). Dans le cadre de ce modèle, les CGC essentielles sont donc la capacité à organiser soi-même sa propre carrière en fonction de valeurs claires, d'une identité professionnelle définie, d'une grande capacité d'adaptation et d'une solide capacité d'action.

Modèle *work-home* et modèle *whole-life* de la gestion de carrière

Le modèle *work-home* du développement de carrière souligne que le développement de carrière est étroitement lié à la vie privée. Cela est dû aux conditions économiques, aux structures organisationnelles et à la situation sur le marché du travail: réduction des possibilités de développement vertical dans les entreprises, plus grande précarité de l'emploi, nouvelles technologies de communication, flexibilité géographique du travail, évolution des structures familiales et des rôles des hommes et des femmes (Greenhaus & Kossek, 2014). Dans cette perspective, la gestion de carrière est étroitement liée à la vie privée et la vie privée exerce une influence majeure sur la gestion de carrière, tout comme la gestion de carrière exerce une influence majeure sur la vie privée. De nombreuses études ont confirmé cette étroite relation entre vie professionnelle et vie privée (Byron, 2005; Lapierre et al., 2018; Shockley, 2018; Shockley & Singla, 2011). Cette perspective est également centrale dans le modèle du *whole-life career self-management* (Hirschi, 2019, 2020; Hirschi et al., 2020), qui postule l'existence d'une influence mutuelle entre les objectifs professionnels et privés, ainsi qu'entre les activités de gestion de carrière et celles de réalisation d'objectifs privés. La réalisation d'objectifs de carrière et la réussite de carrière dépendent donc aussi des objectifs privés et des aspirations et des résultats obtenus dans la réalisation d'objectifs privés. Le modèle *whole-life* de la gestion de carrière indique également que les ressources, les exigences et les obstacles dans le contexte professionnel et privé ont une influence significative sur la gestion de carrière et sur la réalisation des objectifs professionnels et privés. Il souligne également que pour que la gestion de carrière soit souple et efficace, il est important que les objectifs et les comportements soient constamment réexaminés et adaptés si nécessaire. De ce point de vue, les CGC essentielles sont la capacité à développer des objectifs professionnels et à organiser sa propre carrière en tenant compte d'objectifs et d'exigences privés.

Modèle intégratif de CGC essentielles tout au long de la vie

Comme le montre l'aperçu ci-dessus, les divers modèles de choix professionnels et de développement de carrière comportent un large éventail de différentes CGC qui sont pertinentes à divers niveaux de formation et à différentes phases du parcours professionnel. Il en résulte une longue liste de différentes CGC importantes, dont certaines se recoupent fortement. Toutefois, une telle liste ne peut pas être exhaustive et ne couvre pas toutes les CGC possibles. En outre, il ne serait guère utile dans la pratique de dresser une longue liste de différentes CGC, car elle ne proposerait pas de structure plus générale applicable à différentes personnes à différentes phases de leur développement professionnel et à différents niveaux de formation.

Nous nous appuyons sur le modèle d'autorégulation du développement de carrière de Hirschi and Koen (2021) afin de placer dans un cadre intégratif et général les CGC qu'impliquent les différents modèles de choix professionnels et de développement de carrière. Ce modèle permet d'intégrer divers modèles et définitions de la gestion de carrière et des CGC et met en évidence les éléments essentiels de la gestion de carrière autogérée. En outre, le modèle est suffisamment général pour être applicable à différentes personnes et à différents niveaux de formation ainsi qu'à toutes les étapes du parcours professionnel (Hirschi & Koen, 2021). Le modèle permet en outre de concrétiser les processus sous-jacents de la gestion de carrière et les compétences associées, telles que la flexibilité et la capacité d'adaptation ou d'action. Cet objectif est atteint en précisant les aspects essentiels de la gestion de carrière et les principales CGC correspondantes qui sous-tendent ces compétences plus générales. Ce point est capital, car sans un tel modèle, il est difficile de mettre en pratique des concepts généraux tels que la capacité d'adaptation ou d'action pour la gestion de carrière.

Le modèle de Hirschi and Koen (2021) est basé sur des modèles plus généraux d'autorégulation et de régulation de l'action (Bandura, 2001; Carver & Scheier, 1982; Frese & Zapf, 1994; Karoly, 1993; Lord et al., 2010). Ces modèles décrivent les processus permettant d'atteindre des objectifs (états souhaités représentés de manière interne) (Vancouver & Day, 2005). Différents auteurs ont postulé que les processus d'autorégulation étaient une perspective prometteuse pour comprendre le développement professionnel autogéré (Greenhaus et al., 2019; Lent & Brown, 2013; Raabe et al., 2007). Une hypothèse centrale dans différents modèles de gestion de carrière (Greenhaus et al., 2019; King, 2004; Lent & Brown, 2013; Raabe et al., 2007) est que les individus doivent développer des objectifs professionnels, prendre des décisions professionnelles, élaborer des plans et adopter une multitude de comportements pour atteindre des objectifs professionnels pertinents pour eux. Un modèle d'autorégulation est donc tout indiqué pour représenter la conception prépondérante de la gestion de carrière axée sur l'action et les objectifs.

L'aperçu ci-dessus des différents modèles de choix professionnels, de développement de carrière et des CGC qu'ils impliquent montre également que les CGC comprennent à la fois des éléments cognitifs et conatifs (p. ex. capacité d'adaptation, identité) et des éléments comportementaux (p. ex. réseaux, exploration de métiers). Prise dans une perspective d'autorégulation, la gestion de carrière permet d'intégrer les CGC sur les plans cognitif, conatif et comportemental dans un modèle uniforme et théoriquement fondé. Dans les théories de l'autorégulation, les facteurs cognitifs et conatifs (p. ex. prise de décision, fixation d'objectifs) précèdent généralement le comportement. Cependant, les résultats des actions peuvent aussi entraîner un changement de facteurs cognitifs et conatifs liés aux attitudes, p. ex. une modification des objectifs (Bandura, 2001; Carver & Scheier, 1982; Frese & Zapf, 1994; Karoly, 1993; Lord et al., 2010). Le modèle intégratif de Hirschi and Koen (2021) décrit la gestion de carrière comme un cycle de rétroaction autorégulé entre les attitudes et les comportements d'une personne et les conditions et réactions de l'environnement social, sociétal et organisationnel/d'entreprise.

Modèle de processus en quatre domaines

Dans les modèles d'autorégulation, le processus de régulation de l'action s'articule généralement autour de quatre aspects: (1) l'élaboration et la sélection d'objectifs; (2) l'orientation dans l'environnement en fonction d'informations pertinentes; (3) la planification et la mise en œuvre d'actions visant certains objectifs; et (4) le suivi et le traitement des retours d'information sur la progression des objectifs. Appliqué à l'autogestion professionnelle, cela signifie que la gestion de carrière est un processus dynamique d'autorégulation qui englobe des aspects liés à l'attitude et au comportement dans quatre domaines clés. Dans chaque domaine clé, différentes CGC sont pertinentes pour mener à bien les tâches du domaine clé (Schlöpfer et coll., 2022).

1. **Développement d'objectifs de carrière:** dans ce domaine, les individus développent des objectifs de carrière globaux et leur identité professionnelle en fonction de caractéristiques personnelles telles que les valeurs, les intérêts, les motivations et les attentes. Il convient de souligner que ces objectifs sont également fortement influencés par des facteurs sociaux et contextuels (p. ex., les attentes des parents en matière de choix professionnel). Pour ce domaine, les CGC essentielles sont celles qui permettent de prendre une décision et de faire un choix professionnel réussis, de développer et de fixer des objectifs, ainsi que de clarifier l'identité de la personne. Ces CGC visent à développer de manière appropriée les objectifs de carrière non pas selon des critères strictement rationnels, mais par des moyens heuristiques fonctionnels qui conduisent à des décisions appropriées en fonction d'informations limitées.
2. **Exploration des ressources et des obstacles existants:** dans ce domaine, les individus explorent les ressources et les obstacles à prendre en compte pour l'action et qui jouent un

rôle dans la réalisation de leurs objectifs. Les individus doivent également identifier des modèles et réfléchir sur la nature et la qualité du soutien social existant, ainsi que sur les perspectives et les attentes de l'environnement (social). Pour ce domaine, les CGC essentielles sont celles qui permettent d'explorer les options professionnelles et éducatives, ainsi que les possibilités professionnelles. Les compétences nécessaires à la recherche et au traitement de diverses informations, aux aides à l'orientation et aux conseils de développement de carrière sont également importantes dans ce domaine. Les CGC sont aussi importantes pour explorer et comprendre les difficultés et les obstacles potentiels dans le développement de carrière.

3. **Mise en œuvre de plans d'action concrets:** dans le troisième domaine, des plans d'action concrets sont déduits et mis en œuvre à partir des objectifs généraux de carrière définis dans le premier domaine. Pour ce domaine, les CGC essentielles sont celles qui permettent de traduire des objectifs de carrière généraux en plans d'action concrets en tenant compte des ressources et des obstacles internes et externes. Les CGC importantes sont celles qui sont nécessaires pour adopter efficacement divers comportements (proactifs) de la gestion de carrière en vue d'atteindre des objectifs professionnels (p. ex. constitution et utilisation de réseaux, développement de compétences et de connaissances, recherche de soutien social ou recherche d'emploi).
4. **Révision et adaptation de la gestion de carrière:** dans ce domaine, les individus évaluent la progression de leurs objectifs, recueillent des retours d'information sur la situation actuelle ainsi que sur les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de carrière fixés, et suivent et évaluent le processus de gestion de carrière. Ces retours d'information sont traités afin de procéder à des ajustements des objectifs, des plans d'action ou du comportement. Les CGC importantes pour ce domaine sont celles qui permettent de suivre en permanence les progrès, d'obtenir des retours d'information de l'environnement et de traiter ces informations de manière souple pour adapter la gestion de carrière. Cela implique également d'abandonner des objectifs devenus inatteignables et de développer des objectifs alternatifs.

Il est important de souligner que le modèle postule un processus théorique d'auto-régulation judicieuse dans la gestion de carrière dans quatre domaines consécutifs. La séparation des quatre domaines a une valeur heuristique et théorique. Toutefois, en réalité, ces domaines peuvent se recouper dans le temps et s'influencer mutuellement, les personnes peuvent ainsi passer d'un domaine à l'autre de manière dynamique. Par exemple, l'exploration des ressources et des obstacles existants peut conduire à adapter les objectifs de carrière ou à en élaborer de nouveaux. De même, la mise en œuvre de plans d'action concrets peut amener une personne à mieux comprendre les ressources et les obstacles existants et à adapter éventuellement ses objectifs de carrière. Il est donc important de considérer les quatre domaines comme un système dynamique, et non comme un processus strictement linéaire. Cela est illustré dans l'illustration 2 par les flèches en pointillé entre les domaines. Dans la pratique, les CGC peuvent donc être développées parallèlement dans différents domaines du modèle ou dans un ordre différent de celui qui est impliqué dans le processus type.

Importance des conditions contextuelles

Les quatre domaines de la gestion de carrière ainsi que le développement des CGC sont fortement influencés par des facteurs personnels et contextuels ainsi que par leur interaction (p. ex. Lent et Brown, 2013). Les facteurs personnels comprennent des caractéristiques telles que le genre, le statut socio-économique, la santé, les handicaps, ainsi que des caractéristiques de la personnalité telles que la stabilité émotionnelle et les capacités cognitives. Les influences contextuelles peuvent être localisées aux niveaux macro, méso et micro et agissent par différents mécanismes sur la gestion de carrière et sur les CGC (p. ex. Hirschi et Koen, 2021). Les influences au niveau macro englobent différents aspects, tels que les possibilités et les exigences du marché du travail, les inégalités sociales, la discrimination de certains groupes, ou encore les normes de genre. Ces aspects influent par exemple sur l'égalité des chances de développement et les CGC. Les influences au niveau méso comprennent

des aspects tels que les pratiques de ressources humaines et la culture organisationnelle, qui influencent l'acceptation et l'étendue de la gestion de carrière et le développement des CGC. Au niveau micro, des acteurs sociaux tels que les parents, les enseignants, les conseillers en orientation de carrière ou les supérieurs hiérarchiques peuvent soutenir la gestion de carrière et le développement des CGC, par exemple en fournissant des ressources instrumentales et émotionnelles, ou au contraire les entraver. Les facteurs personnels et contextuels se recoupent souvent: par exemple, des personnes peuvent être favorisées ou désavantagées par des acteurs sociaux en raison de caractéristiques personnelles telles que le genre ou l'âge.

Délimitation entre les CGC et d'autres compétences

En ce qui concerne ces influences personnelles et contextuelles, le modèle-cadre des CGC présenté vise à déterminer les compétences dont les individus ont besoin pour réussir à gérer leur carrière dans des conditions individuelles et contextuelles diverses en constante évolution. En particulier lors de l'exploration des ressources et des obstacles, il est essentiel de déterminer de manière adéquate diverses conditions-cadres individuelles et contextuelles actuelles et futures et de pouvoir les intégrer dans la gestion de carrière.

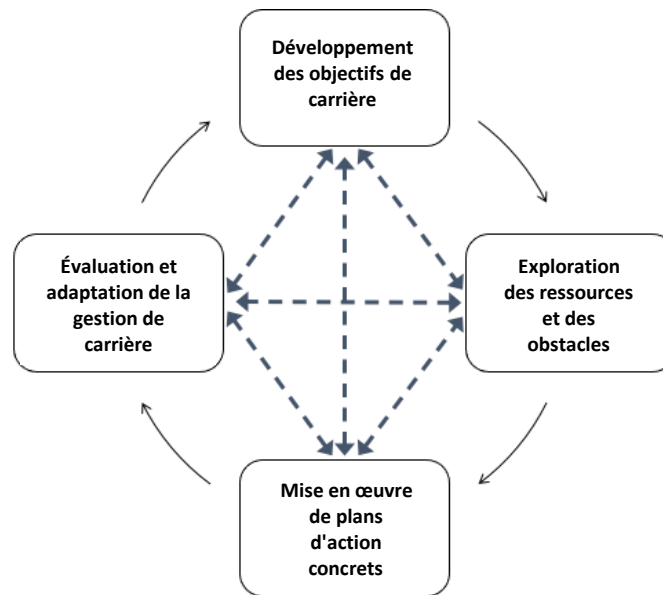
En plus des caractéristiques personnelles et contextuelles, les CGC interagissent avec d'autres compétences telles que les compétences professionnelles ou socioémotionnelles, car elles peuvent s'influencer mutuellement et se compléter. Les compétences professionnelles et techniques propres à chaque niveau d'éducation et de formation («hard skills»), ainsi que les compétences transversales («soft skills»), telles que les compétences socioémotionnelles, les compétences de gestion du temps, les capacités d'apprentissage et d'études, ou les compétences définies par l'Union européenne (LifeComp, DigiComp, EntreComp, GreenComp) peuvent contribuer de manière significative à un développement de carrière réussi tout au long de la vie. De telles compétences peuvent en outre favoriser le développement de CGC, ce qui peut également contribuer à renforcer ces compétences. Malgré cette interaction entre différentes compétences, le modèle présenté met explicitement l'accent sur les compétences qui sont nécessaires à *la gestion active de la carrière* et au *processus* de gestion de carrière tout au long de la vie. Par conséquent, le modèle présenté n'inclut pas non plus les compétences particulièrement pertinentes pour certaines carrières ou certains parcours professionnels, par exemple pour le développement d'une carrière d'indépendant (entrepreneur). De même, le modèle n'inclut pas les compétences nécessaires pour réussir à gérer certaines situations de travail, exigences ou difficultés dans des postes de travail ou des formations existants.

Selon l'approche *whole-life*, la gestion de carrière devrait suivre une approche globale et ne pas séparer strictement la gestion de la vie professionnelle et celle de la vie privée (Greenhaus & Kossek, 2014; Hirschi, 2020; Hirschi et al., 2020). L'élaboration d'objectifs professionnels est par exemple étroitement liée aux objectifs privés d'une personne. Pour simplifier les choses, nous nous concentrons toutefois sur l'aspect professionnel dans le modèle présenté et n'approfondissons que sporadiquement l'intégration d'autres domaines de la vie (p. ex. la planification familiale).

Dans l'ensemble, le modèle intégratif proposé offre un cadre fondé sur la recherche et sur la théorie pour regrouper uniformément diverses CGC sur les plans cognitif, conatif et comportemental. Ce modèle est également adapté à la mise en œuvre de diverses activités de conseil dans la pratique de l'OPUC à l'aide d'un modèle intégratif (Hirschi, 2019; Schläpfer et al., 2022). Ce modèle sert donc de base systématique pour définir diverses CGC à différents niveaux de formation et différentes phases du parcours professionnel. L'illustration 2 montre comment les CGC essentielles mobilisées dans les modèles de choix professionnels et de gestion de carrière mentionnés ci-dessus peuvent être incluses

dans le modèle intégratif. Comme le montre le tableau, tous les modèles examinés ci-dessus concernant le choix professionnel et le développement de carrière ne postulent pas des CGC dans les quatre domaines du modèle. Cela souligne la valeur ajoutée du modèle intégratif, qui peut intégrer des CGC de différents modèles tout en les représentant de manière plus exhaustive que certains modèles spécifiques.

ILLUSTRATION 2: MODÈLE INTÉGRATIF DE GESTION DE CARRIÈRE COMME BASE DE CGC ESSENTIELLES



TABEAU 1: INTÉGRATION DE MODÈLES CENTRAUX DE CHOIX ET DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNELS DANS LE MODÈLE INTÉGRATIF DES COMPÉTENCES DE GESTION DE CARRIÈRE (CGC)

	Développement d'objectifs de carrière	Exploration des ressources et des obstacles existants	Mise en œuvre de plans d'action concrets	Révision et adaptation de la gestion de carrière
Modèle	CGC importantes adaptées à cette phase			
Modèles de choix professionnel	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître l'importance de la prise de décision professionnelle – Identifier ses préférences (valeurs, intérêts, attitudes) et aptitudes personnelles – Faire le lien entre les préférences et les aptitudes personnelles et les options de formation et de profession et évaluer leur adéquation – Déterminer les possibilités professionnelles en fonction de ses préférences et aptitudes personnelles – Faire des choix professionnels et prendre des décisions de carrière selon une approche structurée 	–	– Se tenir à sa décision pendant la mise en œuvre	–

<p>Modèles de gestion de carrière axés sur les processus et sur les contenus</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Développer des connaissances solides et réalistes sur sa propre personne et son environnement – Développer des objectifs de carrière réalistes compatibles avec ses valeurs, ses intérêts, ses aptitudes et le style de vie souhaité 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier les décideurs pour sa carrière et comprendre quels critères ils utilisent pour prendre des décisions 	<ul style="list-style-type: none"> – Développer et mettre en œuvre des stratégies d'action appropriées et efficaces (p. ex. constitution et utilisation de réseaux, développement de compétences et de connaissances, recherche de soutien social ou recherche d'emploi) – Développer le capital humain grâce à diverses activités – Construire, maintenir, activer et utiliser le capital social par le biais des réseaux – Obtenir une mobilité stratégique grâce à des activités de recherche d'emploi – Exercer une influence sur les décideurs grâce à la gestion de l'impression 	<ul style="list-style-type: none"> – Obtenir un retour d'information continu et suivre la progression des objectifs pour permettre des ajustements en fonction de l'évolution des circonstances.
<p>Modèle sociocognitif de la gestion de carrière</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Développer des attentes réalistes et positives en matière d'auto-efficacité – Développer des attentes réalistes et positives en matière de résultats 	<ul style="list-style-type: none"> – Connaître les influences bénéfiques et préjudiciables de l'environnement et des personnes et en tenir compte de manière adéquate dans la définition des objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> – 	<ul style="list-style-type: none"> –

		pour la gestion de carrière		
Théorie de la construction de carrière	<ul style="list-style-type: none"> – Développer une identité narrative signifiante et cohérente 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Développer la capacité d’adaptation professionnelle (préoccupation, contrôle, curiosité, confiance) 	<ul style="list-style-type: none"> – Intégrer les changements (p. ex. ruptures et changements professionnels) dans l’identité narrative
Modèles de compétences et de ressources	–	–	<ul style="list-style-type: none"> – Développer, maintenir et utiliser les connaissances et les compétences – Développer, maintenir et utiliser la motivation pour la gestion de carrière – Développer, maintenir et utiliser les ressources de l’environnement 	–
Carrière protéenne	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître les valeurs centrales comme lignes directrices pour la gestion de carrière – Définir des objectifs professionnels en fonction de ses propres valeurs – Réfléchir à sa propre identité et la clarifier – Faire preuve d’autodétermination dans sa carrière en orientant celle-ci en fonction d’objectifs personnels pertinents 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Démontrer sa capacité d’action en transformant les plans en actions concrètes 	<ul style="list-style-type: none"> – Faire preuve d’adaptabilité en révisant les objectifs, les plans et les actions

<p>Modèle <i>work-home</i> et modèle <i>whole-life</i> de la gestion de carrière</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer le rapport entre objectifs professionnels et privés – Fixer des objectifs professionnels en tenant compte d'objectifs privés – Comprendre l'influence des ressources, des exigences et des obstacles professionnels et privés sur les objectifs professionnels et la gestion de carrière 	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer les ressources, les exigences et les obstacles professionnels et privés à la réalisation des objectifs professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> – Définir des plans d'action concrets pour la gestion de carrière en tenant compte des plans et des objectifs privés 	<ul style="list-style-type: none"> – Adapter les objectifs professionnels et privés, les plans d'action et les activités en révisant la réalisation des objectifs professionnels et privés
---	---	--	--	---

Principales phases du développement de carrière et leurs CGC exigées

Dans la section précédente, nous avons défini un modèle général et intégratif de CGC, pertinentes tout au long de la vie. La section suivante traite de la gestion concrète des CGC à différents niveaux de formation et à différentes phases du parcours professionnel. Cela permet de définir plus clairement les CGC pour des défis de développement spécifiques et de les relier plus facilement à des contextes pratiques précis tels que l'orientation professionnelle pour les jeunes, l'orientation universitaire ou l'orientation professionnelle pour les adultes.

Il est classique de diviser le développement professionnel en phases distinctes tout au long de la vie (Cron, 1984; Levinson, 1978; Super, 1957). Les approches modernes du développement professionnel ont toutefois largement changé d'approche et abordent le développement professionnel en considérant toute la durée de la vie (Nagy et al., 2019; Zacher & Froidevaux, 2021). Selon cette perspective, le développement humain est un phénomène dynamique et continu et non un processus déterminé par des tranches d'âge ou des phases clairement délimitées. Cette perspective considère donc le développement individuel comme un processus continu et multidirectionnel tout au long de la vie, influencé par l'interaction entre le développement biologique, les possibilités et les contraintes contextuelles et la régulation individuelle de l'action (Zacher & Froidevaux, 2021). Selon cette conception moderne du développement professionnel, il n'est donc pas possible de scinder clairement la carrière professionnelle en phases distinctes.

Cependant, représenter le développement de carrière à partir de certaines étapes peut être un moyen heuristique utile pour décrire une séquence temporelle type du développement professionnel tout au long de la vie. C'est particulièrement pertinent lorsque le système éducatif conditionne certaines phases de carrière pour des groupes d'âge, comme c'est le cas pour l'enseignement obligatoire, le degré secondaire II et, dans une moindre mesure, pour la formation initiale d'un cursus universitaire. Alors que les premières phases de carrière sont plutôt spécifiques à l'âge et délimitées, l'hétérogénéité augmente fortement dans les phases ultérieures de la carrière. Les tâches, possibilités et défis spécifiques à chaque phase de la carrière dépendent de plus en plus du rôle joué dans la vie, du niveau d'éducation, du statut migratoire et familial ou de l'expérience professionnelle passée et actuelle. Toutefois, même dans les premières phases de carrière, l'interaction de facteurs personnels et contextuels peut conduire à une variabilité individuelle considérable en ce qui concerne les exigences, les possibilités et les contraintes en matière de temps et de contenu dans le développement de carrière. Les CGC particulièrement importantes pour une personne donnée peuvent donc différer des CGC types pertinentes à une phase de carrière donnée. Dans la réalité, il en résulte également que les CGC essentielles se recoupent entre les phases et qu'elles présentent de nombreux points communs.

Dans le cadre de la littérature scientifique, les principaux défis, particularités et tâches du développement de carrière sont décrits ci-après pour les différentes phases types de carrière. Sur cette base, des prototypes de CGC essentielles sont définis pour chaque phase et prescrits dans le modèle intégratif des CGC. Les CGC identifiées intègrent également les CGC essentielles identifiées plus haut à l'aide de modèles prédominants de choix professionnel et de gestion de carrière. En raison de la corrélation entre les phases de carrière et les niveaux de formation, il est important pour la gestion de carrière de considérer également les conséquences possibles de la gestion de carrière dans la phase actuelle sur les phases de carrière et les niveaux de formation ultérieurs. Les objectifs de carrière à long terme jouent un rôle essentiel à cet égard, tout comme les implications des décisions actuelles pour les phases ultérieures du développement de carrière.

À chaque phase de la carrière, différentes CGC relevant des quatre domaines de la gestion de carrière (développement d'objectifs de carrière, exploration des ressources et des obstacles existants, mise en œuvre de plans d'action concrets et révision et adaptation de la gestion de carrière) sont essentielles. Les CGC des différents niveaux de formation et de carrière se recoupent et les CGC des phases antérieures constituent une base importante pour mieux bâtir les CGC ultérieures. Par exemple, travailler sur les intérêts professionnels au degré primaire peut constituer une base importante pour le développement ultérieur de la conception professionnelle de soi au degré secondaire. Contrairement aux contextes de performance pure, on ne peut toutefois pas forcément parler d'une augmentation du niveau des CGC tout au long de la carrière. Par exemple, si la réflexion sur les objectifs professionnels et privés n'est pas la même en fin et en milieu de carrière, cela ne suppose pas nécessairement un niveau de compétence plus élevé. En raison de la corrélation entre les phases de carrière et les niveaux de formation, il est important pour la gestion de carrière de considérer également les conséquences possibles de la gestion de carrière dans la phase actuelle sur les phases de carrière et les niveaux de formation ultérieurs. Les objectifs de carrière à long terme jouent un rôle essentiel à cet égard, tout comme les implications des décisions actuelles pour les phases ultérieures du développement de carrière.

Les CGC sont délibérément définies de manière large, de sorte qu'elles peuvent être appliquées à divers contenus spécifiques. Par exemple, la CGC «Déterminer et évaluer les obstacles possibles à la réalisation d'objectifs professionnels et privés» peut se rapporter, en milieu de carrière, à la gestion des défis dans le contexte de l'automatisation et de la numérisation croissantes du travail, ainsi qu'aux défis personnels (p. ex. problèmes de santé) ou issus du contexte direct de l'individu (p. ex. obligations familiales). Le tableau 1 fournit un résumé des CGC identifiées pour les différentes phases de carrière et les différents niveaux de formation.

Degré primaire

Pertinence de l'enfance pour le développement professionnel tout au long de la vie

L'enfance est depuis longtemps reconnue comme une étape importante du développement professionnel, notamment comme base d'un développement professionnel réussi dans les phases ultérieures de la carrière (Super, 1957). L'enfance marque le début d'aspects essentiels de l'autodétermination de la carrière, tels que l'acquisition et l'approfondissement de connaissances sur le monde du travail et les professions spécifiques par l'exploration professionnelle, la prise de conscience des exigences, des possibilités et des obstacles dans le monde du travail, le développement et la concrétisation des aspirations et des attentes professionnelles, le développement et la concrétisation des intérêts professionnels et le développement de la capacité d'adaptation professionnelle (Hartung et al., 2005). La promotion du développement professionnel pendant l'enfance constitue donc une base importante pour le développement professionnel tout au long de la vie (Watson et al., 2016).

Entre autres choses, l'enfance a une influence importante sur le statut professionnel ultérieur et sur les professions exercées à l'âge adulte, principalement en raison de l'éducation reçue par l'enfant et son intelligence, mais aussi de ses traits de personnalité ou du milieu social de ses parents (Cheng & Furnham, 2012; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Woods & Hampson, 2010). Le développement professionnel dans l'enfance est en outre étroitement lié au développement personnel et scolaire. Ainsi, une promotion ciblée du développement professionnel des enfants peut avoir un effet positif sur d'autres aspects de leur développement, par exemple sur leurs résultats scolaires, sur leurs comportements conatifs et sur leur autorégulation (Lapan et al., 2017). Encourager de manière ciblée

le développement professionnel des enfants peut donc favoriser une vision plus globale des interactions entre l'apprentissage, le développement et les expériences de l'enfance (McMahon & Watson, 2022). Par exemple, dans une étude récente, Hughes et al. (2022) ont constaté qu'une intervention scolaire visant à promouvoir le développement professionnel des enfants était associée à une amélioration générale de leurs capacités d'écoute, de travail en équipe et de résolution des problèmes, et qu'elle leur permettait de mieux comprendre le lien entre l'éducation et le monde du travail. Même si l'on postule depuis longtemps l'importance du développement professionnel pendant l'enfance, il existe encore relativement peu de travaux de recherche intégrés ou d'interventions systématiquement évaluées sur le développement professionnel pendant l'enfance avant l'adolescence, par rapport à d'autres phases de la vie (McMahon & Watson, 2022). On peut néanmoins s'appuyer sur la littérature scientifique pour déduire certains aspects essentiels du développement de carrière lors de cette phase.

Encouragement du développement professionnel pendant l'enfance en fonction de l'âge

Il est important de souligner que pendant l'enfance l'objectif adapté à l'âge devrait être de renforcer l'expérience personnelle et le lien général avec le monde du travail, plutôt que d'encourager la prise de décision et le choix professionnel, qui sont davantage importants à un stade ultérieur de la carrière (McMahon & Watson, 2022). L'objectif n'est donc pas d'amener les enfants à choisir une profession à un stade précoce, mais plutôt d'éviter les restrictions précoces à ce sujet en raison d'informations et d'attitudes limitées, négatives ou stéréotypées (Herr et al., 2004).

En outre, il s'agit de renforcer la conscience et la connaissance du monde du travail et des professions (Herr et al., 2004). Pour ce faire, il est important que les enfants développent une confiance positive en leurs propres capacités et puissent associer le monde du travail et les professions à des aspects positifs (Herr et al., 2004). L'un des principaux objectifs du développement professionnel des enfants est donc de leur permettre de développer des attitudes positives vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs propres possibilités scolaires et professionnelles, ainsi que d'acquérir un sentiment de compétence et de contrôle sur leur propre vie (Herr et al., 2004). Pour ce faire, les enfants devraient acquérir une série d'expériences favorisant les attitudes de base, les convictions et les compétences afin de pouvoir imaginer un avenir, de prendre des décisions professionnelles, de mener une exploration d'eux-mêmes et des métiers, et de façonner leur parcours de vie (Hartung et al., 2008). Ces expériences créent des attentes vis-à-vis du monde du travail et de leur propre développement professionnel; en parallèle, les enfants améliorent leur connaissance d'eux-mêmes et apprennent à mieux connaître les possibilités et les obstacles sociaux pour les rôles de la vie et du monde du travail (Oliveira et al., 2020).

Aspects clés du développement professionnel pendant l'enfance

Diverses études montrent que les aspects suivants sont essentiels pour le développement professionnel pendant l'enfance (Hartung et al., 2005):

- *Exploration professionnelle*: pour en savoir plus sur les métiers et sur le monde du travail, les enfants s'orientent en fonction de leurs intérêts personnels, de leurs attitudes et de leurs compétences, mais aussi en fonction de leurs parents et des autres personnes de leur environnement personnel, ainsi que du contexte social plus large. Avec l'âge, l'exploration de l'individu passe d'un apprentissage plutôt passif et général du monde du travail et de l'activité professionnelle à un apprentissage plus ciblé et plus spécifique de certaines professions. Cette exploration constitue la base du développement d'intérêts, de valeurs et d'aspirations professionnels, qui deviennent essentiels dans les phases ultérieures du développement professionnel (Hartung et al., 2005).

- Développement de la conscience du monde du travail*: en grandissant, les enfants acquièrent des connaissances plus approfondies et plus réalistes sur le monde du travail et sur certains métiers et développent une opinion plus affirmée à ce sujet (Hartung et al., 2005). Cette conscience est fortement influencée par le genre et les rôles de genre perçus dans la société et le monde du travail. Les enfants développent généralement des stéréotypes de genre concernant les professions en raison des compétences nécessaires perçues et de la répartition entre les hommes et les femmes au sein des professions (Canessa-Pollard et al., 2022). Cependant, ces stéréotypes de genre diminuent avec l'âge (Hoff et al., 2022). En outre, le contexte socio-économique et l'expérience professionnelle des parents jouent un rôle important dans la formation des connaissances, des attentes et des attitudes vis-à-vis du monde du travail et de certaines professions (Watson & McMahon, 2005).
- Évolution des attentes et des aspirations professionnelles*: en grandissant, les aspirations et les attentes des enfants correspondent de mieux en mieux à leurs capacités, leurs valeurs et leurs intérêts et tiennent de plus en plus compte des obstacles et des possibilités dans leur environnement. Le genre et les rôles de genre perçus, le prestige d'une activité, le contexte social, culturel et historique, les possibilités et les obstacles perçus sur le marché du travail, ainsi que le contexte socio-économique familial de l'enfant influencent cette évolution (Hartung et al., 2005).
- Évolution des intérêts professionnels*: au fil du temps, les enfants développent des intérêts plus spécifiques pour certaines activités et professions. Le genre et les rôles de genre perçus influencent cette évolution (Hartung et al., 2005). En outre, les intérêts professionnels des enfants sont déjà liés à des traits de personnalité (Sodano, 2011). Les intérêts professionnels changent de manière assez importante au cours de l'enfance et sont également fortement influencés par des activités que les enfants n'aiment pas. Avec l'âge, les intérêts professionnels se différencient (Hartung et al., 2005).
- Évolution de la maturité face au choix d'une profession et de la capacité d'adaptation professionnelle*: en grandissant, les enfants développent des intérêts et des souhaits professionnels plus réalistes en les adaptant davantage aux possibilités du monde du travail (Hartung et al., 2005). En outre, avec l'âge, les enfants se forgent une identité professionnelle plus claire: ils sont capables de mieux définir qui ils sont (quelles sont leurs caractéristiques personnelles) et comprennent mieux en quoi cette identité est liée au monde du travail et à leurs objectifs et intérêts professionnels (Porfeli & Lee, 2012). Ce développement est influencé par des facteurs cognitifs, le genre et le contexte socio-économique et culturel de l'enfant (Hartung et al., 2005).

Dans les sections suivantes, nous approfondirons d'abord l'aspect de l'exploration professionnelle, qui constitue la base essentielle du développement de la conscience du monde du travail, des intérêts professionnels, ainsi que des attentes et des aspirations professionnelles. Nous aborderons ensuite plus en détail la question de l'évolution de la maturité face au choix d'une profession et de la capacité d'adaptation professionnelle.

Promotion de l'exploration professionnelle en tant que composante majeure du développement professionnel pendant l'enfance

La littérature spécialisée s'accorde largement à dire que l'exploration et l'acquisition de connaissances sur le monde du travail et les professions constituent une composante essentielle du développement professionnel pendant l'enfance. Dans divers modèles de choix professionnel, l'exploration professionnelle joue également un rôle décisif pour faire un choix professionnel éclairé (Gati & Kulcsár, 2021). D'abord large et générale, puis spécifique à certains domaines professionnels et métiers, l'exploration professionnelle est une base essentielle au développement d'une identité professionnelle (Porfeli & Lee, 2012) ainsi qu'à l'acquisition des connaissances sur le monde

professionnel et sur des métiers spécifiques (Ferrari et al., 2015). L'exploration professionnelle permet aux enfants d'acquérir des connaissances sur eux-mêmes et sur des professions et de donner un sens à ce qu'ils apprennent à l'école (Oliveira & Araújo, 2022). Ce point est également important parce que les souhaits professionnels des enfants reflètent rarement les possibilités offertes par le marché du travail (Hoff et al., 2022) et sont censés devenir plus réalistes avec l'âge, grâce à une exploration professionnelle active et à l'acquisition de connaissances. Avec l'âge, les enfants sont ainsi plus à même d'orienter leurs aspirations professionnelles en fonction de leurs intérêts et de leurs compétences personnelles ainsi que des exigences professionnelles (Howard & Walsh, 2010). Les connaissances centrales qui devraient être acquises par l'exploration professionnelle du monde du travail et des métiers comprennent: (a) la capacité d'identifier et de nommer des métiers (connaître les intitulés des métiers et les attribuer correctement à des activités spécifiques); (b) la capacité de décrire des métiers (disposer d'un vocabulaire spécifique à la profession et au métier et savoir comment l'utiliser); et (c) la capacité de décrire des tâches et des contenus essentiels des métiers (acquérir et montrer une compréhension professionnelle) (Cinamon & Yeshayahu, 2021).

En outre, le développement croissant d'une identité professionnelle est un objectif essentiel de l'exploration professionnelle pour les enfants. Les postulats de la théorie de la construction de carrière soulignent aussi l'importance de construire une identité professionnelle grâce à l'autoréflexion et à l'exploration professionnelle (Savickas, 2013). Dans un premier temps, l'identité professionnelle de l'enfant est encore relativement générale et temporaire. Au fil du temps, l'enfant explore et réfléchit toujours plus; il révisé aussi son identité, ce qui permet à cette dernière de se renforcer et de se construire plus clairement (Porfeli & Lee, 2012). En revanche, une exploration professionnelle limitée pendant l'enfance et une conscience professionnelle restreinte et stéréotypée peuvent entraver le développement professionnel dans les phases ultérieures de la vie (Watson & McMahon, 2008). En résumé, l'enfance est donc un moment idéal pour favoriser le développement professionnel par une vaste exploration professionnelle, d'autant plus que le choix d'un métier particulier à cet âge de développement n'est pas nécessaire, et peut même être contre-productif (Porfeli & Lee, 2012).

Évolution des bases de la maturité face au choix d'une profession et de la capacité d'adaptation professionnelle pendant l'enfance

L'une des principales tâches du développement professionnel pendant l'enfance consiste à préparer l'enfant à choisir un métier et à lui permettre de développer une capacité d'adaptation professionnelle plus tard. Super et al. (1996) considèrent l'enfance comme une phase de croissance (*growth*), avec les sous-étapes *concern* (développement d'une orientation par rapport au monde du travail et aux rôles professionnels), *control* (acquisition du contrôle de sa propre vie), *confidence* (croire en sa capacité personnelle à accomplir quelque chose) et *competence* (acquisition d'attitudes et d'habitudes professionnelles compétentes). Ces facteurs constituent le fondement d'une conception moderne de la disposition à choisir un métier et de la capacité d'adaptation professionnelle (*career adaptability*), dont le développement commence à l'enfance (Hartung et al., 2008) et est mis en avant dans la théorie de la construction de carrière (Savickas, 2013). Les enfants créent cette base en (a) réfléchissant à leur propre avenir, (b) améliorant le contrôle perçu de leur vie, (c) développant la curiosité pour leur propre carrière et (d) développant la confiance en eux pour façonner leur propre avenir et surmonter les obstacles professionnels (Savickas, 2013).

–*Réfléchir à son propre avenir (concern)* implique de s'orienter vers l'avenir et de développer de l'optimisme vis-à-vis de l'avenir. Par le biais de différentes expériences et activités, les enfants développent un sentiment croissant d'espoir et une attitude prévoyante vis-à-vis de leur propre avenir. Ce point est important, car un manque d'intérêt pour le monde du

travail peut conduire à l'indifférence et au pessimisme face à la vie, et par là même à des émotions négatives et à des comportements problématiques. À cet égard, la promotion d'une perspective temporelle tournée vers l'avenir permettant d'accroître l'intérêt pour le monde du travail, la sensibilisation à sa propre personne et au monde du travail et l'encouragement de l'optimisme vis-à-vis de son propre avenir sont des éléments essentiels (Savickas, 1991).

- Le *contrôle perçu de la carrière professionnelle (control)* comprend l'amélioration de l'autorégulation et de la capacité de prise de décision comme bases de la gestion de la carrière professionnelle, ainsi que la prise de responsabilité pour son propre avenir. Clarifier sa propre conception de soi, éliminer les incertitudes et les peurs existantes et gérer les éventuelles résistances et les attitudes négatives des parents ou d'autres personnes importantes ainsi que des pairs vis-à-vis des intérêts et souhaits personnels sont ici des éléments importants (Hartung et al., 2008).
- La *curiosité professionnelle (curiosity)* reflète une soif d'apprendre, qui conduit à une exploration professionnelle active et profitable. Cela permet à un enfant d'évaluer de manière de plus en plus réaliste ses options en matière de formation et de profession ainsi que son propre avenir. Pour cela, il est essentiel que l'enfant ait un sentiment de curiosité et d'intérêt pour le monde du travail. Un manque de curiosité professionnelle limite l'exploration professionnelle et conduit à des objectifs et à des attentes irréalistes par rapport à l'avenir. Une confrontation entre les idées et la réalité, ainsi que la transmission des connaissances et une réflexion sur le monde du travail sont essentielles pour stimuler l'exploration professionnelle et élargir les connaissances sur le monde du travail (Hartung et al., 2008).
- La *confiance dans la carrière professionnelle (confidence)* concerne l'acquisition de capacités à résoudre des problèmes et de convictions en matière d'efficacité personnelle. Les enfants doivent acquérir une confiance dans leurs propres capacités, ainsi que la conviction qu'ils peuvent résoudre des problèmes et surmonter les obstacles qui les empêchent d'atteindre leurs objectifs personnels. En revanche, le manque de confiance en soi sur le plan professionnel inhibe et amène les individus à douter d'eux et à se montrer timides quant à leur propre avenir (Hartung et al., 2008). L'importance des attentes en matière d'auto-efficacité pour la gestion positive de son propre développement professionnel est également soulignée dans le modèle sociocognitif de la gestion de carrière (Lent & Brown, 2013)

Récapitulatif des CGC essentielles au degré primaire

La littérature scientifique sur le développement professionnel pendant l'enfance montre quelles sont les tâches de développement essentielles pendant la carrière au degré primaire. Ces connaissances permettent de déduire certaines CGC qui devraient être développées au cours de cette phase de carrière. Ces CGC se rapportent en particulier à la capacité d'exploration professionnelle active de l'individu, à une prise de conscience et au développement de connaissances sur sa propre personne et sur le monde du travail (y compris intérêts professionnels, attitudes, aspirations professionnelles) ainsi qu'au développement des bases de la maturité face au choix d'une profession et de la capacité d'adaptation professionnelle. La mise en œuvre concrète de la promotion des CGC au degré primaire doit être spécifique au groupe cible et tenir compte des aptitudes cognitives et sociales spécifiques ainsi que des conditions contextuelles des élèves aux différents niveaux de l'enseignement primaire. En raison de la grande diversité des conditions personnelles et contextuelles, il convient de veiller à ce que les CGC soient transmises et encouragées de manière adaptée au groupe cible concerné. Au cours de cette phase, les parents ainsi que le personnel enseignant et les pédagogues en milieu scolaire sont les principales sources de soutien. Le tableau 2 montre comment des CGC concrètes peuvent être prescrites dans le modèle intégratif des CGC. Étant donné qu'au cours de cette phase de carrière, l'accent est mis sur les bases d'un développement professionnel ultérieur, les CGC se concentrent

principalement sur les deux premières phases du modèle intégratif, à savoir le développement d'objectifs et l'exploration de ressources et d'obstacles.

Degré secondaire

Pertinence du degré secondaire pour le développement professionnel

Le degré secondaire est un moment important pour les jeunes, car le programme scolaire comporte un cours sur l'orientation professionnelle et les jeunes sont confrontés à leur première décision de carrière. Dans le cadre des phases de la vie de Super (1957), le degré secondaire joue un rôle très important dans le développement professionnel des jeunes. Tandis qu'au degré primaire, les enfants sont encore principalement occupés par les tâches de la phase de «croissance», les jeunes au degré secondaire se concentrent sur l'exploration de carrière. Dans cette phase, les jeunes se rendent compte qu'une carrière ou un emploi peut aussi comporter des aspects négatifs, tels que l'insatisfaction à l'égard du travail, des problèmes de planification des horaires ou des difficultés à concilier vie privée et vie professionnelle (Hartung et coll., 2005). Pour pouvoir faire face à ces défis potentiels, il est nécessaire de continuer à développer la capacité d'adaptation professionnelle. Conformément à la théorie de la construction de carrière (Savickas, 2013), les quatre facteurs *concern*, *control*, *curiosity* et *confidence* sont essentiels. Savickas (2013) postule que pour chacune de ces quatre dimensions, il faut élaborer le «b.a.-ba du développement de carrière», c'est-à-dire les attitudes (en anglais, *attitudes*), les comportements (en anglais, *behaviors*) et les compétences (en anglais, *competencies*), qui sont nécessaires pour réussir le passage de l'école au travail. Ces attitudes, comportements et compétences doivent être développés afin de relever les défis posés par le choix professionnel.

- Réfléchir à son propre avenir (concern)*: si les jeunes ne s'intéressent pas à leur carrière, c'est entre autres parce qu'ils ne se soucient pas du choix professionnel. Cela peut être très problématique, car ils ont ainsi peu de chances de réussir le passage de l'école au travail. Pour éviter ce type d'indifférence, les jeunes devraient revoir leur attitude vis-à-vis de leur propre planification de carrière, acquérir des compétences en la matière et, d'une manière générale, adopter un comportement attentif et prévoyant en matière de carrière (Savickas, 2013).
- Le contrôle perçu de la carrière professionnelle (control)*: les jeunes éprouvent souvent des problèmes de prise de décision lors du choix professionnel, ce qui peut leur donner l'impression de ne pas avoir suffisamment de contrôle sur leurs propres décisions de carrière. Pour éviter cela, les jeunes devraient adopter une attitude plus déterminée vis-à-vis de leur propre choix, apprendre à prendre des décisions et faire preuve de discipline et de détermination dans leur planification de carrière (Savickas, 2013).
- Curiosité professionnelle (curiosity)*: un autre défi concerne le manque de curiosité, qui peut amener les jeunes à développer des idées ou des aspirations de carrière éloignées de la réalité ou irréalisables. Savickas (2013) propose ici que les jeunes développent une soif d'apprendre pour leur propre carrière, qu'ils apprennent les compétences d'exploration et qu'ils adoptent un comportement de carrière enclin à expérimenter ou à prendre des risques.
- La confiance dans la carrière professionnelle (confidence)*: Enfin, le manque d'expérience professionnelle des jeunes peut les inhiber dans leurs choix professionnels. Afin de lever ces inhibitions lorsqu'ils planifient leur carrière, les jeunes devraient cultiver une attitude d'efficacité, acquérir des compétences en matière de résolution de problèmes et faire preuve d'initiative vis-à-vis de leur carrière (Savickas, 2013).

Selon une récente revue de littérature sur la disposition des jeunes à choisir une profession, les attitudes, les compétences et les comportements sont des éléments essentiels pour réussir à passer

de l'école au monde du travail (Marciniak et coll., 2020). Ces composantes restent importantes même au-delà du choix professionnel et devraient être continuellement développées. Cela est conforme aux perspectives de ressources, qui soulignent que les ressources de carrière devraient être activement développées tout au long de la carrière (Hirschi, 2012; Hirschi et coll. 2018).

Outre une prise de conscience des ressources existantes et de leur développement, il peut être utile, en particulier pour les jeunes socialement défavorisés, de développer une conscience critique des causes sociales et structurelles des inégalités existantes. Cette prise de conscience, associée à la conviction que les changements sociaux sont possibles et peuvent être modifiés par des comportements collectifs et individuels, peut atténuer les effets des expériences négatives de discrimination et de désavantages sociaux et structurels (Duffy et al., 2016). Cela peut être une source de motivation supplémentaire chez les jeunes défavorisés à l'égard du travail et de l'école, renforcer l'auto-efficacité concernant le développement professionnel et favoriser une meilleure réussite professionnelle, car les difficultés et les échecs sont moins attribués aux individus eux-mêmes (Luginbuhl et al., 2016). Masdonati et al. (2010) montrent, par exemple, que cette conscience critique des jeunes en Suisse favorise une transition réussie vers la formation professionnelle et permet de lutter contre les abandons de formation professionnelle.

Aspects clés du développement professionnel pendant l'adolescence

L'état de l'art sur la carrière tend à dire qu'au degré secondaire, les jeunes doivent adopter différents comportements adaptatifs pour réussir le passage de l'école au travail (p. ex., Savickas et coll., 2018; Lent et Brown, 2013; Super et coll., 1996). Sont notamment mentionnés ici des comportements tels que l'évolution des objectifs de la vie, le développement de la disposition à choisir un métier, l'exploration de différentes options professionnelles, l'acquisition de compétences de carrière et de profession, la prise et la mise en œuvre de décisions de carrière et, enfin, la réussite du passage de l'école au monde du travail (Lent et Brown, 2013). À cet égard, les modèles de choix professionnels (Gati & Kulcsár, 2021) ainsi que le développement d'attentes positives en matière d'auto-efficacité, en matière de résultats et d'objectifs clairs jouent également un rôle central, conformément au modèle sociocognitif de la gestion de carrière (Lent & Brown, 2013). Savickas et coll. (2018) ont défini quatre comportements différents et concrets à adopter pour réussir le passage de l'école au monde du travail. Selon Savickas et coll. (2018), la mise en œuvre de ces quatre comportements adaptatifs est la conséquence du développement réussi d'une capacité d'adaptation professionnelle et comprend: (1) la cristallisation d'une conception de soi; (2) l'exploration du monde du travail; (3) la décision de profession ou de carrière; et (4) la préparation à la décision de profession ou de carrière. Une autre compétence importante à cet égard est que les jeunes identifient et utilisent le soutien social potentiel (par exemple, de la part des parents, des enseignants) pour la mise en œuvre des quatre comportements adaptatifs.

- Cristallisation du concept de soi*: les jeunes ont pour mission de s'impliquer activement dans la cristallisation d'une conception de soi. Il s'agit par exemple de se forger une image claire de leur personnalité, de déterminer leurs propres intérêts et capacités et de déterminer les valeurs qui leur tiennent à cœur.
- Exploration du monde du travail*: outre le concept de soi, les jeunes devraient s'intéresser activement à l'exploration du monde du travail. Il s'agit notamment de lire des choses sur les différents métiers, d'apprendre quels groupes professionnels existent, de recueillir et de traiter des informations auprès de professionnels, d'effectuer des stages d'information professionnelle, d'acquérir leur propre expérience professionnelle et de découvrir quels métiers pourraient leur convenir.

- Prise de décision*: une fois que les jeunes auront développé une conception d’eux-mêmes et exploré le monde du travail, ils se pencheront activement sur leur choix professionnel ou de carrière. Cela implique de décider quel type de métier leur convient et leur plairait. Plus concrètement, les jeunes doivent décider en fin de compte quel métier ils souhaitent apprendre, planifier concrètement comment s’y former et, enfin, s’assurer qu’ils ont pris la bonne décision.
- Préparation à la décision de profession et de carrière*: Une fois que les jeunes ont pris une décision, il faut qu’ils se préparent à la mettre en œuvre. Cela inclut des comportements actifs, comme la recherche d’une place d’apprentissage, l’obtention des qualifications requises pour la place d’apprentissage et le début d’un apprentissage afin de pouvoir enfin entrer dans la profession.

Encouragement de la disposition des jeunes à choisir un métier pendant le degré secondaire

Étant donné que les jeunes du degré secondaire sont confrontés à leur première décision de carrière, il est dans l’intérêt des parents, du personnel enseignant et de la société dans son ensemble que le passage de l’école au monde du travail se déroule avec succès (Cefalo et coll., 2020; Ryan, 2001). La recherche nous apprend que les jeunes rencontrant de grandes difficultés à passer de l’école au monde du travail sont également confrontés à des problèmes dans leur vie privée et dans leur carrière à plus long terme (Neuenschwander et Rüfenacht, 2013; Baert et coll., 2013; Luijckx et Wolbers, 2009; Mills et coll., 2005; Schulenberg et Schoon, 2012). C’est pourquoi il est très important de les soutenir activement durant cette phase importante. Il s’est avéré que le soutien des parents peut jouer un rôle important dans le choix professionnel (Amarnani et coll., 2016; Bae, 2017; Guan et coll., 2016). Concrètement, les parents peuvent aider les jeunes dans leur exploration professionnelle (Neuenschwander et Hofmann, 2022; Gagnon et coll., 2019), servir de modèles (Neuenschwander et coll., 2018) et offrir un soutien émotionnel lorsque les jeunes sont confrontés à des problèmes tels que des refus ou de mauvaises expériences (Perry, Liu, et Pabian, 2010). De plus, des résultats récents montrent que la manière dont les parents abordent la question de la conciliation du travail et de la famille peut avoir un impact significatif sur le développement de l’importance du travail chez les jeunes (Steiner et coll., 2022).

Outre les parents, les écoles (Clair et coll., 2017) ou les conseillers (Perry et coll., 2010) jouent également un rôle important dans le choix professionnel des jeunes. Le cours sur l’orientation professionnelle peut accompagner les jeunes pas à pas et les aider à passer de l’école au monde du travail le plus harmonieusement possible (Park, 2015). Enfin, la recherche s’est penchée sur des interventions concrètes visant à encourager les jeunes en matière de choix professionnel. Des résultats méta-analytiques ont montré que les interventions sur la carrière sont des moyens efficaces pour aider et soutenir les jeunes dans leur choix professionnel (Whiston et coll., 2017).

Récapitulatif des CGC essentielles au degré secondaire

La littérature scientifique sur le développement professionnel pendant l’adolescence montre quelles sont les tâches de développement essentielles pendant la carrière au degré secondaire. Ces connaissances permettent de déduire certaines CGC qui devraient être développées au cours de cette phase de carrière. Étant donné que dans cette phase, les jeunes sont confrontés au choix professionnel, ils doivent, d’une part, développer des attitudes, des compétences et des comportements généraux pour réussir le passage de l’école au monde du travail et, d’autre part, être capables d’adopter quatre comportements (cristallisation d’une conception de soi, exploration du monde du travail, décision de profession ou de carrière, préparation à la décision de profession ou de carrière). Le tableau 2 montre comment des CGC concrètes peuvent être prescrites dans le modèle intégratif des CGC. Étant donné

qu'une carrière commence par le choix d'une profession, les CGC se réfèrent principalement aux facteurs qui garantissent la réussite et la fluidité du passage de l'école au monde du travail.

Formation professionnelle

Pertinence de la formation professionnelle pour le développement professionnel

La formation professionnelle constitue d'une part une continuation de la phase d'exploration (Super, 1957). Conformément à la théorie de la construction de carrière, les adolescents et les jeunes adultes devraient donc continuer à développer leur capacité d'adaptation concernant la carrière (*concern, curiosity, control, confidence*) ainsi que des attitudes, des compétences et des comportements par rapport à leur propre carrière (Savickas, 2013). Pendant cette phase, les jeunes ont toujours la possibilité de modifier leurs souhaits de carrière et de se tourner vers d'autres métiers. D'autre part, la formation constitue également la première étape de l'établissement dans sa propre carrière (Super, 1957). C'est pourquoi, conformément aux modèles de compétences professionnelles et de ressources, les adolescents et les jeunes adultes qui suivent une formation professionnelle (Akkermans et al., 2013; Hirschi et al., 2018) devraient également s'employer activement à mettre en place des ressources personnelles et environnementales essentielles pour leur futur passage de la formation au monde du travail.

Aspects clés du développement professionnel pendant la formation professionnelle

Masdonati et coll. (2021) postulent que les jeunes doivent développer des ressources psychosociales (p. ex., l'auto-efficacité) et des ressources identitaires (p. ex., l'identité professionnelle) pour réussir le passage de la formation au monde du travail. Le développement de ces ressources est considéré comme essentiel pour que les jeunes réussissent à développer leur employabilité (en anglais, «Employability») et une bonne adéquation entre leur personne et la formation et la profession choisies. Conformément au modèle de ressources de carrière (p. ex. Hirschi et coll., 2018; Marciniak et coll., 2021), les jeunes devraient développer les ressources essentielles suivantes pendant leur formation:

- Ressources identitaires*: pendant leur formation, les jeunes entrent activement en contact avec le monde du travail et développent ainsi leur identité professionnelle. Pour ce faire, ils peuvent également réfléchir de manière approfondie à ce qui est important pour eux dans leur métier. En outre, ils peuvent créer un lien émotionnel avec leur métier, et décider ainsi de continuer à exercer le même métier après l'obtention de leur diplôme.
- Ressources de capital humain*: ces ressources comprennent les connaissances et les compétences qui sont importantes pour le métier appris. Les jeunes devraient développer une expertise technique dans le cadre de leur formation afin d'être préparés au marché du travail. En outre, les jeunes devraient également développer des compétences générales telles que des compétences sociales, ainsi que des capacités d'analyse ou de gestion pour réussir dans le monde du travail. Enfin, ils devraient observer activement le marché du travail qui les intéresse pendant leur formation afin de se tenir au courant des tendances et des évolutions actuelles.
- Ressources psychologiques*: pour que les jeunes puissent entrer le mieux possible dans le monde du travail à l'issue de leur formation, il leur faut développer suffisamment d'auto-efficacité pour gérer leur propre carrière. De même, ils devraient s'efforcer activement de promouvoir leur capacité d'adaptation professionnelle.
- Ressources sociales*: au cours de leur formation, les jeunes peuvent nouer de précieux contacts sociaux (p. ex., mentors, réseau professionnel) qui les aident à gérer activement leur propre carrière. Dans ce cadre, l'établissement de formation, les formateurs/-trices ou le personnel enseignant peuvent aider les jeunes en ce sens, leur servir de ressources dans

leur recherche d'un emploi adéquat à l'issue de la formation professionnelle. Enfin, les amis et la famille peuvent également aider les jeunes à réussir la transition de la formation au monde du travail et à relever avec succès les défis de la formation.

Particularités de la formation professionnelle

Par rapport au gymnase, les expériences professionnelles que font les jeunes lors de la formation professionnelle permettent à ces derniers d'en savoir plus sur leurs propres valeurs professionnelles. Dans le cadre de leur formation, les jeunes peuvent définir des objectifs professionnels concrets en fonction de leurs valeurs et, d'une manière générale, peuvent faire l'expérience d'une plus grande autodétermination dans leur carrière. Ils peuvent ainsi développer une orientation professionnelle protéenne pendant leur formation (Steiner et coll., 2019). En outre, les jeunes peuvent réfléchir aux besoins que leur futur emploi devrait satisfaire. Ainsi, Duffy et coll. (2016) postulent qu'un futur emploi devrait répondre à trois besoins différents: (1) les besoins de survie (p. ex. disposer de suffisamment de ressources pour se loger et se nourrir); (2) les besoins de contacts sociaux (p. ex. attachement à l'emploi); et (3) les besoins d'autodétermination (p. ex. autonomie). La satisfaction de ces besoins permet aux apprentis de se sentir épanouis dans leur travail et d'éprouver un bien-être accru à l'issue de leur formation (Duffy et coll., 2016). Si ces besoins ne sont pas satisfaits pendant la formation, les jeunes peuvent être tentés d'abandonner leur apprentissage ou d'en changer (Masdonati et coll., 2017). Inversement, Nägele et Neuenschwander (2014) ont montré que les jeunes bien intégrés socialement et maîtrisant les tâches liées au travail étaient davantage attachés à leur profession et à leur emploi. Dans une autre étude, Findeisen et coll. (2022) ont montré que la relation des jeunes avec les maîtres d'apprentissage et leur insertion sociale dans la formation avait une influence sur leur persévérance pendant la formation. Hofmann et coll. (2014) ont également montré que le soutien des professionnels et des enseignants peut avoir une influence positive sur les aspirations professionnelles des jeunes.

Dans l'ensemble, la littérature spécialisée internationale montre que suivre une formation professionnelle est bénéfique pour la carrière future (Bonnal et coll., 2002; Heckhausen et Tomasik, 2002; Moss-Pech, 2021; Ocampo et coll., 2020). Par exemple, Nägele et coll. (2018) ont montré que les emplois offrant de nombreuses possibilités d'apprentissage aux jeunes ont une influence positive sur leur formation professionnelle continue. En outre, des études soulignent le double effet positif de la formation professionnelle, qui accélère le passage des jeunes de l'école professionnelle au monde du travail et qui leur permet de trouver des emplois plus adaptés (Levels et coll., 2014). C'est la raison pour laquelle les formations professionnelles sont des prolongements utiles du degré secondaire, car elles façonnent efficacement la transition vers le monde du travail.

Récapitulatif des CGC essentielles pendant la formation professionnelle

En résumé, la littérature montre que la formation professionnelle est à la fois une phase d'exploration et d'établissement de la carrière d'un individu. Pour l'exploration, les jeunes doivent toujours s'efforcer de développer leur conception de soi professionnelle, ainsi que les attitudes, les comportements et les compétences qui les aideront à façonner leur propre carrière. En outre, les apprentis devraient s'employer activement à développer les ressources de carrière afin de faciliter le passage de la formation au monde du travail. Les CGC pertinentes à ce sujet sont répertoriées dans le tableau 2. Comme dans les autres phases de la carrière, le développement des CGC au cours de la formation professionnelle se déroule dans un contexte social. Les sources d'influence sont par exemple les parents et les pairs dans le contexte privé, ainsi que les maîtres d'apprentissage, les enseignants, les collègues de travail et le personnel de soutien organisationnel de l'entreprise formatrice dans le

contexte professionnel et scolaire. Les CGC dans les domaines du développement des objectifs et de la détermination des ressources et des obstacles sont celles qui intègrent le plus ce contexte.

Gymnase

Développement professionnel pendant le gymnase

Le degré secondaire et le gymnase ont de nombreux points communs; pour les adolescents comme pour les jeunes adultes, ce dernier constitue avant tout un prolongement de la phase d'exploration (Super, 1957). Cet allongement de la scolarité permet aux jeunes d'approfondir la phase d'exploration par rapport au secondaire. C'est pourquoi il reste important de développer les quatre facteurs *concern, control, curiosity* et *confidence* de la théorie de la construction de carrière (Savickas, 2013). Bien que la majorité des élèves du gymnase s'orientent vers des études supérieures, il leur faut toujours développer jusqu'à la fin du gymnase le «b.a.-ba du développement de carrière», c'est-à-dire les attitudes (en anglais, *attitudes*), les comportements (en anglais, *behaviors*) et les compétences (en anglais, *competencies*) qui sont nécessaires pour réussir le passage de l'école au travail ou aux études. Ces attitudes, comportements et compétences sont nécessaires pour maîtriser les quatre principaux comportements adaptatifs selon Savickas et coll. (2018):

- Cristallisation d'une conception de soi*: au gymnase, les jeunes ont pour mission de s'impliquer activement dans la cristallisation d'une conception de soi. Il s'agit par exemple de se forger une image claire de leur personnalité, de déterminer leurs propres intérêts et capacités et de déterminer les valeurs qui leur tiennent à cœur.
- Exploration du monde du travail*: outre la conception de soi, les jeunes devraient s'intéresser activement à l'exploration du monde du travail au gymnase. Il s'agit notamment de lire des choses sur les différents métiers et les parcours de formation correspondants, d'apprendre quels groupes professionnels existent et de découvrir quels métiers pourraient leur convenir.
- Prise de décision*: après avoir cristallisé une conception de soi plus claire et exploré le monde professionnel et les options d'études, les jeunes devraient réfléchir activement au choix d'une profession ou d'une carrière lors de leur scolarité au gymnase. Cela implique de décider quel type de métier leur convient et leur plairait et ce qu'ils aimeraient étudier. Plus concrètement, cela implique de prendre une décision définitive quant au métier qu'ils aimeraient apprendre ou quant au domaine d'étude qu'ils aimeraient suivre. Il s'agit également de planifier concrètement comment apprendre ce métier ou comment entrer dans une filière donnée. Enfin, il est également important de réfléchir de manière critique à la décision prise pour s'assurer qu'il s'agit de la bonne.
- Préparation à la décision de profession et de carrière*: une fois que les jeunes ont pris une décision, il faut qu'ils se préparent à la mettre en œuvre. Cela inclut des comportements actifs, tels que rechercher une possibilité de formation, candidater/s'inscrire pour entrer dans une filière d'études, obtenir les qualifications nécessaires pour une formation continue et réussir à entamer une formation continue ou des études complémentaires.

Aspects clés du développement professionnel pendant le gymnase

Étant donné que le gymnase vise à préparer les jeunes à entrer dans des filières de formation du degré tertiaire, il est également important de développer activement les ressources de carrière lors de cette phase de la scolarité. Les ressources de carrière sont importantes pour la réussite du futur développement professionnel des jeunes (p. ex. Hirschi et coll., 2018). En outre, elles constituent également une base importante pour que les jeunes puissent prendre une décision éclairée quant à leur carrière (Marciniak et coll., 2021). Y compris pendant la scolarité au gymnase, il est important de

réfléchir de manière critique aux ressources de carrière suivantes et de les développer en permanence afin de bien préparer sa future carrière ou formation continue:

- *Connaissances et compétences*: ces ressources comprennent les connaissances et les compétences qui sont importantes pour le métier ou les études souhaités. En outre, les jeunes devraient observer activement le marché du travail afin de se tenir au courant des tendances et des évolutions actuelles. Enfin, il convient de réfléchir de manière critique aux aptitudes et aux compétences transversales personnelles existantes et de les développer pour la future carrière.
- *Motivation*: les gymnasiens doivent aussi développer des ressources conatives pour réussir à entrer dans une filière d'études et à gérer leur carrière personnelle. Ainsi, ils doivent notamment acquérir la conviction qu'ils peuvent gérer leur carrière avec succès et réussir leurs études, développer clairement l'objectif de carrière qu'ils souhaitent poursuivre et établir un lien émotionnel avec le thème du travail.
- *Soutien*: les gymnasiens devraient savoir qui peut les aider dans leur choix de carrière et d'études et être capables d'exploiter activement ce soutien, qui peut provenir p. ex. de leurs enseignants, de leurs conseillers, de leurs parents et de leurs amis.
- *Activités*: les gymnasiens devraient s'employer activement à développer leurs ressources de carrière. Pour ce faire, ils peuvent s'informer sur les possibilités de carrière et réfléchir activement à leur propre carrière ainsi qu'à leurs points forts, à leurs intérêts et à leurs valeurs propres. Les gymnasiens peuvent également travailler activement à nouer de nouveaux contacts sociaux et à entretenir les contacts existants, ce qui pourrait les aider à planifier leur carrière et à choisir leurs études.

Particularités et promotion du développement professionnel pendant le gymnase

Le gymnase s'inscrivant dans la continuité de la phase d'exploration, les gymnasiens peuvent profiter de ce temps supplémentaire pour réfléchir à leur carrière et à leur choix professionnel. Dans ce contexte, il est important de continuer à préparer activement les jeunes à leur carrière lors des dernières années de gymnase. Par exemple, Stringer et coll. (2012) ont montré une amélioration générale et continue de la planification de carrière et de la confiance dans la prise de décision personnelle au cours des dernières années scolaires. Les chercheurs ont également pu montrer que l'incertitude et l'indécision quant à la carrière diminuent généralement jusqu'à l'obtention du diplôme. Une autre étude a montré que le développement continu et la préparation à la carrière au cours des dernières années scolaires ont une influence positive sur des facteurs tels que la satisfaction de la vie, la confiance en soi, l'auto-efficacité et la stabilité émotionnelle (Skorikov, 2007). Une autre étude a montré que la clarification de la carrière au cours de la dernière année du gymnase avait un effet positif sur la satisfaction de la vie chez les jeunes un an après l'obtention du diplôme (Freund et coll., 2013).

La promotion du développement professionnel et le soutien au choix d'études pendant l'obtention de la maturité gymnasiale sont donc des facteurs importants pendant le gymnase. Les écoles peuvent par exemple construire un réseau actif avec différents employeurs afin de transmettre des informations professionnelles précises aux jeunes (Bol et coll., 2019; Damaske, 2009). En outre, la recherche a montré que les jeunes profitent largement des stages (Bonnal et coll., 2002; Heckhausen et Tomasik, 2002; Moss-Pech, 2021; Ocampo et coll., 2020). Enfin, le mentorat et l'orientation professionnelle et universitaire peuvent être des outils importants pour préparer les jeunes à leur carrière (Neumark et Joyce, 2000; Ogbuanyanya et Chukwuedo, 2017).

Récapitulatif des CGC essentielles pendant le gymnase

En résumé, la littérature montre que l'exploration reste un thème d'actualité pour la croissance des gymnasiens. Comme auparavant dans le degré secondaire, les gymnasiens doivent développer une

capacité d'adaptation professionnelle et acquérir des attitudes, des compétences et des comportements pertinents pour la vie professionnelle et la carrière. En outre, les gymnasiens devraient s'employer activement à développer leurs ressources de carrière (connaissances et compétences, motivation, soutien, activités), qui resteront pertinentes tout au long de leur carrière, même après la fin de leurs études. Pour obtenir un aperçu plus détaillé des CGC, consulter le tableau 2. Les principaux facteurs d'influence sociale dans le contexte gymnasial sont les enseignants, les conseillers, les parents et les pairs, le soutien apporté par l'école (p. ex. sous la forme de mesures prévues dans le plan d'études) ainsi que le soutien apporté par des professionnels lors des stages. Les CGC dans les domaines du développement des objectifs et de la détermination des ressources et des obstacles sont celles qui intègrent le plus ces facteurs contextuels.

Études

Les études, une étape importante de la carrière

Les études constituent une phase de transition importante vers la vie adulte. Elles jouent un rôle central dans le développement et l'exploration de son identité, y compris professionnelle (Arnett, 2000). L'évolution de carrière dans cette phase est étroitement liée au développement académique, au développement général de l'identité ainsi qu'à diverses préoccupations psychologiques et sociales des étudiants (Palladino Schultheiss, 2000).

Selon Super (1990), les études constituent une phase de l'exploration professionnelle. Lors de cette phase de carrière, il est essentiel de cristalliser une conception de soi claire et stable sur le plan professionnel et une identité professionnelle qui reflète les exigences et les préférences de l'individu à l'égard des domaines professionnels. Cela inclut également la spécification des décisions en matière de formation et de profession qui correspondent à la conception de soi professionnelle propre à l'individu. Ces décisions devraient s'appuyer sur une vaste exploration des possibilités en matière de profession et de formation. Il s'agit également de mettre effectivement en œuvre le choix effectué concernant la formation et la profession en se préparant, en recherchant un emploi, en soumettant des candidatures et en obtenant un poste ou une place d'apprentissage appropriés dans la formation professionnelle. Pour pouvoir mener à bien ces tâches essentielles dans le développement de carrière, l'individu doit explorer largement ses caractéristiques, ses valeurs, ses intérêts et ses préférences, ainsi que les possibilités et les exigences du monde de la formation et du travail. Cette exploration s'appuie sur l'autoréflexion, sur des informations écrites ou numériques, sur les réseaux sociaux et les contacts, mais aussi sur des expériences pratiques dans le cadre d'un travail à temps partiel ou de stages. Pour faciliter cette vaste exploration professionnelle, il convient de cultiver une orientation vers l'avenir, une curiosité ainsi que des connaissances sur les principes, les contenus et les processus importants du choix professionnel et de la planification de carrière (Hartung, 2020). Les CGC sont donc pertinentes pour cette phase de carrière. Elles peuvent être déduites des modèles du choix professionnel (Gati & Kulcsár, 2021), des modèles de gestion de carrière axés sur les processus et sur les contenus (Greenhaus et al., 2019), ainsi que de la théorie de la construction de carrière (Savickas, 2013).

Développement de l'employabilité et des ressources de carrière

Plusieurs études soulignent l'importance du développement de l'employabilité pendant les études pour la poursuite d'une carrière réussie. Le développement de l'employabilité des étudiants est particulièrement important pour leur entrée dans le monde du travail et pour la réussite de leur établissement en début de carrière après les études (Small et al., 2017). La littérature s'accorde largement à dire que l'employabilité comporte plusieurs dimensions et qu'elle ne peut être réduite à des compétences au sens strict. Les modèles de compétences et de ressources constituent donc une

base importante pour les CGC essentielles durant cette phase de carrière (Akkermans et al., 2013; Hirschi et al., 2018). Différents modèles d'employabilité permettent de déterminer les caractéristiques suivantes (Williams et al., 2016):

- l'employabilité comprend différentes *formes de capital*. On trouve ainsi le capital humain (connaissances et compétences spécialisées et transversales), le capital social (soutien apporté par les contacts sociaux), le capital culturel (prestige, statut, acceptation sociale) et le capital psychologique (caractéristiques et attitudes personnelles telles que la confiance, l'espoir, la résilience, l'estime de soi positive et les traits de personnalité comme la conscience professionnelle);
- l'employabilité exige une *gestion active de carrière*: il s'agit d'effectuer diverses activités pour gérer activement sa carrière ainsi que pour développer et maintenir activement l'employabilité; et
- l'employabilité est également conditionnée par des *aspects contextuels* (p. ex. exigences et possibilités sur le marché du travail, situation personnelle/privée/familiale).

Une méta-analyse (Harari et al., 2021) confirme des facteurs d'employabilité similaires. En comparant différents modèles d'employabilité, elle souligne ainsi que le «Movement Capital» est le modèle le plus largement soutenu sur le plan empirique pour les facteurs importants de l'auto-évaluation de l'employabilité. Selon ce modèle, l'employabilité comprend le capital humain, le capital social, le degré de compréhension de l'individu par rapport à sa carrière (*career insight*), ainsi que la capacité d'adaptation (qui comprend des caractéristiques personnelles à la fois générales et spécifiques à la carrière, telles que la proactivité, l'estime de soi positive, ou la stabilité émotionnelle).

Ces différentes facettes de l'employabilité sont également représentées dans le modèle des ressources de carrière (Hirschi, Hänggli, et al., 2019; Hirschi et al., 2018), qui est déjà utilisé en Suisse comme base pour la clarification des ressources de carrière essentielles en matière d'employabilité dans le cadre du projet *viamia* (www.viamia.ch). Le modèle intègre des ressources de carrière essentielles qui ont été largement acceptées dans la littérature scientifique en tant que facteurs essentiels pour un développement de carrière réussi. Selon ce modèle intégratif, l'employabilité se compose des éléments suivants:

- Connaissances et compétences* (connaissances et compétences techniques, compétences transversales, connaissance du marché du travail);
- Ressources conatives (clarté des objectifs, importance du rôle professionnel, attentes en matière d'auto-efficacité);
- Ressources environnementales* (soutien et possibilités d'évolution proposés par l'employeur ou l'établissement de formation actuel; engagement dans des activités favorisant le développement dans le cadre de la profession ou des études actuelles, soutien social); et
- Gestion active de sa propre carrière* (exploration professionnelle, apprentissage continu, réseautage).

En résumé, il est essentiel de développer l'employabilité lors de la phase de carrière des études. L'employabilité se compose de plusieurs aspects, dont certains sont largement reconnus comme étant essentiels: connaissances et compétences, soutien social, attitudes et caractéristiques personnelles et gestion active de carrière.

Gestion active de carrière et préparation professionnelle pendant les études

Outre l'accent mis sur le développement de l'employabilité, de nombreuses études se penchent sur l'importance plus générale d'une gestion active de la carrière dès les études. Ce point est essentiel

pour réussir la transition vers le monde du travail et pour développer l'employabilité. Les CGC du modèle sociocognitif de la gestion de carrière (Lent & Brown, 2013) et de la carrière protéenne (Hall et al., 2018) sont donc pertinentes ici. Le développement d'une disposition à réussir sa carrière et son entrée dans la vie professionnelle constitue un élément important à cet égard. Cette disposition professionnelle est souvent définie comme comprenant les éléments suivants: (a) la détermination professionnelle (la capacité à prendre des décisions professionnelles et à choisir une profession); (b) la planification active de carrière (la capacité à planifier sa carrière en fonction d'objectifs à court, moyen et long terme); et (c) la confiance professionnelle existante (les attentes en matière d'auto-efficacité vis-à-vis du choix professionnel, de la planification et de la gestion active de sa propre carrière) (Hirschi & Herrmann, 2013).

Afin de développer une disposition à réussir sa carrière et son entrée dans le monde du travail, il est essentiel que l'individu reconnaisse sa responsabilité personnelle dans le développement de compétences pour rechercher un emploi, élaborer des plans pour la formation et la carrière futures et pour prendre des décisions professionnelles (Herr et al., 2004). Une base importante pour un développement de carrière positif pendant les études est donc de développer une connaissance de soi concernant le choix professionnel et le monde du travail en clarifiant ses propres compétences, intérêts, valeurs et caractéristiques. De même, l'approfondissement des connaissances sur les possibilités en matière de formation et de profession est une base essentielle pour planifier sa carrière et mieux comprendre le monde du travail (Herr et al., 2004; Peterson et al., 1991). Il convient également de comprendre le lien qui peut exister entre ces caractéristiques et attitudes personnelles et le monde de la formation et du travail. C'est sur cela que s'appuient des décisions professionnelles éclairées (Herr et al., 2004; Peterson et al., 1991).

Entreprendre une exploration professionnelle et s'impliquer activement dans le développement de carrière pendant les études est donc important pour la prise de décision professionnelle; cette attitude est encouragée par des attentes en matière d'auto-efficacité, des attentes positives en matière de résultats, un soutien social, des objectifs de carrière autonomes et clairs, ainsi que des émotions positives vis-à-vis de la carrière de l'individu (Hirschi et al., 2013; Lent et al., 2016; Lent et al., 2019).

Récapitulatif des CGC essentielles pendant les études

En résumé, la littérature montre que les études constituent une phase importante de la carrière pour le futur développement professionnel. Cette phase est principalement définie par le développement de l'employabilité ainsi que par la disposition à réussir l'entrée dans la vie active et le début de carrière. À cet effet, les CGC essentielles sont celles qui favorisent le développement de l'employabilité et de la disposition professionnelle. Ces CGC comprennent des compétences qui permettent de développer et de fixer des objectifs de carrière en s'appuyant sur l'autoréflexion, sur l'exploration professionnelle, sur l'identification des ressources et des obstacles pour l'entrée dans la vie active, sur le développement précoce de la carrière, sur l'engagement dans diverses activités de gestion de carrière, ainsi que sur la révision et l'adaptation continues de ce processus. Les CGC concrètes correspondant à ces aspects sont présentées dans le tableau 2. Le développement des CGC pendant les études peut être influencé par les pairs, le personnel enseignant, le soutien apporté par l'université (généralement des offres extrascolaires) et l'aide reçue lors des stages ou dans le cadre d'un travail à temps partiel. Les CGC dans les domaines du développement des objectifs et de la détermination des ressources et des obstacles sont celles qui intègrent le plus activement ces facteurs sociocontextuels.

Début de carrière

Le début de carrière: une phase d'établissement

Nous considérons les 15 premières années de la carrière comme le début de carrière; généralement, cette phase correspond à la tranche d'âge de 20 à 35 ans, et suit directement la fin d'une formation professionnelle initiale. Cette tranche d'âge typique du début de carrière comporte les phases de développement de l'*emerging adulthood* entre 18 et 25 ans (zwischen 18-25 Jahre; Arnett, 2000) et le début de la phase de l'*established adulthood* entre 30 et 45 ans (zwischen 30-45 Jahre; Mehta et al., 2020). La phase de l'*emerging adulthood* se caractérise par une acceptation progressive de la responsabilité de sa propre vie, de la disposition et de la capacité à prendre des décisions en autonomie ainsi que de la capacité à acquérir une indépendance financière. Cette phase est aussi marquée par une exploration et un établissement (provisoire) de sa propre identité, y compris professionnelle (Arnett, 2000). C'est au début de l'*established adulthood* (la dernière partie de la phase de début de carrière) que l'on prend des décisions relatives à la famille et aux enfants, à l'engagement et à l'établissement dans un domaine professionnel donné, ainsi qu'au développement d'une expertise professionnelle et à l'augmentation des responsabilités professionnelles (Mehta et al., 2020).

Selon le modèle de développement de Super (1990), le début de carrière comprend la fin de la phase d'exploration (généralement jusqu'à 24 ans) et le début de la phase d'établissement (généralement entre 25 et 44 ans). À la suite d'une large exploration personnelle et professionnelle, la fin de la phase d'exploration devrait déboucher sur la définition (provisoire) d'une identité professionnelle, d'une conception de soi professionnelle claire ainsi que d'un choix professionnel correspondant (Hartung, 2020). Le début de la phase d'établissement se caractérise généralement par des tâches de stabilisation dans un rôle professionnel et par l'intégration dans une certaine culture de travail. De plus, cette phase vise généralement à établir la performance et la productivité dans un domaine professionnel donné. En outre, les expériences professionnelles acquises permettent de développer une conception de soi professionnelle stable (Hartung, 2020).

Développement professionnel ou réorientation en début de carrière

Comme indiqué dans la section précédente, le début de carrière est généralement considéré comme une phase d'établissement dans une profession donnée. À cet égard, il est important de continuer à développer les ressources et les compétences de carrière afin d'améliorer encore son employabilité et de jeter les bases de la réalisation de ses objectifs de carrière et de sa réussite professionnelle (Akkermans et al., 2013; Blokker et al., 2019). Font partie de ce cadre les ressources de carrière présentées dans la section précédente à l'aide du modèle de ressources de carrière (Hirschi, Hänggli, et al., 2019; Hirschi et al., 2018); ces ressources devraient également jouer un rôle important et être développées en début de carrière. D'autres modèles (Akkermans et al., 2013) décrivent trois domaines de compétences de carrière importantes: les compétences orientées vers la réflexion, la communication et le comportement. Elles constituent aussi une base importante pour un développement de carrière positif en début de carrière. Les compétences de carrière axées sur la réflexion renvoient à la prise de conscience de sa propre motivation et de ses propres caractéristiques, ce qui inclut une réflexion sur les valeurs, les impulsions, les forces et les faiblesses de l'individu en vue de sa propre carrière. Les compétences de carrière axées sur la communication renvoient à la capacité de communiquer efficacement afin d'améliorer ses propres chances de réussite professionnelle. Cela comprend l'établissement et le développement d'un réseau professionnel et la transmission de connaissances, de compétences et d'aptitudes personnelles sur le marché du travail par l'image que l'on renvoie de soi. Les compétences de carrière axées sur le comportement renvoient à la capacité à

gérer sa propre carrière en explorant activement l'environnement en vue de possibilités d'emploi et de carrière et en planifiant et en atteignant de manière proactive des objectifs de carrière (Akkermans et al., 2013; Blokker et al., 2019). Dans ce contexte, il est également important d'adopter une orientation professionnelle davantage protéenne (Cortellazzo et al., 2020) et de développer une perception positive de soi, conformément au modèle sociocognitif de la gestion de carrière (Lent & Brown, 2013), ainsi que d'établir et d'utiliser un soutien social pour sa propre carrière (Rodrigues et al., 2019).

Le développement des ressources et des compétences de carrière favorise une meilleure compréhension de sa conception de soi et de son identité professionnelles, la découverte et l'évaluation des possibilités du marché du travail et l'amélioration de son employabilité. Il est également important de connaître les conditions relatives aux formations, y compris continues. Le système éducatif suisse présente un ensemble vaste et complexe de possibilités de formation continue ou de réorientation professionnelles (p. ex. formation professionnelle supérieure ou maturité professionnelle). Ainsi, une fois qu'un individu s'est établi dans un domaine professionnel, il peut approfondir son expertise technique par des formations continues, en suivant par exemple une formation professionnelle supérieure. C'est encore plus vrai lorsque l'on a effectué un apprentissage professionnel comportant beaucoup plus de contenus scolaires que de contenus pratiques et que l'on a suivi une formation professionnelle davantage générale que spécialisée et spécifique (Sander & Kriesi, 2021).

Outre l'établissement dans le métier appris, le début de carrière est également une occasion de changer de métier ou de secteur. C'est particulièrement intéressant pour un individu qui est confronté au chômage dans le secteur où il s'est spécialisé et où il a commencé à exercer, qui n'est pas satisfait de sa formation ou de ses perspectives de développement professionnel, qui aimerait toucher un meilleur salaire, ou qui travaille dans de mauvaises conditions (p. ex. peu de flexibilité, mauvais horaires de travail, activités inintéressantes, nombreuses contraintes) (Igic et al., 2022). Des études montrent qu'à peine un an après l'obtention de leur diplôme, près de 10% des actifs n'exercent plus d'activité professionnelle dans leur secteur d'origine (Müller & Schweri, 2009). Cette proportion augmente constamment au cours des quatre premières années suivant l'obtention du diplôme (Igic et al., 2022) pour atteindre plus de 50% des actifs dans différents métiers 10 ans après la fin de leur formation professionnelle, de nombreuses personnes changeant aujourd'hui d'emploi tout en achevant une formation continue (Medici et al., 2020). Ainsi, les CGC des modèles de gestion de carrière axés sur le choix professionnel (Gati & Kulcsár, 2021) et des modèles de gestion de carrière axés sur les processus et sur les contenus (Greenhaus et al., 2019; King, 2004) sont également pertinentes lors de cette phase de carrière.

Planification et fondation d'une famille en début de carrière

Outre l'établissement dans le domaine professionnel, la planification et la fondation d'une famille peuvent souvent jouer un rôle central dans la dernière partie du début de carrière. Les CGC du modèle *work-home* et du modèle *whole-life* de la gestion de carrière gagnent ainsi en importance (Greenhaus & Kossek, 2014; Hirschi et al., 2020). En Suisse, l'âge moyen auquel les femmes ont leur premier enfant est actuellement d'environ 31 ans et celui des hommes d'environ 35 ans (Bundesamt für Statistik, 2022a). Quelques années avant la naissance du premier enfant, la planification familiale peut jouer un rôle important, notamment concernant la façon de concilier la vie familiale avec l'activité professionnelle actuelle. Après la naissance de leur premier enfant, les mères en Suisse réduisent généralement leur temps de travail et prennent un emploi à temps partiel. Une minorité cesse

également de travailler, mais cette proportion augmente chez les mères qui ont plusieurs enfants (Bundesamt für Statistik, 2022b). À l'inverse, les pères en Suisse conservent généralement une activité à temps plein, même après la naissance d'un enfant selon l'Office fédéral de la statistique (Bundesamt für Statistik, 2022b). Pour les femmes en particulier, la naissance d'un enfant est donc souvent un événement décisif pour le début de leur carrière. Cela peut les amener à se réorienter professionnellement, afin de bénéficier d'une plus grande flexibilité horaire et pouvoir ainsi s'occuper de leur(s) enfant(s). Mais les hommes peuvent eux aussi être amenés à réévaluer leur situation professionnelle lors de la planification familiale ou à la naissance d'un enfant, afin de déterminer dans quelle mesure leur activité professionnelle actuelle est compatible avec les exigences financières et temporelles d'une famille.

Récapitulatif des CGC essentielles en début de carrière

Le début de carrière se caractérise par la nécessité de s'établir et de se développer professionnellement ainsi que de renforcer son employabilité après être entré dans la vie active. Il s'agit en outre d'une phase au cours de laquelle on peut se réorienter professionnellement après une formation professionnelle initiale. En outre, la planification et la fondation d'une famille jouent un rôle important pour de nombreuses personnes durant cette phase. Les principales CGC en début de carrière renvoient donc en premier lieu à la consolidation de la conception de soi professionnelle par l'autoréflexion, par l'évaluation des expériences professionnelles, ainsi que par l'engagement dans diverses activités de gestion de carrière en vue de continuer de développer des ressources et des compétences de carrière. En outre, les CGC ayant trait au bilan et à l'évaluation de sa carrière jouent un rôle central pour la réorientation de carrière en cas de besoin. Enfin, les CGC de planification intégrative de la famille et de la carrière sont importantes lors de cette phase. Le tableau 2 énumère les CGC concrètes correspondant à ces aspects. En raison d'une plus grande hétérogénéité, différents facteurs d'influence sociale jouent un rôle important en début de carrière. Cela peut inclure le soutien reçu de la part de supérieurs hiérarchiques, de collègues de travail ou d'une organisation dans un contexte professionnel, et d'amis ou de partenaires dans un contexte privé. En outre, l'orientation en matière de profession ou de carrière peut être importante. Les CGC dans les domaines du développement des objectifs et de la détermination des ressources et des obstacles sont celles qui intègrent le plus ce contexte.

Milieu de carrière

Développement de carrière à l'âge mûr

Le milieu de carrière correspond à la phase de l'«âge mûr», qui se situe généralement entre 40 ou 45 ans et 60 ans (Infurna et al., 2020; Lachman et al., 2015). Nous considérons le milieu de carrière comme la phase du développement professionnel, qui se situe généralement dans la tranche d'âge entre 35 et 50 ans. Étant donné qu'une carrière ne dure généralement pas toute une vie, il est judicieux de situer la phase du milieu de carrière un peu avant l'entrée dans l'âge mûr. Par ailleurs, les personnes âgées de 50 ans et plus sont souvent qualifiées de «travailleurs âgés» (Hirschi & Pang, 2020), ce qui implique que la fin de carrière commence généralement à partir de 50 ans (voir ci-dessous la section consacrée à la fin de carrière).

Le milieu de carrière se situe donc aussi dans la phase de l'*established adulthood* entre 30 et 45 ans (zwischen 30-45 Jahre; Mehta et al., 2020). Au cours de cette phase de la vie, on développe et on approfondit généralement une expertise professionnelle, on assume de plus en plus de responsabilités dans son travail et on acquiert une plus grande stabilité professionnelle (Mehta et al., 2020). Dans l'ensemble, l'âge mûr est considéré comme une phase centrale qui pose des jalons importants en

matière de santé, de relations sociales, de travail et de finances pour la suite de la vie adulte. Dans ce contexte, la situation professionnelle actuelle, le développement de carrière et les questions financières sont des thèmes centraux lors de cette phase (Infurna et al., 2020).

Selon le modèle de durée de vie du développement professionnel de Super (1990), le milieu de carrière se situe à la fin de la phase d'établissement, qui dure généralement jusqu'à 44 ans, et au début de la phase de maintien, qui commence généralement à partir de 45 ans. Dans la phase d'établissement ultérieure, les points suivants sont considérés comme des tâches de développement professionnel essentielles: consolider une position professionnelle et maintenir la productivité du travail ainsi que les compétences et les contacts sociaux, s'adapter aux changements, accéder à des postes professionnels plus élevés et établir une conception professionnelle de soi stable dans le rôle professionnel. Si une personne ne trouve pas assez de sens dans son rôle professionnel au cours de la phase d'établissement, elle en cherchera également dans d'autres domaines de la vie (p. ex. dans ses activités parentales, dans ses loisirs, dans une activité d'utilité publique, dans la prise en charge de ses parents) (Hartung, 2020).

Au début de la phase de maintien, la personne est face à des tâches de développement professionnel essentielles: elle doit réfléchir de manière critique à sa carrière passée et remettre en question et fixer des objectifs futurs. Ainsi, la théorie de la construction de carrière accorde une place centrale aux CGC (Savickas, 2013). La question de la durabilité de la carrière passée et actuelle devient importante, et c'est aussi le moment de se demander si l'on peut ou souhaite poursuivre cette trajectoire professionnelle jusqu'à la retraite. Si ce n'est pas le cas, cette phase peut être l'occasion de revenir aux tâches des phases d'exploration et d'établissement antérieures en matière de carrière, afin d'explorer, d'évaluer et de mettre en œuvre de nouvelles perspectives professionnelles. Les CGC importantes peuvent être déduites des modèles de choix professionnel (Gati & Kulcsár, 2021) ainsi que de gestion de carrière axés sur les processus et sur les contenus (Greenhaus et al., 2019). Il s'agit de s'appuyer sur la conception professionnelle de soi qui a été établie au cours des années précédentes. Pour relever les défis professionnels en milieu de carrière, les personnes peuvent recourir à plusieurs stratégies, par exemple en consolidant leur position professionnelle actuelle en maintenant la productivité et la performance au travail, en actualisant leurs aptitudes et compétences existantes, en acquérant de nouvelles pour évoluer sur le plan professionnel, ou en empruntant de nouvelles voies professionnelles pour rendre leur carrière intéressante et durable. Ces activités de gestion de carrière peuvent également contribuer à éviter la stagnation et l'insatisfaction dans le développement de carrière et à être actif et épanoui sur le plan professionnel jusqu'à la retraite, voire au-delà (Hartung, 2020).

Bien que la phase de milieu de carrière permette donc également de se réorienter professionnellement, elle est généralement considérée comme une période de stabilisation visant le développement dans un domaine professionnel déjà établi, où l'on a moins tendance à changer d'emploi et où l'on accroît sa productivité au travail (Easterlin, 2006). En outre, en raison du développement cognitif général au fil des années, la performance au travail est de plus en plus fondée sur la spécialisation, sur l'expertise, sur les connaissances et sur l'expérience, et moins sur la capacité à traiter rapidement les informations, qui tend à diminuer (Mehta et al., 2020).

En général, les personnes en milieu de carrière sont satisfaites dans leur travail: elles ont notamment davantage la capacité à organiser leur travail et à l'influencer, elles touchent des salaires plus élevés et leurs caractéristiques et préférences personnelles sont en meilleure adéquation avec leur activité professionnelle (Pulkkinen, 2017). L'âge mûr est donc souvent une phase de haute productivité, de performance et d'expérience d'auto-efficacité (Lachman et al., 2015). Cela est également favorisé par

le fait que le déclin cognitif lié à l'âge (notamment en ce qui concerne la rapidité de traitement des informations et la mémoire de travail) à l'âge mûr peut être bien compensé par des gains cognitifs et émotionnels dans d'autres domaines (notamment grâce à davantage de connaissances et d'expérience ou à une meilleure régulation des émotions), ce qui peut contribuer à des performances généralement très élevées (Lachman et al., 2015). L'âge mûr peut donc souvent être un point culminant de la vie, caractérisé par une position professionnelle plus élevée, de meilleurs revenus, une vie familiale active, une plus grande confiance en soi, une plus grande capacité de décision et de gestion et une augmentation des contributions d'utilité publique (Infurna et al., 2020).

Cependant, le moment précis où les tâches essentielles et typiques de l'âge mûr et du milieu de carrière s'imposent dépend de nombreux facteurs, tels que le parcours de formation de la personne, le moment où elle a décidé d'avoir des enfants (le cas échéant), l'âge de ses parents, et le moment où les enfants adultes de la personne deviennent eux-mêmes parents (Infurna et al., 2020). Comme toutes les autres phases de la vie, l'âge mûr et le milieu de carrière ne se limitent donc pas à une tranche d'âge précise, mais sont davantage définis par les rôles de vie exercés, les moments où surviennent des événements clés de la vie et les expériences de vie (Lachman et al., 2015).

Satisfaction de la vie et bien-être à l'âge mûr

Des études s'appuyant sur des sondages réalisés auprès de personnes d'âges différents vivant dans différents pays ont montré que la satisfaction de la vie était plus faible à l'âge mûr qu'à n'importe quelle autre phase de la vie (Blanchflower & Oswald, 2008). Ces résultats ont également été diffusés auprès du grand public (Rauch, 2018) pour prouver que les personnes d'âge mûr connaissaient généralement une baisse de bien-être, que l'on appelle «crise de la quarantaine» ou «midlife crisis». Dans le cadre d'un sondage sur Internet réalisé en Suisse, 92% des personnes interrogées ont déclaré croire à l'existence d'une crise de la quarantaine et 71% ont affirmé connaître quelqu'un ayant vécu ou vivant une telle crise (Freund & Ritter, 2009). Malgré cette opinion répandue d'une diminution typique du bien-être à l'âge mûr, les données à ce sujet sont peu fiables. D'autres études indiquent que seulement 10 à 20% des personnes vivent une crise de la quarantaine. Il semblerait plutôt que les difficultés plus générales ou les événements négatifs de la vie (p. ex. perte d'emploi, séparation, problèmes de santé) qui peuvent survenir à n'importe quelle phase de la vie soient souvent rangés en bloc et de manière injustifiée dans la catégorie de la crise de la quarantaine lorsqu'elles surviennent à l'âge mûr (Infurna et al., 2020; Lachman et al., 2015). En outre, les personnes qui traversent une crise plus importante à l'âge mûr rencontrent souvent plus de difficultés que les autres à d'autres phases de la vie également; ainsi, les difficultés qu'elles rencontrent à l'âge mûr s'expliquent davantage par des traits de personnalité névrotiques que par l'âge (Lachman et al., 2015).

En effet, les études longitudinales montrent que le bien-être dans ses différentes dimensions (p. ex. la satisfaction de la vie, l'affect positif, le sens trouvé) n'évolue pas de manière uniforme au cours de la vie (Galambos et al., 2020). Au contraire, de nombreuses études montrent qu'à l'âge mûr, le bien-être est généralement élevé et stable et que les émotions positives s'accroissent (Galambos et al., 2020). Dans l'ensemble, l'âge mûr est donc plutôt une période au cours de laquelle plusieurs indicateurs de bien-être psychologique culminent et les personnes regardent l'avenir avec optimisme (Lachman et al., 2015).

Les études empiriques n'ont pas non plus démontré clairement que les crises, les événements difficiles de la vie, les bouleversements ou les changements de carrière sont particulièrement fréquents à l'âge mûr (Freund & Ritter, 2009). Contrairement à l'idée souvent négative que l'on s'en fait, l'âge mûr est donc plutôt une phase extrêmement dynamique et active, riche en possibilités et en occasions, mais

non sans défis et exigences (Infurna et al., 2020). Si les défis et les exigences que l'on rencontre à l'âge mûr ne sont pas nouveaux, ils peuvent s'avérer plus intenses et plus importants, car les personnes doivent souvent faire face à diverses exigences en parallèle à cette étape de la vie. C'est aussi le moment où des changements physiques et cognitifs commencent à se manifester, ce qui représente un défi supplémentaire dans la gestion des exigences des différents rôles de la vie (Infurna et al., 2020). Ainsi, des études montrent une augmentation de la dépression, de l'anxiété et des contraintes psychologiques, ainsi que des maladies chroniques et des troubles du sommeil chez les adultes d'âge mûr (Infurna et al., 2020). Dans le même temps, les personnes d'âge mûr doivent généralement s'occuper davantage de leurs enfants et de leurs parents et concilier cela avec les exigences professionnelles (Infurna et al., 2020). Les personnes peuvent avoir le sentiment de perdre le contrôle et d'être impuissantes lorsqu'elles ne peuvent plus satisfaire les exigences élevées et simultanées de plusieurs rôles de la vie.

Si l'idée souvent négative que l'on se fait de l'âge mûr n'est pas corroborée par des études longitudinales et des données plus représentatives, certains résultats montrent que les exigences et les contraintes de plusieurs rôles de la vie ou les charges financières sont davantage susceptibles d'apparaître simultanément lors de cette phase, et donc avoir des effets négatifs plus importants qu'au cours de phases antérieures ou ultérieures de la vie (Lachman et al., 2015). En ce qui concerne la gestion de carrière, cela signifie que les aptitudes à faire face à différentes contraintes professionnelles et privées deviennent essentielles en milieu de carrière pour continuer de gérer et de développer sa carrière avec succès dans cette phase. À cet égard, les CGC essentielles sont celles qui peuvent être déduites des modèles de gestion de carrière *work-home* et *whole-life* (Greenhaus & Kossek, 2014; Hirschi et al., 2020). Pour relever ces défis, on peut toutefois s'appuyer sur divers atouts et ressources que les personnes en milieu de carrière ont généralement acquis dans les domaines professionnel, personnel/psychologique et familial.

Le milieu de carrière comme phase de réévaluation, de maintien et de réorientation

L'âge mûr constitue un lien important entre le jeune âge ou le début de l'âge adulte et les âges ultérieurs de la vie d'adulte. De même, le milieu de carrière est un trait d'union entre les phases de début de carrière et de fin de carrière. Ainsi, le milieu de carrière est une phase centrale pour réfléchir à sa carrière passée et pour l'évaluer ainsi que pour planifier sa fin de carrière. L'une des caractéristiques essentielles du milieu de carrière est donc qu'elle permet de revenir sur ce qui a déjà été accompli et expérimenté, ainsi que d'envisager et de planifier son avenir professionnel encore ouvert.

Cette rétrospective et cette projection dans l'avenir sont influencées par une modification de la perspective temporelle sur la durée de la vie. Avec l'âge, la perspective temporelle passe d'une perspective ouverte, dans laquelle le temps et les possibilités futures sont largement ouverts, à une perspective assez limitée, qui met davantage l'accent sur le temps limité encore disponible (Carstensen et al., 1999; Lang & Carstensen, 2002). Ce changement de perspective temporelle a des conséquences importantes sur les objectifs que les personnes se fixent et sur la manière dont elles évaluent leurs expériences dans le présent. Les personnes qui considèrent leur avenir comme ouvert se fixent davantage d'objectifs visant à apprendre de nouvelles choses et à cumuler davantage de ressources. En revanche, les personnes qui perçoivent leur avenir comme limité se fixent plutôt des objectifs favorisant des émotions et des états positifs (Carstensen et al., 1999; Lang & Carstensen, 2002). Ce changement de perspective par rapport à l'avenir concerne à la fois la vie en général et l'orientation

professionnelle: dans le milieu de carrière, la fin de l'activité professionnelle devient de plus en plus prévisible et présente mentalement (Rudolph et al., 2018).

À l'âge mûr, il faut équilibrer et réguler les processus de croissance et de gains (p. ex. l'acquisition d'expérience, l'augmentation des responsabilités professionnelles) et les expériences de perte et de diminution (baisse des performances physiques et cognitives) afin d'associer sa vie passée et future et sa carrière professionnelle (Infurna et al., 2020; Lachman et al., 2015). On considère donc généralement l'âge mûr et le milieu de carrière comme une phase de réévaluation de la vie et de la carrière, au cours de laquelle on compare ses acquis aux normes, aux attentes et aux espoirs sociaux et personnels pour sa vie et pour sa carrière (Freund & Ritter, 2009; Hartung, 2020). En raison du changement dans l'horizon temporel professionnel, les personnes peuvent davantage se concentrer sur le maintien et sur la stabilisation de leur propre capacité d'action et de gestion (Lachman et al., 2015) et s'engager de moins en moins dans de nouvelles carrières. Toutefois, en réévaluant sa vie et sa carrière, la personne peut également être amenée à embrasser de nouvelles voies professionnelles afin de réorienter sa carrière restante et d'atteindre des objectifs qu'elle juge plus positifs et qui ont davantage de sens pour elle (Hartung, 2020). Les CGC favorisant le développement d'une carrière protéenne (Hall et al., 2018) ainsi que celles contribuant au maintien et au développement de compétences et de ressources (Akkermans et al., 2013; Hirschi et al., 2018) sont donc également essentielles dans cette phase de carrière.

La conciliation de la vie professionnelle et de la vie privée: un défi pour le milieu de carrière

Comme susmentionné, l'âge mûr est aussi souvent une période où les personnes sont confrontées à des exigences élevées dans plusieurs domaines de la vie. Dans la sphère privée, de nombreuses personnes ont des enfants à cet âge, et s'occuper de jeunes enfants à la maison occupe une place importante dans la vie. Dans le même temps, c'est aussi souvent le moment où l'on s'occupe de parents vieillissants. L'âge mûr est donc souvent caractérisé par des tâches de prise en charge et dans le même temps des exigences professionnelles élevées, ce que l'on appelle un «Career and Care Crunch», et qui, en raison de la répartition des rôles, est un défi particulièrement important pour les femmes (Mehta et al., 2020). Les tâches de prise en charge à l'âge mûr ont des conséquences importantes pour la suite de la carrière et pour le revenu après le départ à la retraite (Infurna et al., 2020). C'est particulièrement vrai lorsque les tâches de prise en charge limitent ou retardent le développement de carrière, que l'on accepte des postes aux contenus ou aux contraintes de temps moins exigeants, que l'on abandonne totalement son activité professionnelle pendant un temps ou que l'on part à la retraite plus tôt (Infurna et al., 2020). En Suisse, ce sont surtout les mères qui réduisent ou interrompent complètement leur activité professionnelle à la naissance d'un enfant (Bundesamt für Statistik, 2022b). La durée moyenne de l'interruption du travail pour congé familial est de cinq ans et la grande majorité des mères ne reprennent leur activité professionnelle qu'à temps partiel, souvent à des taux d'occupation relativement faibles (Bundesamt für Statistik, 2022b). Les mères ne retournent donc généralement sur le marché du travail qu'en milieu de carrière, ce qui constitue alors un défi important pour de nombreuses femmes.

En outre, comme les obligations professionnelles et familiales sont plus importantes à l'âge mûr, les pères et les mères font face à davantage de conflits entre vie professionnelle et vie familiale (Huffman et al., 2013). En milieu de carrière, les compétences essentielles sont donc celles qui permettent à la personne de réussir à concilier son activité professionnelle et ses exigences familiales. À cet égard, il est important de pouvoir établir de manière adaptative des limites entre la vie professionnelle et la vie privée, en fonction des préférences personnelles et des exigences en matière de rôles. Il s'agit

notamment de fixer des limites temporelles ou spatiales claires pour éviter les conflits de rôles, de mettre en place des stratégies cognitives pour déconnecter du travail pendant les loisirs et le temps passé en famille ou de négocier des exigences de rôles avec des personnes dans la sphère privée (partenaire, enfants, amis, parents) ou professionnelle (supérieurs, collègues, clients) (Allen et al., 2014; Kreiner et al., 2009).

En outre, il est important de déterminer les ressources et les exigences existantes dans les domaines professionnel et privé, ainsi que les obstacles à un engagement réussi dans plusieurs rôles de la vie. Sur cette base, il convient de fixer des objectifs professionnels et privés qui soient réalistes par rapport au contexte et qui puissent être atteints dans les délais prévus. Le cas échéant, il faut mettre en place de nouvelles ressources (p. ex. aide au travail, garde d'enfants, aide ménagère) ou revoir à la baisse les exigences existantes (p. ex. réduction de la charge de travail ou des tâches ménagères). On peut également repousser à plus tard des objectifs professionnels et privés afin de pouvoir donner temporairement la priorité à d'autres objectifs. Enfin, il peut également être nécessaire de réviser ou d'abandonner complètement des objectifs professionnels et privés existants et de les remplacer par d'autres objectifs plus réalisables par rapport au contexte (Hirschi, Shockley, et al., 2019). Ces processus requièrent une vision globale de la planification et de la gestion de carrière (Hirschi et al., 2020) qui doit être mise en œuvre au moyen d'approches intégratives et globales correspondantes dans l'orientation de carrière (Hirschi, 2019, 2020).

Récapitulatif des CGC essentielles en milieu de carrière

Le milieu de carrière se situe dans la phase de l'âge mûr: à ce moment de leur vie, les personnes ont généralement accumulé de nombreuses ressources professionnelles et privées et sont très performantes et productives. Dans le même temps, il arrive souvent que des exigences multiples se manifestent dans divers domaines de la vie lors de cette phase, et qu'elles entraînent des contraintes considérables. En ce qui concerne le développement de carrière, l'un des objectifs centraux consiste à s'établir et à se maintenir professionnellement. D'autre part, l'âge mûr et le milieu de carrière constituent souvent une phase capitale permettant de mener une réflexion et d'évaluer de manière critique sa vie et son parcours professionnel passés. On peut élaborer de nouveaux objectifs et plans de carrière pour la seconde moitié de sa vie et la suite de sa carrière afin de promouvoir une carrière durable, satisfaisante et enrichissante. La gestion des exigences et des contraintes liées à des rôles multiples dans la vie pose en outre la question de la façon de gérer sa carrière de manière satisfaisante et durable au regard des responsabilités dans d'autres domaines de la vie. Les CGC typiques en milieu de carrière portent donc principalement sur l'évaluation et l'appréciation de la carrière passée, sur l'optimisation de la carrière après l'établissement professionnel, sur la formulation d'objectifs pour la carrière future et sur la gestion de la conciliation entre vie professionnelle et vie privée. Les CGC concrètes pour cette phase de carrière sont indiquées dans le tableau 2. Les facteurs contextuels qui influencent le développement des CGC au cours de cette phase de carrière sont hétérogènes et l'importance des facteurs professionnels, privés et institutionnels peut varier considérablement. Par exemple, l'importance du soutien institutionnel à cette phase des CGC est de plus en plus reconnue dans l'orientation professionnelle, et en Suisse, cela se manifeste notamment par le projet *viamia* pour les personnes de plus de 40 ans. Les CGC dans les domaines du développement des objectifs et de l'identification des ressources et des obstacles intègrent activement ce contexte.

Fin de carrière

Compte tenu de l'allongement de l'espérance de vie et de la baisse du taux de natalité, le développement de carrière des travailleurs âgés prend de plus en plus d'importance. L'évolution

démographique accentue le vieillissement de la population active. La participation des travailleurs âgés au marché du travail est donc un thème pertinent pour lutter contre la pénurie de main-d'œuvre et pour sauvegarder les précieuses connaissances de ces travailleurs dans le contexte professionnel.

Développement professionnel en fin de carrière

Le terme de «personnes âgées» désigne généralement les personnes âgées de 65 ans ou plus (Ng & Feldman, 2013). Toutefois, comme l'âge ordinaire du départ à la retraite et de l'abandon de la vie active est généralement antérieur, entre 60 et 70 ans, les personnes sont considérées comme des «actifs âgés» beaucoup plus tôt que cela. La littérature spécialisée considère souvent que la fin de carrière commence à l'âge de 40, 45, 50 ans ou plus (Zacher et al., 2018). La plupart du temps, on considère toutefois qu'un actif est âgé à partir de 50 ans (Hedge & Borman, 2012). Nous considérons que la fin de carrière dans le cadre du développement professionnel commence à partir de 50 ans, âge limite assurant la transition continue par rapport au milieu de carrière.

La fin de carrière est souvent considérée comme un tournant décisif à partir duquel les personnes actives considèrent l'ensemble de leur carrière, mais aussi sa fin inévitable (Topa & Alcover, 2019). Par conséquent, la fin de carrière comporte des thèmes essentiels, caractérisés par des plans professionnels et extraprofessionnels, mais aussi par des décisions concernant l'imminence du départ à la retraite ou la poursuite de l'activité professionnelle une fois l'âge de la retraite atteint (Lytle et al., 2015). Durant cette phase, les actifs âgés ont pour tâches essentielles de rester productifs et performants, mais aussi de prendre des décisions concernant leur retraite et de la planifier en conséquence (Greenhaus et coll., 2019). C'est précisément lors de cette phase de carrière et de vie que la constitution et le développement des ressources jouent un rôle important. Plus les personnes ont accumulé de ressources personnelles, sociales et relatives à la santé de manière stable tout au long de leur vie, mieux elles parviennent à relever les défis de la fin de carrière lors de cette phase de la vie (Fasbender et al., 2022). Dans l'ensemble, la fin de carrière est considérée comme une phase extrêmement dynamique et hétérogène, une façon de se retirer du monde à la recherche d'une retraite paisible (Wang et al., 2013).

Les modèles traditionnels de durée de vie définissent la fin de carrière comme une phase de maintien, de détachement et de recul (Sullivan, 1999). Selon le modèle de niveaux de carrière de Super (1980), la fin de carrière comprend la phase de maintien (niveau de stabilisation professionnelle) et la phase de retrait (retrait progressif de la vie active). La phase de maintien débute généralement à l'âge de 45 ans. Les principales tâches de développement de cette phase sont le maintien des acquis, tels que le statut et les qualifications, ainsi que l'actualisation des compétences et des connaissances professionnelles dont la personne a besoin pour suivre le rythme dans son domaine avec les changements contextuels. Dans la phase de maintien, il s'agit donc de conserver le rôle professionnel établi et de maintenir la conception professionnelle de soi. Pour réussir dans la phase de maintien, les personnes doivent être en mesure d'adapter en permanence leurs aptitudes et compétences professionnelles à des contextes changeants, ainsi que de comprendre et de gérer positivement leur identité professionnelle. Il est important d'effectuer ces tâches pour éviter de stagner professionnellement (Savickas, 2005). À cet égard, les CGC, y compris la capacité d'adaptation et la construction d'une identité, qui peuvent être déduites de la théorie de la construction de carrière (Savickas, 2009), sont considérées comme des métacompétences essentielles pour assurer la productivité et la réussite dans la phase de maintien. À cet égard, l'expérience accumulée par les actifs âgés est également considérée comme un élément essentiel pour maintenir le statu quo. Grâce à leur longue expérience professionnelle et personnelle, les actifs âgés disposent de précieuses compétences

qui contribuent à maintenir leur employabilité et leur productivité. Ces expériences comprennent leurs accomplissements professionnels antérieurs, la conscience de leur mortalité et de leurs limites et la résolution d'éventuels problèmes d'identité (Nagy & Hirschi, 2019).

Selon le modèle de niveaux du développement psychosocial d'Erikson (1980, 1984), les deux dernières étapes du développement se rapportent à la fin de carrière. Le niveau sept décrit la générativité et la sagesse, qui s'opposent à la stagnation, comme des thèmes centraux et une tâche de développement importante de fin de carrière. Dans ce contexte, il est essentiel de transmettre des valeurs, des points de vue, des connaissances et des expériences à la génération suivante. Selon Erikson, cette tâche est importante pour éviter de stagner et, finalement, de se replier sur soi. En fin de carrière, la générativité revêt donc une importance particulière. Dans l'ensemble, la générativité des actifs âgés est associée à un certain nombre d'aspects positifs liés à l'emploi et à la carrière, tels qu'une plus grande satisfaction et un engagement plus important au travail, une gestion plus efficace et le maintien de l'emploi après l'âge ordinaire de la retraite (Clark & Arnold, 2008; Zacher et al., 2011; Zhan et al., 2015). Compte tenu de l'expérience accumulée tout au long de la vie, le capital humain des actifs âgés est précieux non seulement pour les entreprises et pour la génération suivante, mais aussi pour eux-mêmes, car ils bénéficient également de leurs propres connaissances, qui sont capitales dans la gestion de tâches complexes (Nagy & Hirschi, 2019). En outre, les expériences de vie accumulées en fin de carrière peuvent également compenser les changements cognitifs liés à l'âge, ce qui favorise une performance au travail élevée (Taylor & Bisson, 2020). À cet égard, les CGC essentielles sont celles qui peuvent être déduites des modèles de compétences et de ressources (p. ex. Akkermans et al., 2013; Arthur et al., 1995; Hirschi, 2012). Les ressources environnementales favorables (p. ex. les possibilités de développement de compétences (*allemand : Generativität*) ou les programmes de mentorat) et les ressources en capital humain contribuent à tirer le meilleur parti de l'expérience accumulée tout au long de la vie. Les possibilités de développement de compétences (*Generativität*) sont également un élément important dans la phase de développement de fin de carrière. La possibilité du mentorat en tant que forme informelle ou formelle de transfert de connaissances peut contribuer à apporter du sens au travail de la personne et à la motiver à poursuivre son activité professionnelle (Doerwald et al., 2015).

Le développement de compétences (*Generativität*) prend plus d'importance avec l'âge, notamment parce que l'on perçoit les limites temporelles de la vie. La perception subjective du temps restant influence le choix et la poursuite des objectifs, en particulier dans le contexte de l'acquisition de connaissances, des relations sociales et de l'expérience émotionnelle (Carstensen et al., 1999). Comme les personnes d'un âge avancé perçoivent les limites de leur perspective temporelle, elles prennent davantage conscience de leur propre mortalité. Ainsi, les objectifs liés à l'avenir (comme l'avancement de sa propre carrière) perdent de leur importance par rapport aux objectifs actuels (p. ex. entretenir des relations interpersonnelles). Avec l'âge, l'accent est davantage mis sur les expériences ayant une importance émotionnelle et sur la satisfaction, tandis que les expériences négatives sont moins assimilées. Les actifs âgés aspirent donc de plus en plus à vivre des expériences positives avec leurs collègues de travail et moins à développer de nouvelles compétences professionnelles (Charles, 2010).

Bien que la fin de carrière soit également marquée par des tâches innovantes nécessitant d'adopter une nouvelle approche (Savickas, 2005), la quête de défis et d'objectifs professionnels passe au second plan. L'accent est plutôt mis sur l'amélioration de l'adéquation entre les caractéristiques de la personne et l'environnement. Afin de maintenir la motivation, la satisfaction et la performance au travail, les personnes en fin de carrière doivent concilier leurs perceptions, leurs préférences, leurs

aptitudes et leurs comportements avec leur environnement (Truxillo et al., 2012). Selon l'approche de la théorie du Minnesota de l'ajustement au travail (Swanson & Schneider, 2013), il est primordial pour les personnes en fin de carrière d'être satisfaites par la concordance de leurs propres valeurs, intérêts et besoins avec l'environnement de travail. Si tel n'est pas le cas en fin de carrière, cela peut entraîner des problèmes dans le maintien et le développement de l'identité professionnelle (Wong & Tetrick, 2017). Pour que les personnes soient en mesure d'effectuer leur travail de manière efficace et qu'elles se sentent à l'aise et soutenues dans leur environnement de travail, la création d'une identité est une CGC décisive. Dans ce contexte, il est important que les personnes en fin de carrière se posent les questions d'identité suivantes: qui suis-je? Qui voudrais-je être? Qu'est-ce qui est important pour moi dans mon rôle et mon environnement de travail et qu'est-ce qui l'est moins? (Savickas et al., 2009). En outre, les CGC qui découlent des modèles de gestion de carrière axés sur les processus et sur les contenus (Greenhaus et al., 2019) revêtent une importance capitale. Les informations et les expériences collectées sur la personne et sur l'environnement permettent d'établir une meilleure adéquation entre ces deux pôles. Cela aide à prendre conscience de la manière dont la personne s'adapte à son environnement de travail actuel par rapport à ses intérêts, à ses valeurs et à ses ressources (possibilités professionnelles, obstacles, ressources). Cette prise de conscience permet de mieux définir les objectifs et de développer des stratégies d'action que l'on peut également évaluer et adapter constamment.

Préserver la continuité de la conception professionnelle de soi en fin de carrière est une tâche très complexe et souvent difficile pour les actifs âgés face à l'évolution des conditions de travail contemporaines et aux changements technologiques (Greenhaus et coll., 2019). Généralement, les personnes en fin de carrière disposent d'une grande capacité d'adaptation à des conditions de travail changeantes, car elles peuvent s'appuyer sur la précieuse expérience qu'elles ont acquise tout au long de leur vie (Kim & Kim, 2022). Toutefois, les conditions contextuelles ont un effet important sur le temps restant dans le contexte professionnel en fin de carrière. Si les exigences sont trop élevées et que les ressources sont insuffisantes pour y faire face, la personne peut quitter la vie active de manière anticipée (Brady et al., 2016). En outre, les actifs âgés sont souvent l'objet de stéréotypes liés à l'âge et souffrent d'une discrimination générale. Ainsi, on estime souvent que les actifs âgés sont peu motivés, qu'ils sont rétifs au changement, qu'ils sont moins confiants, qu'ils souffrent de problèmes de santé, qu'ils ont tendance à mal équilibrer leur vie professionnelle et leur vie privée et qu'ils sont peu disposés à apprendre (Ng & Feldman, 2012). Toutefois, aucun de ces stéréotypes n'est confirmé par la recherche, à l'exception de la disposition à participer aux formations et aux formations continues (Ng & Feldman, 2012). En raison des changements cognitifs liés à l'âge, certaines capacités mentales, telles que la vitesse de traitement cognitif et les fonctions de la mémoire à court terme, diminuent (Salthouse, 1996). Cependant, les stéréotypes liés à l'âge contribuent à ce que les actifs âgés soient perçus comme moins aptes à apprendre qu'ils ne le sont réellement (Maurer, 2001).

En fin de carrière, la performance, la motivation et la satisfaction au travail sont généralement élevées et stables (Barnes-Farrell & Matthews, 2007). En raison de maladies liées à l'âge, l'absentéisme au travail peut augmenter en fin de carrière, mais la performance au travail s'avère souvent meilleure chez les actifs âgés que chez les personnes plus jeunes (Viviani et al., 2021). En raison des nombreux atouts des employés âgés, la fin de carrière est souvent qualifiée de phase de maturation. Avec l'âge, les personnes régulent mieux leurs émotions, ce qui constitue une ressource importante dans leur quotidien professionnel, notamment pour faire face aux exigences liées au travail (Charles et al., 2016). En outre, les personnes en fin de carrière sont plus accommodantes et consciencieuses, présentent un névrosisme plus faible et sont plus satisfaites au travail. Ces facteurs importants contribuent à ce que

les actifs âgés soient généralement perçus comme des travailleurs stables, loyaux, fiables et coopératifs (Zacher et al., 2018).

En fin de carrière, les personnes rencontrent généralement moins de conflits entre le travail et la famille (Huffman et al., 2013). Étant donné que les actifs âgés ont pu s'établir professionnellement et qu'ils ont déjà terminé leur planification familiale, les exigences dans leur travail et dans leur vie privée sont plus modérées (Nagy & Hirschi, 2019). Cependant, ce point est fortement influencé par les possibilités des actifs âgés en matière de modèles de travail flexibles et par leurs obligations relatives à la prise en charge de l'un de leurs parents (Allen & Shockley, 2012).

Bien vieillir et gérer activement sa carrière en fin de carrière

Obtenir des résultats de travail subjectifs et objectifs par exemple en matière de motivation, d'engagement, de rotation, d'attitude ainsi que de santé et de bien-être au travail sont des aspects essentiels pour bien vieillir dans le contexte professionnel (Zacher, 2015). Afin de maintenir leur capacité de travail en fin de carrière, les personnes cherchent à entrer en adéquation avec l'environnement de travail et adoptent un comportement proactif dans leur carrière pour maintenir cette adéquation (Kooij et al., 2020). À cet égard, il est essentiel que les personnes en fin de carrière aient conscience de leurs propres besoins afin de rester en adéquation avec l'environnement (Greenhaus et coll., 2019). Dans ce contexte, le «job crafting» professionnel (la modification active de l'environnement de travail, ainsi que de sa perception et de son évaluation) s'avère également un élément important pour parvenir à une meilleure adéquation entre la personne et le travail (Wong & Tetrick, 2017). La solution pour bien vieillir au travail est donc composée à la fois de facteurs physiques, cognitifs et émotionnels permettant aux personnes en fin de carrière de continuer à contribuer activement et de manière importante au monde du travail (Zacher, 2015).

Les concepts de la théorie de l'action constituent une base importante pour bien vieillir dans le contexte professionnel et pour gérer activement sa carrière en fin de carrière. Selon l'approche du modèle de sélection, d'optimisation et de compensation (SOC) (Baltes et al., 1980), la réussite du développement en fin de carrière est définie comme la maximisation des gains (p. ex. le maintien des capacités), combinée à la minimisation des pertes (p. ex. les pertes cognitives ou physiques), grâce à l'utilisation de stratégies de sélection des objectifs axés sur les ressources (Freund & Baltes, 1998). La sélection comprend la fixation d'objectifs, la hiérarchisation et la révision des objectifs afin d'atteindre les résultats souhaités (sélection élective) ou de maîtriser les pertes de ressources (sélection fondée sur les pertes). L'optimisation renvoie à différentes stratégies qui améliorent ou maintiennent les compétences existantes (p. ex. formations continues). La compensation se réfère à l'utilisation de stratégies ou d'outils pour compenser des pertes liées à l'âge (p. ex. soutien apporté par d'autres personnes, adaptation du poste de travail). Les stratégies SOC suivantes sont essentielles pour la gestion de la fin de carrière: (1) sélection d'objectifs professionnels et de carrière (sélection); (2) développement de compétences pertinentes pour faire face aux exigences professionnelles (optimisation); (3) recrutement d'outils pour compenser les pertes (compensation) (Moghimi et al., 2019). Avec l'âge, les stratégies de gestion qui visent à façonner ses propres conditions de vie et de développement (stratégies assimilatives) évoluent vers des processus accommodants qui adaptent les objectifs aux circonstances actuelles (Brandtstädter & Renner, 1990).

Les CGC de fin de carrière ont un rôle important à jouer pour maintenir le développement professionnel et la productivité en fin de carrière. À cet égard, la mise en place et le maintien de ressources humaines adaptées à l'âge par le biais de l'apprentissage tout au long de la vie (p. ex. par l'offre de formations et de possibilités de qualification), le maintien d'une centralité du travail ainsi

que le développement de l'auto-efficacité pour l'apprentissage continu constituent des éléments importants (Armstrong-Stassen, 2008). Dans ce contexte, la conviction de contrôler sa propre carrière et son développement est également une CGC importante, qui découle du modèle sociocognitif de la gestion de carrière (Lent et al., 2002). En outre, les modèles de gestion de carrière axés sur les processus et sur les contenus considèrent l'importance et le sens que la personne trouve dans son travail et la conviction qu'elle a d'apporter une contribution pertinente à l'entreprise et à la société comme des CGC essentielles pour l'employabilité des actifs âgés (Greenhaus et coll., 2019). Les ressources sociales contribuent de manière significative à la gestion de toutes ces tâches de développement et à l'évolution des CGC. C'est pourquoi il est également important pour les personnes dans cette phase de la carrière de demander de l'aide, par exemple en sollicitant des conseils auprès de contacts professionnels existants.

Départ et adaptation à la retraite

La fin de la phase de maintien s'accompagne d'un retrait progressif de la vie active. Selon Super (1980), l'objectif principal de la phase de retrait est de réduire l'activité professionnelle pour finir par l'interrompre complètement. D'après la théorie de la construction de carrière (Savickas, 2005; Savickas, 2013), les tâches de développement professionnel suivantes sont essentielles durant la phase de retrait: ralentir (réorientation de la conception professionnelle de soi), planifier la retraite (remplacement de la conception professionnelle de soi) et partir à la retraite (réflexion sur la conception professionnelle de soi; rétrospective de la vie). Pour les personnes en fin de carrière, la retraite est une étape importante de la vie. Dans la littérature spécialisée, elle est définie comme un retrait physique et psychique de la vie active après l'âge mûr (Boveda & Metz, 2016). Toutefois, la sortie du marché du travail n'est pas un processus linéaire, mais se déroule plutôt en plusieurs étapes. Un départ à la retraite peut donc être considéré non seulement comme la «fin» d'une carrière individuelle, mais aussi comme un parcours intégrant les processus de décision et d'adaptation suivants (Wang & Shi, 2014). Les personnes en fin de carrière doivent donc avant tout planifier leur retraite, mais aussi organiser leurs différentes activités. Toutefois, la gestion de la retraite dépend généralement de différents facteurs tels que l'état de santé, les besoins familiaux ou l'attitude à l'égard du travail, de l'employeur, de la carrière et de ce que l'on souhaite faire dans son temps libre (Wang & Shi, 2014). Conformément aux perspectives *work-home* et *whole-life* en matière de gestion de carrière (Greenhaus & Kossek, 2014; Hirschi, 2020), il est important à cet égard de tenir compte des objectifs à la fois professionnels et privés afin d'envisager la retraite dans une perspective globale (Hirschi et coll., 2020).

Différentes formes de retraite entrent en ligne de compte dans le processus de décision. La première est la retraite anticipée. Les facteurs «push» (possibilités d'emploi réduites, situation économique) et «pull» (situation financière individuelle, avantage financier d'une retraite anticipée) sont déterminants pour la date de la sortie de la vie active (Desmette & Gaillard, 2008). En raison de la situation démographique, le maintien de la main-d'œuvre âgée est essentiel pour l'économie nationale et pour les entreprises. Poursuivre une activité professionnelle après l'âge ordinaire de la retraite offre toutefois également de nombreux avantages aux personnes plus âgées. Étant donné que le travail représente une part importante de l'identité de nombreuses personnes, les tâches liées au travail peuvent, au-delà de l'âge ordinaire de la retraite, contribuer dans une large mesure au maintien de la conception professionnelle de soi, à la structuration des journées, aux contacts sociaux et aux moyens financiers, ce qui a des effets positifs sur la satisfaction et la santé (Beehr & Bennett, 2015). Les possibilités d'emploi après l'âge ordinaire de la retraite se présentent sous la forme de modèles de retraite progressive (p. ex. retraite échelonnée ou à temps partiel, emploi de transition, retour au

travail à temps partiel), ce qui implique généralement une réduction progressive du temps de travail (Cahill et al., 2017). Dans le cadre du processus de décision relatif à une retraite anticipée, partielle ou complète, il est essentiel pour les personnes en fin de carrière de réfléchir sur elles-mêmes et de se poser les questions suivantes: comment pourrais-je vivre à la retraite? Qu'est-ce qui est important pour moi? Est-ce que je souhaite continuer à exercer une activité professionnelle avant de quitter complètement la vie active? (Greenhaus et coll., 2019). En outre, les CGC importantes sont celles qui découlent des modèles de choix professionnel (Gati & Kulcsár, 2021). Il s'agit de corrélérer l'examen de ses propres préférences quant au mode de départ à la retraite et l'identification de ses compétences (p. ex. autogestion, flexibilité) afin d'évaluer les options professionnelles ou extraprofessionnelles possibles après le départ à la retraite.

La planification de la retraite est une autre tâche importante entre la sortie de la vie active et la retraite complète (Savickas, 2005). De manière générale, la planification de la retraite contribue à la satisfaction de la vie et à une meilleure santé pendant la retraite (Topa et al., 2009). En outre, la planification cognitive (mentale) et financière s'avère être un critère de réussite important pour l'adaptation dans cette nouvelle étape de vie (Wang & Shultz, 2010). Les activités de planification typiques comprennent l'élaboration de plans d'avenir concernant les possibilités professionnelles et extraprofessionnelles pendant et après le départ à la retraite et la validation des plans par des proches et/ou des personnes de référence (Wöhrmann et al., 2013). De plus, durant cette phase, les personnes profitent également de la collecte d'informations pertinentes sur leur situation financière, sur leur style de vie préféré ainsi que sur leurs besoins psychologiques et sociaux pendant la retraite. Dans ce contexte, le soutien social et la mise en place de ressources (p. ex. conseils d'experts) s'avèrent également particulièrement efficaces (Greenhaus et coll., 2019). Les CGC du modèle intégratif de gestion de carrière (Wilhelm et coll., 2023) sont donc particulièrement pertinentes.

Le passage à la retraite peut être difficile pour les personnes âgées, car elles doivent s'adapter à de nouvelles conditions de vie. Les personnes qui ont de meilleures capacités et qualités d'adaptation, ainsi que celles qui sont psychologiquement et socialement moins intégrées à leur travail, ont tendance à mieux vivre ce processus de retraite (Wang et al., 2011). Ainsi, conformément à la théorie de la construction de carrière (Savickas, 2009), le développement continu et le maintien de la capacité d'adaptation (préoccupation, contrôle, curiosité et confiance) peuvent être considérés comme des CGC essentielles pour que les personnes puissent s'adapter aux changements et aux défis qu'implique le départ à la retraite. L'adaptation à la retraite dépend toutefois fortement de l'existence et de l'utilisation de ressources financières, sociales et personnelles, ainsi que de l'acquisition de nouvelles ressources pendant le processus de départ à la retraite (Wang et al., 2011). Ici aussi, la capacité d'adaptation joue un rôle central, car les personnes qui s'adaptent facilement parviennent mieux à se comprendre et à comprendre leurs besoins, ainsi qu'à acquérir et à déterminer les ressources manquantes (Wang & Penn, 2014).

Récapitulatif des CGC essentielles en fin de carrière

La fin de carrière se situe dans la dernière phase de la vie active, au cours de laquelle les personnes bénéficient de leur longue expérience professionnelle et de leurs connaissances spécialisées. Durant cette phase, les personnes s'efforcent en premier lieu de rester performantes et productives. Bien que les exigences professionnelles et extraprofessionnelles diminuent à ce stade, les personnes en fin de carrière sont souvent confrontées à de nombreux défis, et souffrent ainsi notamment de discrimination et de stéréotypes liés à l'âge. Les ressources financières, sociales disponibles, ainsi que l'état de santé, sont déterminantes pour le déroulement de la fin de carrière et influencent le

développement des CGC. Les facteurs d'influence contextuelle sont donc également essentiels dans cette phase de carrière. Dans le contexte professionnel, cela comprend par exemple le soutien organisationnel et les mesures proposées en la matière (spécifiques à l'âge), ainsi que l'ampleur de la discrimination et des stéréotypes liés à l'âge de la part d'institutions ou de personnes telles que les supérieurs et les collègues de travail.

Outre le maintien du statu quo, la préparation à la retraite imminente et à la vie après l'activité professionnelle est aussi une tâche essentielle pour les personnes en fin de carrière. Pour les personnes encore dans la vie active, les CGC en fin de carrière visent d'abord à maintenir le niveau de performance ainsi que la conception professionnelle de soi, à établir de manière proactive une adéquation personne-environnement, à maximiser les gains et à minimiser les pertes et à réduire l'activité professionnelle. En outre, les CGC essentielles concernent la planification et la formulation d'objectifs et de souhaits en matière de retraite et l'adaptation subséquente à la retraite. Le tableau 2 énumère les CGC correspondantes.

Modèle-cadre intégratif des CGC essentielles couvrant les différentes phases de la carrière et les différents niveaux de formation

Le tableau 2 présente les CGC essentielles identifiées pour les phases de carrière et les niveaux de formation décrits dans les quatre phases du modèle-cadre intégratif. Par souci de clarté et de simplicité, les formulations des CGC aux différentes phases sont très proches, voire identiques. Toutefois, leur forme concrète varie en fonction de la phase de la carrière et du niveau de formation, afin de répondre aux exigences et aux conditions spécifiques de chaque phase. Les CGC sont interconnectées et s'appuient les unes sur les autres tout au long des phases de carrière et des niveaux de formation, de sorte qu'elles peuvent être utilisées et développées à partir de phases antérieures pour des phases ultérieures.

Annexe B présente le modèle-cadre et les CGC pertinentes sous une forme simplifiée du point de vue linguistique.

En résumé, les CGC suivantes sont essentielles dans quatre domaines à travers les différentes phases de carrière et les différents niveaux de formation. Ces CGC sont répertoriées plus spécifiquement dans le tableau 2 en fonction des différents niveaux de formation et des différentes phases de carrière dans lesquels elles jouent un rôle particulier.

Domaine 1 des CGC: Développement d'objectifs de carrière

- **CGC 1.1: Autoréflexion et connaissance de soi:** Compétences permettant d'identifier et de décrire les intérêts, caractéristiques, aptitudes et préférences/valeurs personnels, ainsi que d'élaborer et de clarifier une conception de soi et une identité professionnelles. Cela inclut également des compétences permettant de réfléchir à ses possibilités d'avenir et de développer des attentes réalistes et positives en matière d'auto-efficacité pour la gestion de carrière et pour les métiers pertinents.
 - *Déterminer et nommer les intérêts, les caractéristiques, les aptitudes et les préférences.*
 - *Réfléchir à l'avenir professionnel et évaluer avec confiance les aptitudes à organiser l'avenir professionnel.*
 - *Prendre le contrôle de son avenir professionnel et développer des attentes réalistes et positives en matière d'auto-efficacité pour les métiers pertinents.*
 - *Placer les expériences de formation et de travail dans un contexte personnel qui a du sens.*

- **CGC 1.2: Créer un lien avec le système éducatif et le monde du travail:** Compétences permettant de développer une compréhension des caractéristiques et des exigences du système éducatif et du monde du travail (p. ex. connaissance des métiers et de leurs exigences) et d'évaluer les conditions et les prérequis des options de formation et de profession (p. ex. connaissance des transitions dans le monde de la formation et du travail). Compétences permettant une comparaison critique des hypothèses existantes avec la réalité du système éducatif et du monde du travail. À cela s'ajoutent des compétences qui permettent d'associer les intérêts personnels, les caractéristiques, les aptitudes et les préférences aux métiers, au système éducatif et au monde du travail.
 - *Collecter activement par différents moyens (recherche d'informations, contacts sociaux, stages ou travail à temps partiel) des informations sur le système éducatif, sur le monde du travail, sur les métiers, sur les possibilités de formation, y compris continue, et sur les filières d'études.*
 - *Comprendre et évaluer de manière critique et réaliste les informations relatives au système éducatif, aux postes de travail, aux métiers, aux possibilités de formation, y compris continue, aux filières d'études ainsi qu'au marché du travail actuel et futur.*
 - *Associer les intérêts, les caractéristiques, les aptitudes et les préférences aux métiers, au système éducatif et au monde du travail et déterminer les options de formation et de carrière pertinentes.*
- **CGC 1.3: Prise de décision et fixation d'objectifs:** Compétences permettant de prendre une décision professionnelle en fonction d'intérêts, de caractéristiques, d'aptitudes et de préférences personnels, ainsi que de fixer des objectifs de carrière à court, moyen et long terme. Cela inclut également des compétences permettant de clarifier son potentiel professionnel par l'élaboration d'objectifs pour la suite de la carrière après la phase actuelle de carrière et par la formulation d'objectifs de carrière en tenant compte d'objectifs dans d'autres domaines de la vie. À cet égard, les compétences permettant une implication critique des personnes de référence pertinentes (p. ex. parents, supérieurs hiérarchiques), des conditions de l'environnement de travail personnel, du système éducatif et du marché du travail dans la prise de décision et la fixation des objectifs sont également importantes.
 - *Prendre des décisions pour sa vie professionnelle ou pour ses études en comparant les intérêts, les caractéristiques, les aptitudes et les préférences avec les possibilités professionnelles et d'études.*
 - *Définir des objectifs pour la suite de la carrière en tenant compte des expériences professionnelles et des projets de vie privés.*
 - *Impliquer de manière critique les personnes de référence, les conditions dans l'environnement de travail, le système éducatif et le marché du travail dans la prise de décision et la fixation d'objectifs.*
 - *Fixer des objectifs de carrière à court, moyen et long terme.*

Domaine 2 des CGC: Exploration des ressources et des obstacles existants

- **CGC 2.1: Détermination et utilisation des ressources:** Compétences permettant de déterminer et d'utiliser les ressources personnelles, sociales et financières pour le choix d'une profession ou d'une formation et pour la gestion de carrière. Cela inclut également la détermination du soutien dans les environnements privés (y compris les parents), professionnels (y compris chez l'employeur actuel, les mesures RH existantes) et liés à la formation, ainsi que la détermination des possibilités d'encouragement du développement professionnel et d'aide à surmonter des défis spécifiques à l'âge et à la carrière.
 - *Déterminer et utiliser les attitudes, les points forts et les compétences utiles pour faire face aux défis de la gestion de carrière.*
 - *Déterminer et utiliser le soutien existant et potentiel pour la gestion de carrière dans l'environnement professionnel, sociétal/social et privé ou familial.*

- **CGC 2.2: Déterminer les obstacles et développer des stratégies:** Compétences permettant d'évaluer de manière critique les difficultés et les obstacles au développement de carrière et les différentes phases de transition (par exemple, de l'école ou de la formation à l'emploi, de l'emploi aux études, d'un travail à un autre, de l'absence d'activité professionnelle à une activité professionnelle, d'une activité professionnelle à la retraite) et d'élaborer des stratégies pour surmonter ces obstacles.
 - *Déterminer et évaluer d'un œil critique les éventuels obstacles à la gestion de carrière.*
 - *Développer des stratégies pour surmonter les obstacles dans la gestion de carrière.*

Domaine 3 des CGC: Mise en œuvre de plans d'action concrets

- **CGC 3.1: Mise en œuvre des décisions relatives à la profession et à la formation:** Compétences pour la mise en œuvre de décisions professionnelles et mise en œuvre de mesures pour postuler une place d'apprentissage ou un emploi.
 - *Prendre ses dispositions pour postuler des formations continues, des stages ou des emplois en fonction des objectifs de carrière.*
- **CGC 3.2: Développement des compétences spécialisées et transversales:** Compétences permettant de construire, d'élargir et d'approfondir des connaissances et des compétences spécialisées et transversales.
 - *Développer, élargir et approfondir des connaissances et des compétences spécialisées et transversales.*
- **CGC 3.3: Réseautage et communication:** Compétences permettant de développer, de maintenir et d'utiliser un soutien social professionnel et des réseaux professionnels, ainsi que de transmettre et de présenter clairement ses propres connaissances, compétences et aptitudes.
 - *Développer, maintenir et utiliser un soutien social dans l'environnement privé, professionnel et éducatif par le biais de contacts et de réseaux.*
 - *Transmettre et présenter clairement ses connaissances, ses compétences et ses aptitudes aux autres.*
- **CGC 3.4: Adaptation professionnelle et maintien des performances:** Compétences permettant de gérer efficacement les exigences et les contraintes dans la vie professionnelle et privée, d'utiliser de manière ciblée les compétences et les points forts pour maintenir ou accroître la performance et la productivité professionnelles, ainsi que pour actualiser ou acquérir de nouvelles compétences professionnelles.
 - *Maintenir et accroître la performance et la productivité et gérer les exigences et les contraintes dans la vie professionnelle et privée.*
- **CGC 3.5: Équilibre entre vie professionnelle et vie privée et gestion des rôles:** Compétences permettant de définir avec succès des limites entre vie professionnelle et vie privée, ainsi que d'activer ou de développer de nouvelles ressources pour gérer avec succès les multiples contraintes de rôles.
 - *Définir avec succès des limites entre vie professionnelle et vie privée et activer les ressources professionnelles et privées existantes ou en développer de nouvelles.*
- **CGC 3.6: Gestion des défis spécifiques à la carrière:** Compétences permettant de gérer avec succès les défis et obstacles professionnels, d'établir de manière proactive une adéquation permanente de la personne avec son travail, de déterminer et d'appliquer de manière ciblée des stratégies de gestion, ainsi que de déterminer et d'utiliser de manière ciblée les ressources personnelles, sociales et financières pour gérer les défis professionnels.
 - *Établir de manière proactive une adéquation permanente de la personne avec son travail (tâches, formes de travail, environnement).*
 - *Déterminer et utiliser de manière ciblée les stratégies de gestion et les ressources disponibles pour faire face aux défis professionnels.*

Domaine 4 des CGC: Révision et adaptation de la gestion de carrière

- **CGC 4.1: Réflexion, évaluation et adaptation par rapport au choix professionnel et à la planification de carrière:** Compétences permettant de développer des objectifs et des plans d'action alternatifs et d'adapter le choix professionnel ainsi que les objectifs professionnels et privés aux nouveaux intérêts, caractéristiques, aptitudes, préférences, projets de vie, situation professionnelle, conditions sanitaires, financières et sociales.
 - *Évaluer de manière critique la formation professionnelle et le poste actuel en fonction des intérêts, des caractéristiques, des aptitudes, des préférences, du marché du travail et des conditions et projets de vie.*
 - *Adapter le choix professionnel ou la situation professionnelle aux nouveaux intérêts, caractéristiques, aptitudes, préférences, marché du travail et conditions et projets de vie.*
 - *Évaluer de manière critique les objectifs professionnels et privés en rapport avec le marché du travail, ses propres normes, ainsi que ses propres conditions et projets de vie et, le cas échéant, les adapter en conséquence.*
 - *Intégrer l'évolution des intérêts, des caractéristiques, des aptitudes, des préférences, du parcours éducatif et professionnel et des conditions de vie (p. ex. transitions et ruptures dans le parcours professionnel) à sa propre identité et histoire personnelle.*
- **CGC 4.2: Évaluation critique et adaptation de ses propres progrès en matière de gestion de carrière et d'employabilité:** Compétences permettant la réflexion critique et l'évaluation sur ses progrès dans le processus de décision professionnelle et la gestion de carrière, l'évaluation de son employabilité et la planification et la mise en œuvre des adaptations dans ces domaines.
 - *Évaluer d'un œil critique la planification de carrière et les progrès accomplis dans la gestion de carrière et procéder à des ajustements si nécessaire.*
 - *Évaluer d'un œil critique le processus de développement et de maintien de son employabilité et procéder à des ajustements si nécessaire.*
 - *Déterminer les obstacles à la gestion de carrière, les évaluer de manière critique et organiser et, le cas échéant, adapter activement le processus de choix professionnel et la gestion de carrière.*

TABLEAU 2: COMPÉTENCES DE GESTION DE CARRIÈRE (CGC) ESSENTIELLES DANS LES DIFFÉRENTES PHASES DE LA CARRIÈRE SELON LE MODÈLE INTÉGRATIF DES CGC

	Développement d'objectifs de carrière	Exploration des ressources et des obstacles existants	Mise en œuvre de plans d'action concrets	Révision et adaptation de la gestion de carrière
Phase du parcours professionnel / niveau de formation	CGC importantes			
Scolarité primaire	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier et nommer les aspects fondamentaux de ses intérêts, qualités, capacités et préférences personnelles et les mettre en relation avec le monde du travail (CGC 1.1). – Évaluer avec confiance ses propres capacités à construire son avenir professionnel (CGC 1.1). – Comprendre et évaluer les possibilités, caractéristiques et exigences fondamentales du système éducatif (CGC 1.2). – Comprendre et évaluer les caractéristiques et exigences fondamentales du monde du travail et leur lien avec l'école et la formation (CGC 1.2). 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier les sources de soutien pour la gestion de carrière disponibles dans l'environnement éducatif, social et privé (CGC 2.1) 	–	–

	Développement d'objectifs de carrière	Exploration des ressources et des obstacles existants	Mise en œuvre de plans d'action concrets	Révision et adaptation de la gestion de carrière
	<ul style="list-style-type: none"> – Comparer les hypothèses actuelles avec la réalité du système éducatif et du monde du travail et les évaluer de manière critique (CGC 1.2). – Identifier, nommer et décrire les professions (CGC 1.2). 			
Scolarité secondaire	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier et nommer ses intérêts, qualités, capacités et préférences (CGC 1.1). – Développer des attentes réalistes et positives en matière d'efficacité personnelle pour le choix professionnel et les professions pertinentes. (CGC 1.1). – Replacer les expériences de formation et de travail dans un contexte personnel significatif (CGC 1.1). – Trouver, comprendre et évaluer de manière critique les informations sur les formations professionnelles, le marché des places d'apprentissage, le 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier et mobiliser les attitudes, les forces et les compétences utiles pour faire face aux défis professionnels (CGC 2.1). – Identifier et mobiliser les soutiens disponibles dans l'environnement social et privé/familial pour faciliter le choix professionnel (CGC 2.1). – Identifier et évaluer de manière critique les difficultés et les obstacles potentiels dans le processus de choix professionnel/de transition vers la suite de la formation et développer des stratégies pour les dépasser (CGC 2.2). 	<ul style="list-style-type: none"> – Mener des démarches de postulation à une place d'apprentissage (CGC 3.1). – Développer et mobiliser des sources de soutien dans l'environnement privé et éducatif par le biais de contacts et de réseaux sociaux (CGC 3.3). – Communiquer et présenter clairement à autrui ses connaissances, ses capacités et ses compétences (CGC 3.3). 	<ul style="list-style-type: none"> – Analyser de manière critique les idées actuelles en matière de choix de formation ou de carrière au regard des caractéristiques personnelles (intérêts, aptitudes, préférences), de l'état du marché des places d'apprentissage/de l'emploi et, le cas échéant, procéder aux ajustements nécessaires (CGC 4.1). – Identifier les progrès et les obstacles dans le processus de choix professionnel et, le cas échéant, procéder aux ajustements nécessaires (CGC 4.2).

	Développement d'objectifs de carrière	Exploration des ressources et des obstacles existants	Mise en œuvre de plans d'action concrets	Révision et adaptation de la gestion de carrière
	<p>système éducatif et le monde du travail (CGC 1.2).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Faire un choix professionnel sur la base d'une évaluation critique de soi-même, des attentes de l'entourage significatif, et des possibilités concrètes du système de formation et du marché du travail (CGC 1.3). 			
Formation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier et nommer ses intérêts, qualités, capacités et préférences (CGC 1.1). – Replacer les expériences de formation et de travail dans un contexte personnel significatif (CGC 1.1). – Trouver, comprendre et analyser de manière critique les informations sur le marché du travail actuel et à venir en relation avec la profession choisie (CGC 1.2). – Trouver, comprendre et analyser de manière critique des informations 	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer et utiliser les attitudes, les points forts et les compétences utiles pour faire face aux défis liés à la gestion de carrière (CGC 2.1) – Identifier et mobiliser les soutiens existants et potentiels dans l'environnement professionnel, sociétal/social et privé/familial pour la gestion de carrière et la transition école-travail (CGC 2.1) – Identifier les obstacles potentiels à la transition 	<ul style="list-style-type: none"> – Mener des démarches de postulations à un emploi ou à une formation complémentaire (CGC 3.1). – Développer, élargir et approfondir des connaissances et des compétences spécialisées et transversales (CGC 3.2) – Développer et mobiliser des sources de soutien social dans le cadre privé, professionnel et éducatif par le biais de contacts et de réseaux (CGC 3.3). – Communiquer et présenter clairement ses 	<ul style="list-style-type: none"> – Analyser de manière critique les idées actuelles en matière de choix de formation ou de profession au regard des caractéristiques personnelles (intérêts, aptitudes, préférences), de l'état du marché du travail, des circonstances et des projets de vie, et procéder aux ajustements nécessaires (CGC 4.1). – Intégrer dans sa propre identité et son histoire de vie les évolutions de ses capacités, préférences et

	Développement d'objectifs de carrière	Exploration des ressources et des obstacles existants	Mise en œuvre de plans d'action concrets	Révision et adaptation de la gestion de carrière
	<p>sur des emplois ou des formations complémentaires après la formation actuelle. (CGC 1.2).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Prendre des décisions professionnelles et formuler des objectifs de carrière à l'issue de la formation actuelle en intégrant de manière critique ses caractéristiques personnelles, les attentes de son entourage significatif, et les conditions du système éducatif et du marché du travail (CGC 1.3). 	<p>vers le monde du travail, les évaluer de manière critique et développer des stratégies pour les dépasser (CGC 2.2).</p>	<p>connaissances, ses capacités et ses compétences à autrui (CGC 3.3).</p>	<p>intérêts, de sa situation professionnelle et de ses conditions de vie (CGC 4.1).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Évaluer de manière critique les objectifs professionnels et procéder à des ajustements si nécessaire (CGC 4.2).
Gymnase	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier et nommer les intérêts, les caractéristiques, les capacités et les préférences (CGC 1.1). – Replacer les expériences de formation et de travail dans un contexte personnel significatif (CGC 1.1). 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier et mobiliser les attitudes, les forces et les compétences utiles pour faire face aux défis du choix des études et de la gestion de carrière (CGC 2.1). – Identifier et mobiliser les soutiens disponibles dans l'environnement scolaire, social et familial pour 	<ul style="list-style-type: none"> – Entreprendre des démarches d'inscription à des formations complémentaires (CGC 3.1). – Entreprendre, le cas échéant, des démarches de postulation à des emplois ou des stages (CGC 3.1). 	<ul style="list-style-type: none"> – Analyser de manière critique les idées actuelles en matière de choix d'études et de carrière au regard des caractéristiques personnelles (intérêts, aptitudes, préférences), de l'état du marché du travail, des circonstances et des projets de vie, et

	Développement d'objectifs de carrière	Exploration des ressources et des obstacles existants	Mise en œuvre de plans d'action concrets	Révision et adaptation de la gestion de carrière
	<ul style="list-style-type: none"> – Trouver, comprendre et analyser de manière critique des informations sur les options de formation/professionnelles (CGC 1.2). – Faire un choix d'études ou de carrière sur la base d'une évaluation critique de soi-même, des attentes de l'entourage significatif, et des possibilités concrètes du système de formation et du marché du travail (CGC 1.3). 	<ul style="list-style-type: none"> – faciliter le choix des études et la gestion de carrière (CGC 2.1). – Identifier les obstacles potentiels à la transition vers les études supérieures ou le monde du travail, les évaluer de manière critique et développer des stratégies pour les dépasser (CGC 2.2). 	<ul style="list-style-type: none"> – Développer, élargir et approfondir des connaissances et des compétences spécialisées et transversales (CGC 3.2) – Développer et mobiliser des sources de soutien social dans le cadre privé et éducatif par le biais de contacts et de réseaux (CGC 3.3). – 	<ul style="list-style-type: none"> – procéder aux ajustements nécessaires (CGC 4.1). – Intégrer dans sa propre identité et son histoire de vie les évolutions de ses capacités, préférences et intérêts, de son parcours éducatif et de ses conditions de vie (CGC 4.1). – Évaluer de manière critique l'état et les progrès du processus de choix d'études et de carrière et procéder à des ajustements si nécessaire (CGC 4.2).
Études tertiaires	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier et nommer les intérêts, les caractéristiques, les capacités et les préférences (CGC 1.1). – Replacer les expériences de formation et de travail dans un contexte personnel significatif (CGC 1.1). 	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer et utiliser le soutien existant et potentiel dans l'environnement scolaire, sociétal/social et privé/familial pour la gestion de carrière (CGC 2.1) – Déterminer les attitudes, les points forts et les compétences utiles pour 	<ul style="list-style-type: none"> – Prendre ses dispositions pour rechercher un emploi et pour postuler (CGC 3.1) – Développer les connaissances et compétences techniques et transversales (CGC 3.2) – Développer et utiliser un soutien social dans l'environnement privé et 	<ul style="list-style-type: none"> – Évaluer de manière critique la planification de carrière et les décisions professionnelles au regard des intérêts, des caractéristiques, des aptitudes, des préférences personnels, du marché du travail et des conditions et des projets de vie et, le cas échéant, procéder aux

	Développement d'objectifs de carrière	Exploration des ressources et des obstacles existants	Mise en œuvre de plans d'action concrets	Révision et adaptation de la gestion de carrière
	<ul style="list-style-type: none"> – Trouver, comprendre et analyser de manière critique des informations sur le monde du travail et les options de formation/professionnelles (CGC 1.2). – Faire un choix de poursuite des études ou de carrière sur la base d'une évaluation critique de soi-même, des attentes de l'entourage significatif, et des possibilités concrètes du système de formation et du marché du travail (CGC 1.2) – Formuler des objectifs de carrière à court, moyen et long terme en tenant compte des projets de vie privée (CGC 1.3) 	<ul style="list-style-type: none"> – faire face aux défis liés à la gestion de carrière (CGC 2.1) – Déterminer et évaluer d'un œil critique les obstacles susceptibles d'entraver l'entrée dans le monde du travail et élaborer des stratégies (CGC 2.2) 	<ul style="list-style-type: none"> – éducatif par le biais de contacts et de réseaux (CGC 3.3) – Transmettre et présenter clairement ses connaissances, ses compétences et ses aptitudes aux autres (CGC 3.3) 	<ul style="list-style-type: none"> – ajustements qui s'imposent (CGC 4.1) – Intégrer l'évolution de ses intérêts, caractéristiques, aptitudes, préférences et de son parcours éducatif et professionnel ainsi que de ses conditions de vie à sa propre identité et histoire personnelle (CGC 4.1) – Évaluer de manière critique le processus de développement de l'employabilité et, le cas échéant, procéder aux ajustements nécessaires (CGC 4.2)
Début de carrière	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer et nommer les intérêts, les caractéristiques, les aptitudes et les préférences (CGC 1.1) – Placer les expériences de formation et de travail 	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer et utiliser les attitudes, les points forts et les compétences utiles pour faire face aux défis liés à la gestion de carrière (CGC 2.1) 	<ul style="list-style-type: none"> – Développer, élargir et approfondir des connaissances et des compétences spécialisées et transversales (CGC 3.2) – Développer et utiliser un soutien social dans 	<ul style="list-style-type: none"> – Évaluer de manière critique le choix professionnel et l'activité professionnelle actuelle au regard des intérêts, des caractéristiques, des aptitudes, des préférences

	Développement d'objectifs de carrière	Exploration des ressources et des obstacles existants	Mise en œuvre de plans d'action concrets	Révision et adaptation de la gestion de carrière
	<p>dans un contexte personnel qui a du sens (CGC 1.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Trouver, comprendre et évaluer de manière critique les informations sur les possibilités du marché du travail (CGC 1.2) – Trouver, comprendre et évaluer de manière critique les informations sur les formations continues adaptées pour élargir et approfondir son expertise professionnelle (CGC 1.2) – Prendre des décisions professionnelles et développer et fixer des objectifs de carrière à court, moyen et long terme en tenant compte de sa personne, des projets de vie privés, des souhaits et des idées des personnes de référence, du système éducatif, du marché du travail ainsi que des possibilités concrètes existantes (CGC 1.3) 	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer et utiliser le soutien existant et potentiel dans l'environnement professionnel, sociétal/social et privé/familial pour la gestion de carrière (CGC 2.1) – Déterminer et évaluer d'un œil critique les obstacles susceptibles d'entraver la gestion de carrière et développer des stratégies (CGC 2.2) 	<p>l'environnement privé et professionnel par le biais de contacts et de réseaux (CGC 3.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Transmettre et présenter clairement ses connaissances, ses compétences et ses aptitudes aux autres (CGC 3.3) 	<p>personnels, du marché du travail et des conditions et des projets de vie et, le cas échéant, procéder aux ajustements qui s'imposent (CGC 4.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Intégrer l'évolution de ses intérêts, caractéristiques, aptitudes, préférences et de son parcours professionnel ainsi que de ses conditions de vie à sa propre identité et histoire personnelle (CGC 4.1) – Évaluer de manière critique la planification de carrière et les décisions professionnelles et, le cas échéant, procéder aux ajustements nécessaires (CGC 4.2)

	Développement d'objectifs de carrière	Exploration des ressources et des obstacles existants	Mise en œuvre de plans d'action concrets	Révision et adaptation de la gestion de carrière
Milieu de carrière	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer et nommer les intérêts, les caractéristiques, les aptitudes et les préférences (CGC 1.1) – Placer les expériences de formation et de travail dans un contexte personnel qui a du sens (CGC 1.1) – Trouver, comprendre et évaluer de manière critique les informations sur les possibilités du marché du travail (CGC 1.2) – Prendre des décisions professionnelles et développer et fixer des objectifs de carrière à court, moyen et long terme en tenant compte de sa personne, des projets de vie privés, des souhaits et des idées des personnes de référence, du système éducatif, du marché du travail ainsi que des possibilités concrètes existantes (CGC 1.3) 	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer et utiliser les attitudes, les points forts et les compétences utiles pour faire face aux défis liés à la gestion de carrière (CGC 2.1) – Déterminer et utiliser le soutien existant et potentiel dans l'environnement professionnel, sociétal/social et privé/familial pour la gestion de carrière (CGC 2.1) – Déterminer et évaluer d'un œil critique les obstacles susceptibles d'entraver la gestion de carrière et développer des stratégies (CGC 2.2) 	<ul style="list-style-type: none"> – Développer, élargir et approfondir des connaissances et des compétences spécialisées et transversales (CGC 3.2) – Développer et utiliser un soutien social dans l'environnement privé et professionnel par le biais de contacts et de réseaux (CGC 3.3) – Transmettre et présenter clairement ses connaissances, ses compétences et ses aptitudes aux autres (CGC 3.3) – Maintenir et accroître la performance et la productivité dans la position professionnelle actuelle (CGC 3.4) – Gérer efficacement les exigences et les contraintes accrues dans la vie professionnelle et privée (CGC 3.5) – Définir avec succès les limites entre vie professionnelle et vie privée (CGC 3.5) 	<ul style="list-style-type: none"> – Évaluer de manière critique la carrière et les objectifs, y compris leur progression, au regard des intérêts, des caractéristiques, des aptitudes, des préférences personnels, du marché du travail et des conditions et des projets de vie et, le cas échéant, procéder aux ajustements qui s'imposent (CGC 4.1) – Intégrer l'évolution de ses intérêts, caractéristiques, aptitudes, préférences et de son parcours professionnel ainsi que de ses conditions de vie à sa propre identité et histoire personnelle (CGC 4.1) – Évaluer de manière critique la planification de carrière, les décisions professionnelles et les progrès réalisés dans la gestion de carrière et, le cas échéant, procéder aux adaptations nécessaires (CGC 4.2)

	Développement d'objectifs de carrière	Exploration des ressources et des obstacles existants	Mise en œuvre de plans d'action concrets	Révision et adaptation de la gestion de carrière
Fin de carrière	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer et nommer les intérêts, les caractéristiques, les aptitudes et les préférences (CGC 1.1) – Placer les expériences de formation et de travail dans un contexte personnel qui a du sens (CGC 1.1) – Trouver, comprendre et évaluer de manière critique les informations sur les possibilités du marché du travail (CGC 1.2) – Trouver, comprendre et évaluer de manière critique les informations sur le départ à la retraite (CGC 1.2) – Prendre des décisions professionnelles et développer et fixer des objectifs de carrière à court et à moyen terme en tenant compte de sa personne, des projets de vie privés, des souhaits et des idées des personnes 	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer et utiliser les attitudes, les points forts et les compétences utiles pour faire face aux défis liés à la gestion de carrière (CGC 2.1) – Déterminer et utiliser le soutien existant et potentiel dans l'environnement professionnel, sociétal/social et privé/familial pour la gestion de carrière (CGC 2.1) – Trouver, comprendre et évaluer de manière critique les possibilités d'encouragement du développement professionnel et du maintien de la capacité, de la motivation et de la performance au travail (CGC 2.1) – Déterminer et évaluer d'un œil critique les obstacles susceptibles d'entraver la gestion de 	<ul style="list-style-type: none"> – Développer, élargir et approfondir des connaissances et des compétences spécialisées et transversales (CGC 3.2) – Développer et utiliser un soutien social dans l'environnement privé et professionnel par le biais de contacts et de réseaux (CGC 3.3) – Transmettre et présenter clairement ses connaissances, ses compétences et ses aptitudes aux autres – Maintenir la performance et la productivité dans la position professionnelle actuelle (CGC 3.3) – Définir avec succès les limites entre vie professionnelle et vie privée (CGC 3.5) – Établir de manière proactive une adéquation permanente de la personne avec son travail (tâches, formes de 	<ul style="list-style-type: none"> – Évaluer de manière critique la situation professionnelle au regard des intérêts, des caractéristiques, des aptitudes, des préférences personnels, du marché du travail et des conditions et des projets de vie et, le cas échéant, procéder aux ajustements qui s'imposent (CGC 4.1) – Intégrer l'évolution de ses intérêts, caractéristiques, aptitudes, préférences et de son parcours professionnel ainsi que de ses conditions de vie à sa propre identité et histoire personnelle (CGC 4.1) – Évaluer de manière critique la planification de carrière, les décisions professionnelles et les progrès réalisés dans la gestion de carrière et, le cas échéant, procéder aux adaptations nécessaires (CGC 4.1)

	Développement d'objectifs de carrière	Exploration des ressources et des obstacles existants	Mise en œuvre de plans d'action concrets	Révision et adaptation de la gestion de carrière
	de référence, du système éducatif, du marché du travail ainsi que des possibilités concrètes existantes (CGC 1.3)	carrière et développer des stratégies (CGC 2.2)	travail, environnement) (CGC 3.6) – Réussir à gérer les défis et les obstacles professionnels liés à l'âge (CGC 3.6)	– Évaluer de manière critique la planification de la retraite et, le cas échéant, l'adapter aux conditions sanitaires, financières et sociales (CGC 4.2)

Comparaison du modèle intégratif avec les cadres nationaux existants

Le modèle intégratif des CGC développé ici est comparé aux cadres nationaux existants afin de mettre en évidence leurs points communs et leurs différences. On constate ainsi que les cadres existants des pays européens faisant partie de l'ELGPN (p. ex. l'Autriche, la Suède ou le Portugal) et des pays anglophones s'inspirent largement du «Blueprint» américain et de ses variantes (BMBWF, o. J.; ELGPN, 2010; NVL, 2014). C'est pourquoi nous décrivons les points communs et les différences du modèle intégratif des CGC avec le «Blueprint» (voir tableau 3).

On remarque ainsi que notre modèle intégratif couvre différentes CGC, mais que ces compétences sont nettement plus spécifiques et donc plus proches des théories existantes de la gestion de carrière. Par exemple, le Blueprint définit la compétence «Développer et maintenir une conception positive de soi», tandis que le modèle intégratif mentionne des aspects spécifiques de la conception professionnelle de soi, tels que l'auto-efficacité, les valeurs et les intérêts. Ainsi, le modèle intégratif tient également compte de la critique reprochant au «Blueprint» de ne pas assez formuler les CGC en fonction d'aspects de carrière spécifiques, ce qui s'est traduit dans la pratique par une domination des compétences générales de la vie (Sultana, 2012).

TABEAU 3: COMPARAISON DU MODÈLE INTÉGRATIF DES CGC AVEC LES MODÈLES NATIONAUX EXISTANTS EN LA MATIÈRE

Les CGC dans les modèles «Blueprint»	Modèle intégratif des CGC
Développer et maintenir une conception positive de soi	<ul style="list-style-type: none"> – Déterminer et nommer les intérêts, les caractéristiques, les aptitudes et les préférences. – Réfléchir à l’avenir professionnel et évaluer avec confiance les aptitudes à organiser l’avenir professionnel. – Prendre le contrôle de son avenir professionnel et développer des attentes réalistes et positives en matière d’auto-efficacité pour les métiers pertinents.
Interagir positivement et avec succès avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> – Développer, maintenir et utiliser un soutien social dans l’environnement privé, professionnel et éducatif par le biais de contacts et de réseaux. – Transmettre et présenter clairement ses connaissances, ses compétences et ses aptitudes aux autres.
Évoluer et grandir tout au long de sa vie	<ul style="list-style-type: none"> – Adapter le choix professionnel ou la situation professionnelle aux nouveaux intérêts, caractéristiques, aptitudes, préférences, marché du travail et conditions et projets de vie. – Évaluer de manière critique les objectifs professionnels et privés en rapport avec le marché du travail, ses propres normes, ainsi que ses propres conditions et projets de vie et, le cas échéant, les adapter en conséquence. – Intégrer l’évolution des intérêts, des caractéristiques, des aptitudes, des préférences, du parcours éducatif et professionnel et des conditions de vie (p. ex. transitions et ruptures dans le parcours professionnel) à sa propre identité et histoire personnelle.
Maintenir l’équilibre entre les rôles de vie et de travail	<ul style="list-style-type: none"> – Définir avec succès des limites entre vie professionnelle et vie privée et activer les ressources professionnelles et privées existantes ou en développer de nouvelles. – Maintenir et accroître la performance et la productivité et gérer les exigences et les contraintes dans la vie professionnelle et privée.
Prendre part à son apprentissage tout au long de la vie pour poursuivre des objectifs de carrière	<ul style="list-style-type: none"> – Développer, élargir et approfondir des connaissances et des compétences spécialisées et transversales par diverses activités. – Prendre ses dispositions pour postuler des formations continues, des stages ou des emplois en fonction des objectifs de carrière.

Développer et maintenir l'employabilité	<ul style="list-style-type: none"> – Développer, élargir et approfondir des connaissances et des compétences spécialisées et transversales par diverses activités. – Maintenir et accroître la performance et la productivité et gérer les exigences et les contraintes dans la vie professionnelle et privée. – Évaluer d'un œil critique le processus de développement et de maintien de son employabilité et procéder à des ajustements si nécessaire.
Comprendre le processus de gestion de carrière, s'y engager et le mener à bien	<ul style="list-style-type: none"> – Réfléchir à l'avenir professionnel et évaluer avec confiance les aptitudes à organiser l'avenir professionnel. – Déterminer et évaluer d'un œil critique les difficultés et éventuels obstacles à la gestion de carrière. – Établir de manière proactive une adéquation permanente de la personne avec son travail (tâches, formes de travail, environnement). – Évaluer d'un œil critique la planification de carrière et les progrès accomplis dans la gestion de carrière et procéder à des ajustements si nécessaire.
Prendre des décisions pour sa carrière	<ul style="list-style-type: none"> – Prendre des décisions pour sa vie professionnelle ou pour ses études en comparant les intérêts, les caractéristiques, les aptitudes et les préférences avec les possibilités professionnelles et d'études. – Définir des objectifs pour la suite de la carrière en tenant compte des expériences professionnelles et des projets de vie privés. – Fixer des objectifs de carrière à court, moyen et long terme.
Trouver et utiliser efficacement les informations professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> – Collecter activement par différents moyens (recherche d'informations, contacts sociaux, stages ou travail à temps partiel) des informations sur le système éducatif, sur le monde du travail, sur les métiers, sur les possibilités de formation, y compris continue, et sur les filières d'études. – Comprendre et évaluer de manière critique et réaliste les informations relatives au système éducatif, aux postes de travail, aux métiers, aux possibilités de formation, y compris continue, aux filières d'études ainsi qu'au marché du travail actuel et futur. – Associer les intérêts, les caractéristiques, les aptitudes et les préférences aux métiers, au système éducatif et au monde du travail et déterminer les options de formation et de carrière pertinentes.

	<ul style="list-style-type: none"> – Impliquer de manière critique les personnes de référence, les conditions dans l’environnement de travail, le système éducatif et le marché du travail dans la prise de décision et la fixation d’objectifs.
Comprendre le caractère changeant des rôles de vie et de travail	<ul style="list-style-type: none"> – Adapter le choix professionnel ou la situation professionnelle aux nouveaux intérêts, caractéristiques, aptitudes, préférences, marché du travail et conditions et projets de vie. – Intégrer l’évolution des intérêts, des caractéristiques, des aptitudes, des préférences, du parcours éducatif et professionnel et des conditions de vie (p. ex. transitions et ruptures dans le parcours professionnel) à sa propre identité et histoire personnelle. – Définir avec succès des limites entre vie professionnelle et vie privée et activer les ressources professionnelles et privées existantes ou en développer de nouvelles.
Comprendre la relation entre le travail, la société et l’économie	<ul style="list-style-type: none"> – Collecter activement par différents moyens (recherche d’informations, contacts sociaux, stages ou travail à temps partiel) des informations sur le système éducatif, sur le monde du travail, sur les métiers, sur les possibilités de formation, y compris continue, et sur les filières d’études. – Comprendre et évaluer de manière critique et réaliste les informations relatives au système éducatif, aux postes de travail, aux métiers, aux possibilités de formation, y compris continue, aux filières d’études ainsi qu’au marché du travail actuel et futur.

Remarque: les traductions des CGC du «Blueprint» suivent le cadre autrichien. Les CGC entre parenthèses sont des résumés ou des déductions de compétences du modèle intégratif développé ici.

Domaine partiel 2: Une analyse des plans d'études de l'enseignement obligatoire

Koorosh Massoudi, Andreas Hirschi, Francisco Wilhelm & Sarah Mullen

Résumé

L'objectif principal de ce travail est une mise en dialogue et une comparaison critique entre, d'une part, les Compétences de Gestion de Carrière (CGC) identifiées dans la première partie de ce mandat, et d'autre part, la manière dont les plans d'études préconisent et mettent en œuvre la promotion de ces CGC dans les programmes de scolarité obligatoire en Suisse.

L'analyse des plans d'études des trois régions linguistiques (LP21, PER, Piano di studio della scuola dell'obbligo) permet d'abord d'identifier une base existante pour la promotion des CGC à l'école, puis d'en évaluer les forces et les faiblesses. Nous observons d'abord que les 3 plans d'études offrent un socle potentiel important, essentiellement au niveau secondaire I, qui permet de couvrir une bonne part des CGC recommandées. Il subsiste également des éléments à améliorer. Nous constatons par exemple une incohérence de certains objectifs pédagogiques avec la logique des CGC, en termes de méthodes pédagogiques et de modes d'évaluation, mais également par une visée statique en termes de choix ponctuel qui néglige la nécessité du développement continu des CGC. Il s'avère également que les principaux efforts se concentrent au niveau secondaire I, et que les CGC sont insuffisamment abordées au niveau primaire et post-obligatoire.

Enfin, l'analyse des pratiques et traditions cantonales permet également de constater une grande diversité, voir une disparité des objectifs visés et des moyens consentis, et d'identifier les bonnes pratiques pour une promotion forte et harmonisée des CGC au cours de la scolarité. Des recommandations sont émises pour une introduction plus précoce des CGC, un volume horaire plus important pour les approfondir, une collaboration renforcée entre spécialistes de l'OPUC et de l'enseignement pour promouvoir une approche éducative des CGC, ou encore le renforcement de l'offre et des moyens au niveau post-obligatoire afin de viser un développement tout au long du parcours des CGC.

Objectif et Procédure

L'objectif principal de ce travail est une mise en dialogue et une comparaison critique entre, d'une part, les « compétences recommandées » (celles identifiées par la revue de littérature dans la première partie de ce mandat), et d'autre part, les « pratiques réelles » (telles que préconisées par les plans d'études et mises en œuvre dans les programmes scolaires), afin d'identifier les « bonnes pratiques » existantes et les éventuels besoins de renforcement de la promotion des CGC. Pour ce faire, le document se compose de trois parties principales. La première partie présente, en se basant sur la définition des CGC à différents niveaux de formation et phase de carrière, un rappel des CGC centrales lors de la scolarité obligatoire. La deuxième partie vise à saisir la vision politique et systémique quant à l'importance et la place dévolue aux CGC en cours de scolarité obligatoire. Pour ce faire, nous analyserons les plans d'études des trois régions linguistiques (LP21, PER, Piano di studio della scuola dell'obbligo) qui prescrivent la manière dont les CGC devraient être intégrées et promues dans les curriculums scolaires. Cette analyse permettra d'identifier les forces et les faiblesses de ces plans d'études pour une promotion soutenue et cohérente des CGC. La troisième partie porte un regard le niveau pragmatique, en analysant les pratiques et méthodes mises en œuvre pour réaliser

les missions et atteindre les objectifs prescrits par les plans d'études. Pour ce niveau d'analyse, nous avons recouru à des exemples concrets (p. ex. des manuels d'enseignement produits dans différents cantons et les moyens et méthodes effectives de promotion des CGC) et à l'expertise de responsables cantonaux de services de l'OPUC. Nous aimerions particulièrement remercier Messieurs Cédric Vergère, Massimo Genasci-Borgna, Jean-Pierre Cattin et Adriano Cattaneo pour leur temps et leurs conseils avisés. Nous terminerons le travail par une liste des recommandations pour le renforcement de la promotion des CGC en cours de scolarité obligatoire, et leur poursuite au niveau post-obligatoire.

Modèle intégratif des CGC

Pour rappel, le modèle intégratif des CGC définit 4 domaines centraux de compétences :

1. **Développement des objectifs de carrière** : CGC qui contribuent à la prise de décision et à l'identification d'un choix professionnel, au développement et à la formulation d'objectifs, ainsi qu'à la clarification de sa propre identité.
2. **Exploration des ressources et des obstacles existants** : CGC permettant d'explorer les options de formation et les opportunités professionnelles afin d'identifier les difficultés ou les obstacles éventuels au développement professionnel, mais également les ressources propices pour les dépasser.
3. **Mise en œuvre de plans d'action concrets** : CGC permettant de traduire les objectifs de carrière généraux en plans d'action concrets, en tenant compte des ressources et des obstacles internes et externes, et de s'engager de manière proactive dans divers comportements de gestion de carrière en vue d'atteindre des objectifs professionnels.
4. **Évaluation et adaptation de la gestion de carrière** : CGC nécessaires pour obtenir un retour d'information sur l'état du processus de gestion de carrière et les progrès accomplis, et de procéder, si nécessaire à des ajustements des objectifs, des plans d'action ou des comportements.

En outre, le modèle subdivise chacun de ces domaines en un certain nombre de compétences concrètes, qui sont ensuite clairement définies pour chaque phase de la formation ou de la carrière. Le tableau 4 rappelle les compétences centrales lors de la scolarité obligatoire.

TABLEAU 4: CGC CENTRALES POUR LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

	Domaine 1 : Développement des objectifs de carrière	Domaine 2. Exploration des ressources et des obstacles existants	Domaine 3. Mise en œuvre de plans d'action concrets	Domaine 4. Évaluation et adaptation de la gestion de carrière
École primaire	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier et nommer les aspects fondamentaux de ses intérêts, qualités, capacités et préférences personnelles et les mettre en relation avec le monde du travail (CGC 1.1). – Évaluer avec confiance ses propres capacités à construire son avenir professionnel (CGC 1.1). – Comprendre et évaluer les possibilités, caractéristiques et exigences fondamentales du système éducatif (CGC 1.2). – Comprendre et évaluer les caractéristiques et exigences fondamentales du monde du travail et leur lien avec l'école et la formation (CGC 1.2). – Comparer les hypothèses actuelles avec la réalité du système éducatif et du monde du travail et les 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier les sources de soutien pour la gestion de carrière disponibles dans l'environnement éducatif, social et privé (CGC 2.1) 	–	–

	Domaine 1 : Développement des objectifs de carrière	Domaine 2. Exploration des ressources et des obstacles existants	Domaine 3. Mise en œuvre de plans d'action concrets	Domaine 4. Évaluation et adaptation de la gestion de carrière
	<p>évaluer de manière critique (CGC 1.2).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identifier, nommer et décrire les professions (CGC 1.2). 			
École secondaire	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier et nommer ses intérêts, qualités, capacités et préférences (CGC 1.1). – Développer des attentes réalistes et positives en matière d'efficacité personnelle pour le choix professionnel et les professions pertinentes. (CGC 1.1). – Replacer les expériences de formation et de travail dans un contexte personnel significatif (CGC 1.1). – Trouver, comprendre et évaluer de manière critique les informations sur les formations professionnelles, le marché des places d'apprentissage, le système éducatif et le monde du travail (CGC 1.2). 	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier et mobiliser les attitudes, les forces et les compétences utiles pour faire face aux défis professionnels (CGC 2.1). – Identifier et mobiliser les soutiens disponibles dans l'environnement social et privé/familial pour faciliter le choix professionnel (CGC 2.1). – Identifier et évaluer de manière critique les difficultés et les obstacles potentiels dans le processus de choix professionnel/de transition vers la suite de la formation et développer des stratégies pour les dépasser (CGC 2.2). 	<ul style="list-style-type: none"> – Mener des démarches de postulation à une place d'apprentissage (CGC 3.1). – Développer et mobiliser des sources de soutien dans l'environnement privé et éducatif par le biais de contacts et de réseaux sociaux (CGC 3.3). – Communiquer et présenter clairement à autrui ses connaissances, ses capacités et ses compétences (CGC 3.3). 	<ul style="list-style-type: none"> – Analyser de manière critique les idées actuelles en matière de choix de formation ou de carrière au regard des caractéristiques personnelles (intérêts, aptitudes, préférences), de l'état du marché des places d'apprentissage/de l'emploi et, le cas échéant, procéder aux ajustements nécessaires (CGC 4.1). – Identifier les progrès et les obstacles dans le processus de choix professionnel et, le cas échéant, procéder aux ajustements nécessaires (CGC 4.2).

	Domaine 1 : Développement des objectifs de carrière	Domaine 2. Exploration des ressources et des obstacles existants	Domaine 3. Mise en œuvre de plans d'action concrets	Domaine 4. Évaluation et adaptation de la gestion de carrière
	<ul style="list-style-type: none">– Faire un choix professionnel sur la base d'une évaluation critique de soi-même, des attentes de l'entourage significatif, et des possibilités concrètes du système de formation et du marché du travail (CGC 1.3).			

Analyse des plans d'étude

Les plans d'études de la scolarité obligatoire sont disponibles pour les 3 régions linguistiques (le canton des Grisons applique le plan alémanique), chacun proposant un cadre de référence et des recommandations générales en matière des contenus et des moyens pédagogiques. Il s'agit ici, sur la base du concordat HarmoS du 14 juin 2007), d'un effort d'harmonisation intercantonale des structures et contenus de la scolarité obligatoire publique en Suisse. Toutefois, malgré ce cadre général, il faut rappeler les compétences et l'autonomie de chaque canton pour son application concrète, ce qui laisse place à une diversité plus ou moins grande des interprétations des objectifs, des contenus, et des moyens pratiques mobilisés pour leur promotion.

A titre d'exemple, la longueur même de la scolarité obligatoire ne fait pas l'objet d'un consensus, la plupart des cantons ayant passé à 11 années, alors que certains cantons restent à 10 (cantons de Suisse centrale), voir à 9 années (les Grisons). D'autre part, la structure de la scolarité et ses subdivisions en termes de filières de secondaire I sont sujettes à une diversité de logiques. Par exemple, certains cantons préconisent moins de différenciation afin d'éviter l'effet de stigmatisation des filières dites à exigences faibles (p. ex. Jura et Genève : filière unique avec des niveaux différents. Le moment de l'introduction des filières peut également différer (p. ex. Appenzell Rhodes-Extérieures : 2 filières introduites seulement en dernière année de scolarité et non au début du cycle 3 comme dans les autres cantons). Enfin, d'autres cantons au contraire préservent une forte différenciation dans le but d'offrir un enseignement adapté aux élèves en fonction de leurs besoins et projets spécifiques (p. ex. Fribourg et Appenzell Rhodes-Intérieures : 4 filières différentes, dont l'une d'enseignement spécialisé). Il va de soi que ces différences peuvent influencer la manière dont les CGC sont introduites et traitées en cours de scolarité. En effet, on peut imaginer que, selon le niveau de différenciation d'un système scolaire, les CGC peuvent être abordées – voir même définies – de manière sensiblement différente. Par exemple, dans un système à filière unique (à niveaux), les CGC peuvent être promues en tant que compétences transversales et générales (ex. introspection et connaissance de soi, connaissance élargie des formations, aussi bien professionnelles que académiques). Au contraire, dans un système fortement différencié, les CGC peuvent être introduites de manière spécialisée en fonction des caractéristique, projets et possibilités futures des élèves de chaque filière (p.ex. plus d'accent sur le choix professionnel ou les candidatures pour un apprentissage dans les classes « préprofessionnelles », ou information sur les formations tertiaires pour les classes pré-gymnasiales). Malgré la diversité qui découlent du fédéralisme helvétique, il est tout de même possible de dégager des tendances générales et un certain niveau d'harmonisation nationale.

Les 3 plans d'études analysés, soient le plan alémanique (Lehrplan 21), le plan romand (PER) et le plan tessinois (Piano di studio della scuola dell'obbligo), mentionnent les questions liées à l'orientation scolaire et professionnelle de manière plus ou moins explicite, constituant ainsi des bases utiles et importantes pour la promotion des CGC à l'école. Nous proposons ci-dessous une analyse pour comprendre dans quelle mesure et de quelle manière chaque plan d'étude se propose d'aborder les compétences en matière de choix et de projet de formation et/ou de carrière.

Lehrplan 21

Le plan alémanique évoque la question de l'orientation de manière explicite avec un module interdisciplinaire nommé « Orientation professionnelle » (Berufliche Orientierung). L'analyse des objectifs, méthodes et contenus décrits dans ce module permet d'identifier des concordances et des contradictions avec une approche par les CGC proposée dans le cadre de ce mandat.

Objectifs

Les objectifs explicitement visés par le module sont partiellement en accord avec le modèle des CGC. Le thème central de ce module est la réalisation d'un choix (de formation ou de profession) post-obligatoire, et non le développement de compétences de gestion de carrière. Il s'avère donc que la visée prescrite est ponctuelle et statique : faire un choix précis à un moment donné. Une approche des CGC favoriserait plutôt une visée transversale et dynamique (gestion de choix et de transitions multiples tout au long du parcours). Toutefois, le module souligne le caractère complexe et multi-déterminé de ce choix, rappelant l'importance d'une approche systémique (collaboration entre école, parents, OPUC, formateurs et employeurs), ainsi que la prise en compte d'éléments contextuels (entourage et société) en complément aux éléments individuels (aspirations et buts personnels), ce qui permet de sensibiliser les jeunes aux pressions, attentes ou normes de l'environnement social (p.ex. les inégalités sociales ou de genre) qui peuvent représenter des obstacles potentiels dans leur processus de choix (CGC 2.2).

Méthodes

Les méthodes et approches pédagogiques proposées sont clairement en accord avec le modèle des CGC. D'abord, même si ce module est principalement introduit au cycle 3, le plan d'étude rappellent que certains choix et bifurcations prennent place avant (par exemple l'orientation vers les filières). Des notions sont donc déjà abordées au cycle 2 (par exemple la place et la fonction du travail, dans le module Nature, Homme, Société). Cela correspond bien au modèle des CGC qui préconise une première approche dès la scolarité primaire. De plus, l'approche pédagogique préconisée dépasse la simple transmission de savoirs, et vise clairement le développement de compétences : l'accent est mis sur l'accompagnement (plutôt que l'enseignement théorique) des élèves pour développer leur autonomisation dans le processus de choix et leur permettre de s'engager dans des expériences pour leur permettre de s'approprier leur projet et l'ancrer dans des contextes personnels significatifs (CGC 1.1). Ainsi, en cohérence avec la définition des CGC proposée dans la première partie de ce travail², le document stipule que, au-delà des aspects cognitifs (connaissances et informations), le module vise le développement des aspects motivationnels (autodétermination), volitives (volonté de performances) ou des attitudes et compétences transversales (résistances au stress, flexibilité ou créativité) propices pour faire face aux exigences de leur parcours futur (CGC 1.1, CGC 2.1). Il est encore à noter que même si ce module est sous la responsabilité des enseignants scolaires, l'implication des autres acteurs et personnes significatives – parents, spécialistes de l'OPUC, ou représentants du monde de la formation et du travail – permet aux élèves de développer un soutien social et des ressources utiles à la réussite de leur projet (CGC 2.1). Enfin, nous pouvons également estimer que le mode d'évaluation formative (et non sommative) est approprié pour que les élèves puissent identifier leurs progrès ou lacunes dans l'acquisition des compétences (CGC 4.2).

Contenus

La structure du module est clairement en accord avec une approche par les CGC. D'abord, la manière dont les contenus abordés sont formulés est cohérent avec la notion même de compétences. Plutôt que prescrire les matières et les connaissances à transmettre (p.ex. « connaissances du système de

² Les CGC devraient être définies au niveau individuel comme des capacités et aptitudes cognitives disponibles ou pouvant être acquises pour relever des défis dans le développement de carrière, ainsi que les dispositions motivationnelles, volitives et sociales qui y sont liées, afin de pouvoir utiliser avec succès les compétences dans des situations variables (Weinert, 2001).

formation »), les contenus décrivent les capacités et conduites concrètes attendues des élèves (p.ex. « l'élève est capable d'expliquer le système de formation à l'aide d'un graphique simple »). L'accent n'est donc pas sur le savoir, mais bien sur le savoir-faire. Dans son ensemble, le module vise le développement de 4 domaines de compétences, chacun subdivisé en un certain nombre de sous-compétences. Nous décrivons brièvement ci-dessous ces domaines et les mettons en dialogue avec les CGC correspondants :

1. Le premier domaine vise à la connaissance de soi et à la capacité à identifier et décrire ses caractéristiques en termes de capacités, intérêts, attitudes ou valeurs (CGC 1.1). Il est à noter que l'une des 3 sous-compétences préconise déjà la mobilisation de cette image de soi pour déterminer un choix. Une telle approche, exclusivement centrée sur l'individu, est en décalage avec le modèle des CGC, dans lequel la compréhension des caractéristiques et des exigences du système de formation et du monde du travail (CGC 1.2) est une étape indispensable avant la prise de décision et la définition des objectifs.
2. Le deuxième domaine vise la connaissance des filières de formation et du monde professionnel (CGC 1.2). Notons que les sous-compétences rappellent l'importance pour les élèves de ne pas rester dans une position de récipiendaires passifs d'informations, mais de développer la capacité à identifier les sources utiles et à réaliser des recherches proactives (« peuvent se procurer de manière autonome des informations sur au moins 3 professions ou voies de formation »). De plus, une deuxième sous-compétence vise clairement la capacité à formuler des objectifs et réaliser un choix sur la base d'une évaluation croisée de soi, des attentes de l'entourage familial et des possibilités de formation et de travail (CGC 1.3).
3. Le troisième domaine vise à la prise de décision effective, mais aussi à l'anticipation et à la gestion d'éventuels obstacles ou difficultés. Ainsi, il s'agit pour les élèves de pouvoir formuler des priorités en vue de leurs objectifs de carrière en utilisant différents outils (p.ex. arbre décisionnel). De plus, les élèves devraient être capables d'identifier les difficultés ou défis à venir, et de mobiliser des attitudes, soutiens et stratégies utiles pour les dépasser (CGC 2.1, 2.2).
4. Enfin, le quatrième domaine vise la conception et la réalisation concrète d'un projet de formation ou de carrière. Ici sont visées des compétences nécessaires et utiles aux démarches de postulation (CGC 3.1), par exemple développer des ressources (p.ex. effectuer des stages ou chercher de l'aide, CGC 3.3), ou développer des ressources pour mieux présenter ses atouts à un potentiel formateur/employeur (p.ex. constitution de portfolio ou cv; CGC 3.3). Même si ce domaine correspond bien au domaine de compétences 4 (Mise en œuvre de plans d'action concrets), la question centrale de la constitution et mobilisation de soutiens et réseaux sociaux n'est pas directement définie dans le Lehrplan 21.

PER

Le plan romand aborde la question de manière indirecte, sans mention explicite de l'orientation scolaire et professionnelle, avec un module de formation générale appelé « Choix et projets personnels », mais dont les objectifs et les contenus - de manière similaire au plan alémanique - couvrent, pendant le cycle 3, les compétences liées à la connaissance de soi et de l'environnement professionnel et de formation, au processus de choix et à la conception et la réalisation d'un projet scolaire ou professionnel.

Objectifs

En termes d'objectifs, il est ici question de rendre les élèves autonomes dans la réalisation de choix complexes et de projets personnels, afin de faciliter leur orientation scolaire et professionnelle et leur insertion dans la société : ce qui est donc visé *in fine* est le développement d'une identité personnelle (autonomie, buts et motivations personnels) et sociale (socialisation et prise en compte des enjeux de société). En cela, ce module rejoint celui du Lehrplan 21 par son intention générale d'aider les élèves à développer une démarche réflexive et adaptative entre leurs caractéristiques personnelles et les attentes et exigences de leur environnement social. Cependant, il ne se focalise pas spécifiquement sur des compétences de gestion de carrière, mais plutôt sur des compétences générales pour utiliser des sources multiples d'information en vue d'un choix, ainsi que pour développer, planifier et réaliser un projet. Ces compétences se centrent progressivement, lors du cycle 3, sur la gestion de projets de formation ou de carrière en vue de la transition vers le secondaire II. De plus, alors que le module alémanique considère la connaissance de soi comme un objectif prioritaire (premier sous-module abordé), le module romand la propose comme un objectif d'apprentissage associé (Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres).

Méthodes

Le plan d'études ne fait pas mention de moyens spécifiques pour atteindre les objectifs d'apprentissages, mais offre aux enseignant·e·s des indications pédagogiques (p. ex. utiliser des exercices de sensibilisation aux stéréotypes de genre qui opèrent dans le champ professionnel) ou des ressources supplémentaires (p.ex. stages en entreprise, manifestations de présentation des métiers, visites de centres d'OPUC) utiles pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Pour approfondir notre analyse, nous avons étudié les supports pédagogiques développés par différents cantons. De manière générale, tous les cantons développent les contenus abordés sous forme de manuels d'enseignement (à l'intention des enseignant·e·s) et de cahiers d'exercices interactifs (pour les élèves). A titre d'exemple, le manuel valaisan structure chaque leçon (en termes d'objectifs, de contenus et de références additionnelles) pour aider les enseignant·e·s à s'approprier et délivrer une matière qui ne correspond pas à leur spécialité. Pour les élèves, trois cahiers présentent de manière progressive un certain nombre de tâches et d'exercices, leur permettant d'aborder les principales étapes de conception et de mise en œuvre d'un projet professionnel ou de formation (9^{ème} : Connaissance de soi, du monde du travail et du processus de choix ; 10^{ème} : Évaluation des intérêts et élaboration de projets ; 11^{ème} : Démarches actives, stages et postulations). En addition de ce matériel de base, les cantons développent - plus ou moins - des applications et ressources numériques pour faciliter l'accès aux informations (notamment pour les parents). Enfin, chaque canton mise également sur des manifestations permettant la découverte de métiers et la rencontre avec des professionnel·le·s (Salon des métiers, Start ! Forum des métiers, etc.), ou la mise en contact entre formateurs/employeurs et apprenti·e·s (job dating, recrutement en ligne).

Contenus

Les contenus ne sont pas formulés en tant que compétences, mais en termes d'objectifs d'apprentissages. Il s'avère donc qu'une telle formulation s'adresse plutôt aux enseignant·e·s (ce qu'ils et elles doivent aborder) qu'aux élèves (ce qu'ils et elles devraient être capable de faire), et se centre plutôt sur des savoirs (savoir décrire un métier) que des savoirs-faire (le faire concrètement dans une présentation orale d'une durée donnée). De plus, aucune indication n'est donnée quant à la manière dont les acquis des élèves sont évalués. Il apparaît dès lors que si ce programme vise le développement

de compétences, il devrait plus clairement définir les compétences visées en termes de comportements ou conduites observables dans une situation donnée, et dont la pertinence peut-être évaluée sur la base de critères précis, dans le but d'aider les élèves à identifier leur progression. En regardant de plus près, 11 contenus spécifiques sont dénombrés par le PER, qui peuvent être regroupés en 4 grandes catégories et mis en lien avec les composantes du modèle des CGC :

1. Connaissance et compréhension de soi : identifier et décrire ses caractéristiques personnelles en termes d'intérêts, valeurs, compétences, qualités et motivations (CGC 1.1).
2. Connaissance et compréhension des opportunités professionnelles et de formation : Identifier une large palette de métiers, puis sélectionner les plus pertinents, en décrire le quotidien et les voies de formation qui y mènent (CGC 1.1, 1.2).
3. Évaluation et régulation du projet scolaire et/ou professionnel (CGC 1.3, 4.1).
4. Acquisition de techniques (CV, lettre de motivation), d'attitudes et de comportements (stages, visites d'entreprises, compétences relationnelles et communicationnelles) utiles pour les démarches de postulation (CGC 3.1, 3.3).

Piano di studio della scuola dell'obbligo

Le plan d'études tessinois aborde les questions liées à la gestion de carrière de manière indirecte, visant à développer chez les élèves une réflexion large sur soi et l'environnement, qui ne se limite pas au soi professionnel (capacités, intérêts) ou au monde du travail. On peut néanmoins observer que des compétences relatives à la gestion de carrière sont abordées dans deux modules différents :

1. Un module de formation générale appelée *Economia e consumi* (économie et consommation) vise tout au long des 3 cycles à sensibiliser les élèves au contexte socio-économique et leur permettre de réfléchir de manière critique aux modes de consommation et de production et aux enjeux de durabilité. A partir du cycle 3 sont introduites des activités de découverte du monde du travail et d'éducation au choix. Notons que l'objectif de ces activités (qui sont restreintes en classe) est surtout de préparer les élèves à un entretien avec les conseiller·ère·s en orientation et donc de recourir aux services spécialisés de l'OPUC.
2. Un module de compétences transversales appelée *Sviluppo personale* (développement personnel) vise à développer chez les élèves la connaissance de soi et la confiance en soi. On peut ainsi penser que, à travers des activités qui favorisent l'introspection et la prise de conscience de soi, les élèves travaillent indirectement sur des CGC, par exemple en identifiant leurs préférences, valeurs ou capacités et en développant des attentes réaliste et positives en matière d'efficacité personnelle (CGC 1.1).

Il s'avère donc que la philosophie pédagogique qui sous-tend le plan d'étude tessinois priorise la transmission de compétences générales et transversales, plutôt que spécifiques en matière de gestion de carrière. Les activités liées à l'orientation et au projet de formation et de carrière sont réduites dans le cadre de l'école (2 périodes en 10^{ème} et 11^{ème}), laissant aux élèves le soin de consulter les conseiller·ère·s d'orientation pour des questions plus avancées.

Le tableau 5 synthétise le niveau de correspondance et les incohérences des plans d'études avec le modèle des CGC, en termes de forces et de faiblesses.

TABELLE 5 : FORCES ET FAIBLESSES DES PLANS D'ÉTUDES

Plan d'études 21	
Forces	<ul style="list-style-type: none"> – Accent clair sur les compétences spécifiques : Les objectifs sont explicitement formulés en tant que compétences à maîtriser pour gérer les enjeux de carrière – Structuration « user-friendly » : étapes et activités clairement décrites à l'usage des enseignant·e·s ; objectifs clairement décrits à l'usage des élèves – Méthodes pédagogiques adaptées à la logique des CGC (expérimentation, autonomisation, évaluation formative)
Faiblesses	<ul style="list-style-type: none"> – Focus essentiel sur le « professionnel », moins sur le « life-long learning » – Focus sur le choix plutôt que les choix, – Focus sur la transition I plutôt que l'orientation tout au long de la vie
PER	
Forces	<ul style="list-style-type: none"> – Accent sur des compétences transversales (choix complexes et projets personnels) identité personnelle, sociale et professionnelle) – L'approche moins prescriptive laisse une marge de manœuvre aux acteurs pour l'interprétation, la création et l'adaptation aux réalités cantonales
Faiblesses	<ul style="list-style-type: none"> – Moyens pédagogiques et critères d'évaluation peu spécifiés – Focus sur les « prescripteurs » (enseignant·e·s) plutôt que les « bénéficiaires » (élèves) – Focus sur les savoirs (quoi ?) plutôt que les savoirs-faire (comment ?) – Mise en œuvre fortement dépendante des moyens et des styles cantonaux ; laisse place à une grande diversité et disparité d'approches
Piano di studio	
Forces	<ul style="list-style-type: none"> – Accent sur la réflexion critique (consommation, production et durabilité), le vivre ensemble (citoyenneté, éthique, responsabilité collective) et le développement personnel (Sviluppo personale)
Faiblesses	<ul style="list-style-type: none"> – Très peu orienté vers les compétences (même générales), encore moins vers les CGC – Application fortement tributaire des établissements/enseignant·e·s – Centralité de la responsabilité individuelle des élèves pour consulter et risque collatéral pour les élèves en difficulté

Analyse des modes d'application

Les plans d'étude émettent des recommandations générales quant aux matières et compétences enseignées, tout en laissant la responsabilité aux cantons pour mettre en œuvre et délivrer ces enseignements. Il s'avère donc que les pratiques cantonales en la matière font l'objet de différences et de disparités importantes. Nous présentons ici les principaux points sur lesquels la diversité et la disparité des pratiques pourraient s'avérer problématiques.

1. **Le timing** : le moment où ces compétences sont introduites diffère beaucoup d'un canton à l'autre. Certains cantons n'introduisent ces compétences qu'à partir de la 10^{ème} année (TI, NE), alors que la plupart les introduisent déjà en cours de 9^{ème} année. De plus, les plans d'études (et les programmes effectifs) se focalisent principalement sur le secondaire I, avec des recommandations variables et implicites pour le niveau primaire. En cohérence avec la définition des CGC, nous préconisons une introduction précoce déjà lors du Cycle 2 pour jeter les bases de CGC (1.1. et 1.2.), puis un approfondissement lors du Cycle 3 (dès la 9^{ème} HARMOS).
2. **L'intensité** : L'intensité de l'enseignement des CGC et le nombre de périodes dévolues aux questions d'orientation diffère également beaucoup, avec certains cantons accordant une place limitée (2 à 4 périodes annuelles à FR, 20 périodes uniquement en 10^{ème} à NE, 2 périodes annuelles sur les 2 dernières années à TI), alors que d'autres y consacrent des périodes nombreuses et régulières (1 période hebdomadaire sur 3 ans en VS, 10 périodes en 9^{ème} et 1 période hebdomadaire en 10^{ème} et 11^{ème} pour VD, entre 10 et 20 périodes annuelles à BE, JU ou GE). Il semble qu'un programme étendu à travers le temps soit nécessaire pour (1) approfondir l'ensemble des CGC et (2) permettre aux élèves de progresser dans leur apprentissage à travers différentes phases d'apprentissage et d'expérimentation, et se préparer ainsi aux enjeux et défis de la Transition I. Nous recommandons en ce sens une intensité minimale de traitement des CGC avec un volume raisonnable correspondant aux standards nationaux « moyens », avec 10 périodes en 9^{ème}, et 20 périodes en 10^{ème} et 11^{ème} années.
3. **La responsabilité** : les cantons diffèrent également par leur vision des acteurs et actrices en charge de cet enseignement. Par exemple, certains cantons en attribuent la responsabilité principalement aux conseiller·ère·s en orientation tout en appelant à une collaboration du corps enseignant, alors que d'autres cantons développent une synergie importante avec les enseignants titulaires (avec l'implication des enseignant·e·s de langue pour les démarches de postulation/rédaction de CV et lettres de motivations). Chacune de ces solutions présente des avantages et des inconvénients. Il est vrai que les spécialistes de l'OPUC sont mieux formé·e·s et donc à même de transmettre et de promouvoir les CGC ; or les services de ces spécialistes sont à disposition si et seulement si les élèves décident d'y recourir sur une base volontaire. Il s'avère donc qu'un certain nombre d'élèves, par manque de motivation ou de conscience suffisante de leurs difficultés ou lacunes, pourraient ne pas entreprendre les démarches de consultation et donc se priver d'un accompagnement pourtant nécessaire. D'un autre côté, les programmes délivrés par les enseignant·e·s ont le mérite de profiter au plus grand nombre, puisque délivrés pendant les périodes obligatoires d'enseignement. On peut cependant se demander si les enseignant·e·s bénéficient de la formation adéquate, voire de la motivation suffisante, pour approfondir les facteurs psychologiques - émotionnels, motivationnels ou identitaires - impliqués dans le processus de développement de carrière. Il semble donc que dans ce sens, une véritable collaboration entre spécialiste de la pédagogie et spécialistes de l'OPUC soit un atout pour une approche efficace. De plus, partant du principe que la promotion des CGC se base sur une approche éducative (qui vise leur développement et leur maîtrise) qui ne peut être mise en œuvre dans un entretien de conseil en

orientation (qui vise plutôt à la résolution de problèmes spécifiques et individuels). Nous recommandons dans ce sens la conception et la mise en place de formations à l'adresse des enseignant·e·s titulaires, pour les sensibiliser à l'importance des CGC en tant que véritable « matière scolaire » (et non une charge externe qui leur est imposée), et aux méthodes pédagogiques adaptées à leur promotion.

4. **Les méthodes** : De manière générale, tous les cantons développent les contenus abordés sous forme de manuels d'enseignement (à l'intention des enseignant·e·s) et de cahiers d'exercices interactifs (pour les élèves). Il serait utile de procéder à une harmonisation de ce matériel pédagogique en vue de la promotion des CGC. Il s'agit dans ce sens de développer une terminologie et une approche pédagogique cohérente en formulant clairement les objectifs sous formes de compétences à acquérir, de développer des activités qui permettent d'expérimenter et d'entraîner ces compétences, et d'offrir des processus et critères d'évaluation formative qui aident les élèves à évaluer leur progression et à développer leur sentiment d'efficacité. Enfin, chaque canton mise également sur des manifestations permettant la découverte de métiers et la rencontre avec des professionnel·le·s (Salon des métiers, Start ! Forum des métiers, etc.), ou la mise en contact entre formateurs/employeurs et apprenti·e·s (job dating, recrutement en ligne). Enfin, il serait utile d'harmoniser le développement d'outils numériques et le recours aux technologies de l'information pour une dissémination large de ressources et informations. Certains cantons sont plus avancés dans la mise en ligne des ressources disponibles (p.ex. manuels numérisés, plateformes et ressources internet, etc.).

Synthèse et recommandations

De manière générale, nous observons donc des concordances entre les 3 plans d'études qui offrent chacune une base importante pour la promotion et la transmission des CGC. Il s'avère également qu'il existe des exemples concrets de « bonnes pratiques » pour la mise en œuvre des prescriptions des plans d'études. Nous pouvons toutefois identifier un certain nombre de lacunes et émettre des recommandations pour le renforcement et l'harmonisation de la promotion des CGC.

« Timing » de l'introduction des CGC

Comme mentionné, les trois plans d'études préconisent que l'éducation au choix et à la gestion de projets de formation ou de carrière soit introduite au niveau du secondaire I (3ème cycle), mais n'aborde pas vraiment leur introduction au niveau primaire. Un tel choix pédagogique pourrait relever du souci de protéger le développement de ne pas surcharger les programmes scolaires de base, ou de ne pas surcharger de très jeunes enfants par une anticipation de la suite de leurs parcours de formation ou une projection précoce dans le monde du travail. Néanmoins, deux arguments plaident en faveur de l'introduction des CGC au niveau primaire. D'abord, un certain nombre de choix et de bifurcations (p.ex. l'orientation vers des filières différenciées) sont déjà initiés lors du deuxième cycle. Il s'avère donc que, au vu de la construction du système scolaire suisse, des facteurs d'influence du parcours de carrière opèrent déjà de facto lors de l'éducation primaire. Le Lehrplan 21 est le seul à mentionner explicitement ce fait et à préconiser l'introduction de la place et de la fonction du travail déjà au niveau primaire. De plus, la perspective du développement – de soi et des carrières – tout au long de la vie (Life span/Life long), sous-jacente à la définition des CGC, rappelle que ces compétences devraient être introduites plus tôt dans le parcours, pour être approfondies et renforcées de manière continue par la suite. Dès lors, il paraît justifié d'introduire, déjà en cours de l'éducation primaire (cycle 2) certaines CGC (p.ex. CGC 1.1. : Identifier les caractéristiques personnelles et les mettre en relation avec le monde du travail ; identifier avec confiance ses propres capacités à construire son avenir professionnel ; CGC

1.2 : Comprendre les caractéristiques et exigences fondamentales du système éducatif ou du monde du travail en lien avec l'école et la formation).

Approche complète des domaines de CGC

Les trois plans d'études introduisent des modules qui couvrent en partie les CGC recommandées pour l'éducation secondaire. Nous constatons en particulier que ces modules se focalisent essentiellement sur les domaines de CGC 1 (Développement des objectifs de carrière), 2 (Exploration des ressources et des obstacles existants) et 3 (Mise en œuvre de plans d'action concrets). Concernant le domaine 3, l'accent est surtout mis sur les stratégies de présentation de soi (communication verbale et non-verbale, rédaction de cv et lettre de motivation), alors que les stratégies de « networking » (réseautage) et de mobilisation de soutiens sociaux pourraient être plus approfondies.

En revanche, on peut observer que le domaine 4 (Évaluation et adaptation de la gestion de carrière) est insuffisamment abordé. Il est vrai que les compétences de ce domaine qui concernent une vision critique et contextualisée du parcours nécessitent un certain niveau d'expérience qui peut être lacunaire à un jeune âge. Toutefois, cette capacité à évaluer la progression et la pertinence des projets et choix actuels est nécessaire même – ou surtout – en début de parcours, car elle permet aux jeunes d'identifier certaines sources externes d'influence ou biais personnels, et s'en émanciper en réadaptant leurs projets et objectifs. Pour étayer cette question, nous en appelons aux statistiques nationales du choix de formation post-obligatoire effectué par les jeunes suisses dans différents cantons (voir par ex. OFS, 2023 ; Baromètre des transitions 2022). Par exemple, il existe de grandes différences intercantionales dans ce domaine. On comprend par exemple que la formation professionnelle soit l'option principalement choisie dans les cantons qui n'hébergent pas d'instituts universitaires, mais dont le tissu économique comprend une grande offre d'entreprises formatrices (p. ex. Argovie, Uri ou Thurgovie avec 80% d'apprenti·e·s, au-dessus de la moyenne nationale de 65.4%). En revanche, cette explication ne suffit pas pour d'autres différences observées : en 2021, la majorité des jeunes genevois·e·s (66.4%) et des jeunes vaudois·e·s (57.7%) ont opté pour une formation académique (maturité gymnasiale ou école de culture générale), alors que plus de 70% des jeunes Bernois·e·s et Zürichois·e·s se sont engagé·e·s dans une formation professionnelle. Ces disparités ne sauraient simplement s'expliquer par une analyse « rationnelle » des opportunités locales de formation, l'ensemble des 4 cantons hébergeant des institutions universitaires. Il semble dès lors que des facteurs culturels (via des perceptions différentes du prestige de ces voies de formation) ou socioéconomiques (le tissu économique et industriel régional) influencent également ce choix. De plus, les grandes différences dans le choix de formation effectué par les filles (domaines de la santé et du travail social) et les garçons (domaines techniques et ingénierie) rappellent également des normes sociales implicites et les stéréotypes de genre, dont l'influence est d'autant plus grande que le choix est réalisé à un jeune âge, comme c'est le cas des futur·e·s apprenti·e·s. Enfin, malgré des indicateurs du marché du travail qui montrent une saturation dans certains secteurs d'activité et des difficultés de recrutement dans d'autres (SECO, 2016 ; OFS, 2023 b), certains choix de formation « traditionnels » ou en vogue semblent persister malgré tout. Par exemple, l'apprentissage d'employé·e de commerce reste largement en tête alors que les domaines de techniques de la construction peinent à recruter, ou encore la filière universitaire en psychologie est très populaire (p.ex. les effectifs estudiantins à l'Université de Lausanne ont doublé en 20 ans), alors que les spécialistes de l'informatique sont rares et recherché·e·s. Nous recommandons un effort particulier sur le domaine 4, afin d'aider les élèves à mener une réflexion critique sur leurs croyances implicites et sur les normes sociales.

Promotion « durable » des CGC

Nous l'avons vu, l'objectif explicite des programmes existants dans les plans d'études est d'aider les élèves à réaliser le choix le plus immédiat qu'ils auront à affronter. Ainsi, l'effort fourni et les moyens développés en secondaire I se concentrent surtout sur l'orientation des élèves qui visent la formation professionnelle et dont la transition est la plus exigeante. Après la formation obligatoire par contre, l'effort d'accompagnement semble se détourner des apprenti-e-s pour se concentrer sur les gymnasien-e-s, avec la présence des spécialistes de l'OPUS dans les établissements d'enseignement (à défaut de périodes d'enseignement dévolues aux CGC dans les plans d'études). On peut interpréter cette observation par la croyance sous-jacente que les apprenti-e-s, ayant réalisé leur choix, sont engagé-e-s dans une voie linéaire et sécurisée, sans avoir à questionner leur parcours ou développer des compétences supplémentaires pour anticiper et maîtriser des tâches vocationnelles à venir. Or deux éléments remettent en question un tel point de vue. D'abord, les chiffres de l'OFS pour la période 2017-2021 montrent que la résiliation anticipée du contrat d'apprentissage concerne plus de 22% des apprenti-e-s (dont 80% ont recommencé une autre formation professionnelle). Il s'avère donc que ce premier choix professionnel est loin d'être définitif : la rupture d'apprentissage et la réorientation de carrière concernent une part non-négligeable d'apprenti-e-s qui auraient besoin d'accompagnement. De plus, la logique sous-jacente à ce travail est que la gestion des carrières contemporaines nécessite le développement continu de compétences tout au long de la vie. Il s'avère donc que, même après un premier choix et une transition école-formation réussie, les apprenti-e-s gagneraient à développer des compétences nécessaires aux futures transitions et tâches vocationnelles, notamment la transition vers le marché de l'emploi, une formation supplémentaire ou continue, ou la préparation des futures étapes de vie comme la constitution d'une famille. De plus, pour en revenir à l'offre de l'OPUS disponible dans les établissements du secondaire II, nous aimerions rappeler que la présence d'une telle offre, même si elle est importante pour accompagner et soutenir les élèves, ne remplace pas une approche éducative des CGC, intégrée dans les plans d'études. En accord avec la perspective de développement de carrières tout au long de la vie, nous recommandons le renforcement de la promotion des CGC dans l'enseignement post-obligatoire. Au niveau de la formations professionnelle, cela pourrait être réalisé par une mention et une intégration des CGC dans le plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale. Au niveau des gymnases, même si des réflexions sont déjà engagées pour une intensification et une harmonisation des directives cantonales OPUC (voire par ex. rapport de monitoring de la mise en œuvre dans les Cantons de la recommandation 4 de la CDIP pour l'amélioration de l'orientation universitaire et de carrière dans les gymnases), on pourrait recommander une intégration effective des CGC dans le plan d'études cadres pour les écoles de maturité (au même titre que les 5 catégories de compétences actuellement mentionnées). Le tableau 6 présente une synthèse des principales recommandations résultants de l'analyse des plans d'études et des modes d'application, regroupées sous 6 catégories principales.

TABELLE 6: RECOMMANDATIONS POUR LE RENFORCEMENT DE LA PROMOTION DES CGC

Recommandations	
1. Timing	<ul style="list-style-type: none"> – Introduction précoce au niveau primaire (CGC 1.1, 1.2) – Introduction harmonisée au niveau secondaire I (à minima en 9^{ème})
2. Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> – Déplacer le curseur, d'un objectif ponctuel et statique (un choix à un moment donnée), vers des objectifs transversaux et dynamiques (anticipation et gestion de défis de carrière tout au long de la vie)
3. Intensité	<ul style="list-style-type: none"> – Harmoniser et réduire la variance pour un programme renforcé et étendu à travers le temps (ex. BE, JU ou GE: 10 à 20 périodes annuelles)
4. Responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> – Responsabilité partagée et collaboration renforcée entre spécialistes de la pédagogie et de l'OPUC – Formation des enseignant·e·s à une approche éducative des CGC
5. Méthodes	<ul style="list-style-type: none"> – Développement d'un matériel cohérent avec la « logique CGC » – Renforcement (ou partage ?) des ressources numériques dans tous les cantons
6. Offre post-obligatoire	<ul style="list-style-type: none"> – Intégration des CGC dans le plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale de la formation professionnelle – Intégration des CGC dans le plan d'études cadres pour les écoles de maturité

Domaine partiel 3: Domaines d'encouragement pour les compétences de gestion de carrière

Andreas Hirschi, Francisco Wilhelm, Sarah Mullen, Julian Marciniak et Koorosh Massoudi

Résumé du domaine partiel 3

Ce travail propose un inventaire approximatif des domaines d'encouragement des compétences de gestion de carrière (CGC) dans différents contextes, depuis les services publics d'orientation professionnelle, universitaire et de carrière (OPUC) jusqu'aux fédérations, associations et organisations spécialisées privées. Les objectifs et la méthodologie de l'étude sont définis au début du mandat.

La majeure partie du travail se concentre sur l'identification et sur l'analyse des approches, des services, des outils et des instruments existants pour encourager les CGC. Cela comprend entre autres les services de conseil publics comme privés, les établissements de formation, les portails en ligne ou encore les offres de mentorat.

Une partie critique du travail met en lumière les offres à encourager particulièrement dans les différents domaines d'encouragement. D'une part, il apparaît que tant les organismes publics que privés, y compris les établissements de formation et les entreprises, doivent mieux intégrer les CGC aux programmes existants et davantage utiliser les outils numériques. Dans le contexte de la formation, l'encouragement des CGC est encore trop peu intégré aux plans d'études. Pour les adultes dans la vie professionnelle, il manque en particulier des offres de développement de carrière axées sur les CGC pour les groupes d'âge plus jeunes. S'il existe des outils en ligne pour soutenir les CGC, ils ne sont souvent pas assez personnalisés.

Une autre partie du travail comporte des recommandations sur le développement des domaines d'encouragement. Celles-ci comprennent à la fois des approches générales pour le développement de services d'encouragement des CGC et des recommandations spécifiques pour des domaines spécifiques. Les recommandations visent à aborder les potentiels de développement identifiés et à créer une offre plus efficace et plus globale pour l'encouragement des CGC. Les recommandations du rapport sont variées et vont du développement de nouvelles offres de conseil et d'outils numériques jusqu'à la formation continue du personnel spécialisé. L'accent est mis sur la nécessité d'adopter une approche globale, qui dépasse les organisations et les groupes cibles. Dans ce cadre, il s'agit notamment d'opter pour des partenariats et des stratégies d'échelle nationale entre acteurs publics et privés. L'objectif est de faire des CGC une partie intégrante du développement professionnel et personnel pour tous les niveaux de formation et domaines professionnels.

Dans une dernière partie, nous expliquons que l'encouragement des CGC sur l'ensemble du parcours professionnel et à différents niveaux de formation offre une approche proactive, durable et complète pour répondre à de nombreux défis éducatifs et économiques. Cette approche, qui va au-delà des mesures statiques et réactives, permet aux personnes de faire activement face aux défis et aux changements du marché du travail et de gérer leur carrière professionnelle en toute autonomie. Elle soutient le développement de compétences pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement professionnel continu, afin d'accroître la capacité d'adaptation et la résilience. L'intégration de CGC à toutes les étapes de la formation favorise également un processus de développement continu qui réduit les interruptions ou les abandons de parcours de formation, ce qui permet d'économiser les coûts des programmes publics correspondants. Cette approche globale

renforce non seulement la capacité d'adaptation individuelle et l'apprentissage tout au long de la vie, mais jette également les bases d'une société résiliente, innovante et productive.

Objectifs de l'inventaire des domaines d'encouragement existants des CGC

Il s'agit d'identifier les approches, les services, les outils et les instruments existants pour encourager les CGC en Suisse à différents niveaux de formation et phases du parcours professionnel (école obligatoire, degré secondaire II, degré tertiaire, parcours professionnel). Sur cette base, il s'agit de mettre en évidence des approches particulièrement dignes d'être encouragées pour les services, les instruments et les outils existants et d'élaborer des recommandations pour les domaines d'encouragement des CGC.

Procédure

L'inventaire des services, des outils et des instruments existants se fonde sur une recherche Internet exhaustive menée à la fois au niveau national et cantonal et comprenant des prestataires locaux proposant des offres (p. ex. services régionaux d'orientation professionnelle, universitaire et de carrière, OPUC). Dans un premier temps, nous avons recherché les prestataires d'OPUC pertinents, les établissements de formation et les institutions privées, les associations et les fédérations (p. ex. Travail.Suisse) et présenté les résultats sous forme de tableau. L'offre actuelle des différentes institutions a été analysée et répertoriée à l'aide d'une analyse Internet et par groupe cible (p. ex. jeunes, travailleurs, chômeurs, supérieurs hiérarchiques, enseignants). L'évaluation de l'offre actuelle a été effectuée en fonction du format (p. ex. conseil individuel, outils d'auto-information) et du contenu (p. ex. réflexion, évaluation et adaptation du choix professionnel et de la planification de carrière). Dans un deuxième temps, les approches particulièrement dignes d'être encouragées pour promouvoir les CGC ont été identifiées dans les services, les outils et les instruments de l'inventaire. Les CGC essentielles de l'étude de la littérature ont servi de base pour identifier les potentiels domaines d'encouragement (p. ex. dans le cadre d'outils d'auto-information existants).

Les résultats de cette recherche et les domaines d'encouragement identifiés ont ensuite été comparés et complétés avec les résultats d'un atelier réunissant des experts/-es des domaines de l'OPUC, de la gestion des ressources humaines, des experts/-es en formation et des hautes écoles pédagogiques, ainsi que des parties prenantes du monde économique, administratif et éducatif. Cet atelier interactif, qui a eu lieu le 7 septembre 2023 à Berne, portait sur les thèmes et questions suivants: quels sont les approches, services, outils et instruments d'encouragement des CGC dans les services d'OPUC publics et privés, dans les écoles et établissements d'enseignement obligatoires et postobligatoires (degré primaire, degré secondaire, formation professionnelle, gymnase, hautes écoles, écoles spécialisées), ainsi que dans les institutions, organisations, entreprises et associations privées et publiques (p. ex. assurance-invalidité, ORP, services sociaux, entreprises, associations salariales et patronales); quels sont les points forts et les points faibles des approches, services, outils et instruments existants dans ces domaines? Comment continuer d'encourager les CGC dans ces domaines avec d'autres approches, prestations, outils et instruments en fonction du nouveau modèle-cadre?

Enfin, les retours et les recommandations du comité d'experts ont été intégrés au présent inventaire et la présente version définitive a été établie.

Approches, services, outils et instruments existants pour encourager les CGC

Services publics d'OPUC

Les services publics d'OPUC disposent d'un large éventail de prestations et d'outils, l'accent étant mis en premier lieu, au niveau national, sur la transmission d'informations et de connaissances sur le

marché du travail, ainsi que sur les possibilités de formation et de perfectionnement. Outre des informations et des conseils complets, l'offre des services publics d'OPUC au niveau cantonal comprend également des événements, des cours et des ateliers destinés à des groupes spécifiques tels que les classes scolaires, les parents, les personnes à la recherche d'une place d'apprentissage ou d'un emploi, ainsi que d'autres services tels que le mentorat et le coaching. La liste suivante présente les services, outils et approches essentiels qui, en fonction de l'inventaire et des recherches effectués, peuvent être utilisés pour encourager les CGC.

Offres de conseil et de mentorat

Les prestations de conseil, proposées notamment par les services publics d'OPUC des centres d'information professionnelle ou des centres de compétences, offrent une large gamme de consultations individuelles et collectives ainsi que des séances d'information pour différents groupes cibles (p. ex. les étudiants, les adultes, les sportifs de haut niveau, les demandeurs d'emploi, les classes scolaires).

L'offre de conseil au niveau du groupe se concentre principalement sur les questions de choix de carrière pour les élèves et les jeunes. Parfois, des cours et des ateliers interactifs sont également proposés sur des thèmes liés à la gestion de carrière pour adultes, tels que des cours sur les compétences, les points forts et les intérêts, ainsi que des cours interactifs traitant de thèmes spécifiques, tels que les facteurs d'influence dans le choix professionnel et la planification de carrière. Dans le cadre de l'offre de l'OPUC pour les classes scolaires, il existe, principalement au degré secondaire, différentes approches qui développent les compétences des élèves à l'aide d'instruments spécifiques. En outre, des outils de travail tels que des formulaires d'évaluation sont utilisés pour l'évaluation des stages d'information professionnelle. Ainsi, le modèle PIF (personnalité, intérêts, aptitudes) de Zurich comprend l'encouragement des compétences de gestion de carrière pour les jeunes et les adultes. Dans le même cadre, on trouve aussi le modèle interactif de gestion de carrière, qui représente les carrières et leurs transitions professionnelles dans le champ de tension entre environnement et ressources personnelles.

Au niveau individuel, l'offre comprend à la fois des entretiens d'information et des services de conseil plus complets. Certaines de ces offres de conseil sont également proposées sous forme de réunions en ligne et de webinaires. Les services de conseil identifiés comprennent principalement des contenus qui couvrent la transmission d'informations dans le domaine de la formation et du perfectionnement; dans ce cadre, des outils de diagnostic (p. ex. questionnaires, procédures standardisées et non standardisées, procédures de diagnostic d'aptitude) sont également utilisés pour aider à prendre des décisions dans le choix professionnel et la planification de carrière. Outre l'utilisation d'outils pour identifier les compétences, les points forts et les intérêts à l'aide du contrôle des compétences, l'offre de conseil a pour objectif la préparation ciblée au marché du travail. Par ailleurs, les concepts de conseil varient d'un canton à l'autre. Le modèle GUIDE du canton du Valais, qui est utilisé à l'échelle nationale dans le cadre du projet *viamia*, tient compte de CGC spécifiques, telles que des ressources et des activités personnelles importantes pour une gestion de carrière autonome et réussie, p. ex. des plans d'action et des compétences psychologiques.

Les services de conseil publics d'OPUC proposent également des offres pour les parents, telles que des réunions de parents en ligne, des cours et d'autres événements, afin de les soutenir dans le choix professionnel de leurs enfants. En outre, les services publics d'OPUC comportent également des formats (p. ex. ateliers et séminaires) permettant d'acquérir des connaissances, des aptitudes et des compétences spécifiques pour la gestion de carrière individuelle. Outre cette offre générale des

centres d'information professionnelle, des programmes nationaux tels que *viamia* sont également représentés dans l'offre existante. Dans le cadre du projet *viamia*, les services publics d'orientation proposent gratuitement une analyse de la situation et des conseils aux personnes âgées de 40 ans et plus.

D'autres offres de conseil pour des groupes cibles spécifiques ont pu être identifiées dans le cadre de l'offre d'orientation de carrière pour les femmes (p. ex. *professionELLE*), qui se concentre sur la thématique centrale de la conciliation de la vie familiale et de l'activité professionnelle. En outre, l'OPUC publique propose divers programmes de mentorat, tels que l'accompagnement des adolescents et des jeunes adultes ayant besoin d'un soutien particulier lors du passage à la formation professionnelle ou au degré secondaire II (p. ex. *case management* pour la formation professionnelle) ou des programmes tels que *Buddy System* ou le *Junior Mentoring Program*, qui permettent un échange d'expériences entre les spécialistes et les étudiants ainsi que les personnes en début de carrière.

Portails en ligne et outils numériques

Les offres de conseil guidé des services publics d'OPUC sont complétées par des portails en ligne. Au niveau national, le portail d'information orientation.ch du CSFO (Centre suisse de services Formation professionnelle) propose une multitude de possibilités et de ressources pour la gestion de carrière des jeunes, des étudiants, des adultes, des demandeurs d'emploi et d'autres groupes cibles. Différents outils d'exploration personnelle (p. ex. analyse professionnelle, analyse des intérêts et des études, outil d'exploration de métiers, outil d'exploration des intérêts, films sur les métiers) sont proposés sur orientation.ch, plus particulièrement sur *carriere.orientation.ch*. La plateforme stimule une exploration structurée des ressources et des obstacles ainsi qu'un plan d'action précis. Elle permet d'acquérir de précieuses connaissances sur le marché du travail et sur les possibilités de formation et de perfectionnement. De plus, la plateforme permet aux utilisateurs d'explorer leurs centres d'intérêt, leurs points forts et leurs capacités. Elle encourage activement l'exploration personnelle. Outre les outils interactifs, des informations sur la planification de carrière (p. ex. étapes de la planification de carrière) sont également mises à disposition.

D'autres portails en ligne ainsi que d'autres offres gratuites (p. ex. *START! Forum des métiers*) ont pu être repérés dans les offres des centres d'information professionnelle. Ces outils visent à aider les jeunes à prendre des décisions et donnent un aperçu de différents domaines professionnels. Toutefois, ces portails varient d'un canton à l'autre, tant en matière de format que de contenu. La prestation de conseil du centre d'information professionnelle du canton d'Argovie (*ask!*) est un exemple de plateforme de conseil en ligne utilisant différentes méthodes et proposant des outils d'exploration personnelle. Les formats tels que les vidéos, les supports imprimés et les fiches techniques offrent aux utilisateurs une aide dans la gestion de leur parcours professionnel individuel. De plus, la plateforme renvoie à *orientation.ch*, qui permet aux utilisateurs d'explorer leurs intérêts, leurs points forts et leurs aptitudes, ainsi que les possibilités de formation professionnelle et continue.

L'offre en ligne de l'OPUC publique se concentre principalement sur la diffusion d'informations au moyen de différents supports et différentes méthodes. Dans l'ensemble, des outils de communication et des ressources tels que des magazines, des fiches techniques, des newsletters, des blogs et des podcasts ont été identifiés dans divers services publics d'OPUC, qui fournissent essentiellement des informations sur les domaines professionnels ainsi que sur les possibilités de formation continue et des conseils pour la planification de carrière.

On trouve par exemple des outils et des applications numériques avec l'App OP. Cette application, qui fait partie intégrante des services publics d'OPUC, fournit principalement des informations sur le choix professionnel et sur la recherche d'une place d'apprentissage appropriée. L'App OP permet aux jeunes de se pencher de manière ciblée sur leur choix professionnel, sur leurs centres d'intérêt et sur leurs compétences. L'orientation professionnelle individuelle permet d'élaborer concrètement des plans d'action, tout en favorisant des compétences telles que l'autoréflexion et la connaissance de soi. En outre, l'App OP permet aux jeunes de relier leurs propres intérêts au système éducatif et au monde du travail.

Autres institutions et organismes publics

Les services de conseil existants d'autres institutions publiques dans les domaines du marché du travail, du placement des demandeurs d'emploi, du chômage et de l'insertion professionnelle s'adressent principalement à des groupes cibles spécifiques, tels que les demandeurs d'emploi ou les personnes souffrant de problèmes de santé. Ces groupes de personnes ont accès à ces offres par le biais de mandats encadrés par la loi. Selon le contexte, les personnes ont également droit à des offres de conseil gratuites, p. ex. par le biais de l'assurance-chômage (AC), de l'assurance-invalidité (AI) ou de l'aide sociale. En outre, la coopération interinstitutionnelle permet d'accéder à des services d'orientation professionnelle gratuits d'OPUC.

Il existe de nombreuses interfaces entre l'OPUC et l'office régional de placement (ORP). Divers questionnaires, outils d'anamnèse et outils d'autoréflexion, tels que le contrôle de l'employabilité, aident les personnes en quête de conseils à mieux comprendre leur place dans la vie professionnelle. Il convient de mentionner en particulier l'entretien sur l'employabilité, qui peut être réalisé en version courte ou longue, et qui aide à déterminer la situation actuelle et la mise en œuvre des plans. Une attention particulière est également accordée à la réalisation et à la vérification de ces plans.

Les offices régionaux de placement (ORP) proposent des cours collectifs, des examens de qualification, des coachings professionnels individuels et/ou de groupe, des évaluations du marché du travail, des programmes d'occupation, des programmes pour les personnes hautement qualifiées et les spécialistes ainsi que d'autres mesures d'insertion. D'autres mesures d'insertion professionnelle de l'AI et des services d'insertion professionnelle exécutants (p. ex. les fondations) proposent différentes offres, notamment des tests d'aptitude pour la formation initiale, des examens pratiques, un accompagnement dans la formation, des conseils professionnels sur l'AI pour les jeunes (en complément du processus de choix professionnel dans le cadre de l'école) ou pour les adultes qui ont droit à une reconversion et à d'autres mesures d'insertion professionnelle, comme dans le cadre de job coachings et/ou de services de placement.

Il existe également différents programmes et différentes mesures visant à soutenir les personnes «NEET» (Not in Education, Employment, or Training). Ces offres, qui varient d'un canton à l'autre, sont destinées aux adolescents et aux jeunes adultes qui ne sont pas en formation et qui n'ont pas d'activité professionnelle. On trouve par exemple le programme FORJAD (formation et emploi pour jeunes adultes en difficulté), spécifiquement conçu pour aider les jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans ayant du mal à entrer dans le monde du travail ou à suivre une formation. Ce programme offre un conseil personnalisé, une formation et des possibilités d'emploi dans différents secteurs. Le site Internet.orientation.ch répertorie d'autres offres pour les cantons francophones, y compris des programmes spéciaux d'insertion professionnelle et de formation, ainsi que de services de conseil. Bon nombre de ces offres visent à améliorer les aptitudes et les compétences des participants afin d'accroître leurs chances sur le marché du travail. Le site Internet.berufsberatung.ch propose une ressource similaire

pour les cantons germanophones. On y trouve divers programmes en matière de formation et d'emploi. Ces offres proposent souvent à la fois des services de conseil, une formation et une expérience pratique afin de faciliter l'insertion sur le marché du travail. Les programmes sont souvent mis en œuvre en collaboration avec différents organismes et différentes institutions, y compris les services publics, les entreprises privées et les organisations à but non lucratif.

Entreprises et organisations

L'offre proposée par les entreprises pour encourager les CGC est relativement limitée et varie fortement. Souvent axée sur les formations managériales ainsi que sur les formations de spécialistes RH, cette offre est principalement proposée dans les départements et les services RH. Les CGC sont essentiellement encouragées dans le cadre d'approches existantes telles que des entretiens avec les collaborateurs, des analyses de la situation ou des offres entre pairs. Certaines entreprises proposent également des offres d'orientation professionnelle en interne, parfois avec des outils tels que «Prêts pour le monde du travail». Ces offres sont gérées par des services ou des départements spécialisés des RH et proposent des services internes à l'organisation mis à la disposition des collaborateurs. Le Centre de carrière de La Poste Suisse soutient par exemple les collaborateurs dans la planification de leur carrière professionnelle et dans la recherche de possibilités de formation et de perfectionnement adaptées. D'autres organismes privés et publics proposent des offres similaires, mais elles sont plus rares dans les petites et moyennes entreprises.

À un niveau supérieur, certains acteurs au niveau fédéral coopèrent avec les syndicats, en particulier dans le domaine de l'enseignement professionnel supérieur. L'objectif de ces coopérations est souvent d'offrir des perspectives aux travailleurs et de les informer sur les possibilités et sur les voies futures pour eux.

Services privés d'OPUC

Les services privés d'OPUC sont hétérogènes et comprennent des prestataires privés auxquels les particuliers ou les organisations peuvent faire appel. Étant donné que les institutions privées d'OPUC disposent généralement d'une plus grande marge de manœuvre que les institutions publiques, leurs services de conseil sont plus différenciés que ceux des organismes publics et ciblent mieux les besoins de certains groupes cibles.

Les pratiques du secteur privé sont diverses, car les services proposés ne font pas l'objet d'un consensus (p. ex. sur les compétences professionnelles, les phases ou les problématiques abordées). Un grand nombre de ces institutions travaillent sur un large éventail de thèmes afin de pouvoir exister sur le marché. En outre, les paradigmes, les approches, les méthodes ou même la formation et les directives éthiques professionnelles de leurs praticiens ne sont pas uniformes. Certains sont des conseillers d'orientation professionnelle ou des psychologues du travail et des organisations agréés, mais la plupart sont issus de différents domaines tels que le management, le coaching, les sciences sociales, etc.

Malgré leur hétérogénéité, ces pratiques privées s'adressent souvent à une population assez homogène, disposant d'un certain capital éducatif ou financier. Une autre caractéristique spécifique de nombre de ces organismes privés est qu'ils offrent des services de conseil en matière de ressources humaines. Ainsi, ils ont accès à des organisations qui sont parfois hors du champ d'action des services publics d'OPUC et au sein desquelles ils peuvent promouvoir la gestion et le développement de carrière.

Les services privés d'OPUC peuvent compléter les services publics en abordant partiellement le processus de conseil de manière plus personnalisée et holistique et en y intégrant davantage des thèmes non professionnels tels que la conciliation de la vie professionnelle et de la vie familiale, la gestion de la retraite et les thèmes liés au vieillissement. Par rapport aux services publics d'OPUC, qui sont en partie gratuits, les services privés d'OPUC sont généralement assez coûteux et moins abordables, en particulier pour les personnes à faible revenu et les groupes à risque (p. ex. les personnes ayant des connaissances de base limitées). Outre l'orientation professionnelle et de carrière classique, les services privés d'OPUC (p. ex. S&B Institut, Singulia) proposent parfois d'autres prestations comme des services de remplacement externe ou de case management.

Sur le plan méthodologique, les organismes privés travaillent de manière diversifiée et adoptent des approches de conseil narratives et constructivistes, systémiques et axées sur les solutions et/ou les processus, qui s'appuient sur les ressources disponibles pour atteindre les objectifs et qui permettent généralement de réfléchir plus en profondeur aux intérêts, aux points forts et aux points faibles ainsi qu'aux modèles d'action. Les prestations et les outils d'analyse d'aptitude et de potentiel des services privés d'OPUC sont relativement similaires à ceux des services publics.

Dans le cadre de l'inventaire, les prestations de conseil suivantes ont été identifiées pour encourager de manière ciblée les CGC: orientation professionnelle, universitaire et de carrière, orientation en matière de formation, planification de carrière, orientation axée sur la personnalité, analyse de la situation, coaching de carrière pour certains groupes cibles (femmes, cadres, personnes en situation de réinsertion professionnelle après une longue pause pour raison médicale ou familiale, etc.), informations sur le métier et la formation, recherche de possibilités alternatives et aides à la décision à l'aide de portefeuilles, autoréflexion et séminaires sur les choix de carrière.

Établissements de formation

Le degré secondaire I comprend le module Orientation professionnelle, qui traite des éléments essentiels en matière de choix professionnel et qui permet d'accéder à des instruments d'évaluation et à des outils tels que des journaux d'orientation professionnelle et d'autres manuels. En général, les établissements de formation du degré secondaire I collaborent étroitement avec les centres de formation professionnelle et les experts des domaines de l'OPUC; dans ce cadre, ils fournissent principalement des informations essentielles sur les stages d'information professionnelle et des aperçus de domaines professionnels. En outre, les établissements de formation participent également à des événements et permettent aux élèves d'accéder à des plateformes telles que SwissSkills, qui les aident de manière ciblée à s'orienter professionnellement. Les écoles privées commencent également à offrir des services internes d'orientation professionnelle à leurs élèves. Ces services visent principalement à préparer les élèves à se réinsérer dans le système éducatif public, que ce soit par le biais de la formation professionnelle initiale ou des universités et des hautes écoles spécialisées.

Les écoles secondaires supérieures proposent principalement des offres et des concepts de préparation aux choix d'études et de carrière. Les offres de base comprennent des conseils personnalisés, des services de centres d'information professionnelle dispensés par des spécialistes et des services d'orientation de classe. La plupart des services sont fournis par des services externes d'orientation professionnelle, universitaire et de carrière ou sur place dans le cadre de consultations avec un spécialiste de l'OPUC. Certaines écoles secondaires supérieures disposent également de services d'orientation internes. Selon les cantons, les offres de groupe sur des thèmes liés au choix d'études ou d'un métier sont obligatoires ou facultatives. On trouve notamment différentes approches telles que des ateliers d'autoréflexion ou des programmes qui, souvent en coopération avec de hautes

écoles, fournissent principalement des informations sur les études. En outre, des événements et des salons (p. ex. la Zebi) sont régulièrement organisés pour présenter des informations sur les études et les perspectives professionnelles.

L'ASOU (Association des spécialistes du conseil en orientation et de l'information documentaire des gymnases et des hautes écoles) sert de point de contact central pour le réseautage des personnes issues du conseil et de l'information dans les écoles secondaires supérieures et les hautes écoles et sur le marché du travail en encourageant la qualité, le réseautage et l'échange de connaissances aux différents niveaux de formation. L'ASOU soutient ainsi une orientation universitaire et professionnelle interrégionale et indépendante des prestataires pour les écoliers et les étudiants (l'orientation professionnelle et les questions relatives au choix d'un métier sont également importantes pendant les études et sont donc utiles pour le choix des études et d'un métier). Les activités de l'ASOU encouragent ainsi le transfert de connaissances lors de cursus gymnasial et universitaire.

Les écoles professionnelles disposent de plans de formation et d'outils spéciaux qui tiennent compte des intérêts des différents secteurs. En complément de la formation professionnelle en entreprise et à l'école professionnelle, l'acquisition d'autres contenus d'apprentissage se fait principalement dans les cours interentreprises. Une des principales approches vise à assurer une équivalence entre la formation professionnelle et d'autres parcours de formation. Cette stratégie est soutenue par des structures telles que le cadre national des certifications et l'interface du CNC.

Les universités et les hautes écoles spécialisées proposent des services semi-publics gratuits pour les étudiants inscrits et axés sur le développement et les compétences professionnels (p. ex. le Service d'orientation et carrières de l'UNIL: <https://www.unil.ch/soc/fr/home.html>). Un autre exemple est le Service de consultation d'orientation et de conseil de l'Université de Lausanne (<https://www.unil.ch/consultation/home/menuintst/orientation-et-conseil.html>), qui fait office de centre de formation pour les futurs conseillers de carrière en Suisse romande tout en étant ouvert au grand public. Dans le domaine de la formation continue, de nombreuses universités proposent des formations et des diplômes postuniversitaires qui jouent un rôle important dans le développement professionnel et l'apprentissage tout au long de la vie (voir p. ex.: <https://www.formation-continue-unil-epfl.ch>), notamment des formations continues en orientation de carrière et en développement du personnel (p. ex. Le MHRC des universités de Fribourg, Lausanne, Genève et Neuchâtel ou le CC & HRM des universités de Berne et de Fribourg).

Les services d'orientation universitaires accessibles au public, les Career Services ou les centres d'orientation des hautes écoles proposent différentes offres de planification de carrière et de conseil pendant les études et lors du passage à la vie professionnelle. Outre des conseils personnalisés pour les étudiants concernant la planification universitaire, les difficultés rencontrées pendant les études et la recherche d'emploi, l'offre propose aussi des événements (ateliers et formations) pour les groupes, ainsi que pour les employeurs, ce qui présente des possibilités ciblées de réseautage et favorise le contact avec les employeurs.

Fondations / associations / organisations spécialisées pour l'OPUC

D'autres organisations, associations et fondations, axent principalement leur offre sur la transmission d'informations sur des thèmes spécifiques (p. ex. conseils pratiques, thèmes liés à la psychologie du travail) pour certains groupes cibles. En plus des plateformes de transmission d'informations, certains acteurs proposent également des événements ou des magazines en ligne. Des offres spécifiques sur des thèmes très précis telles que Future Skills (société des employés de commerce) sont également

mises à disposition. Certaines associations professionnelles (p. ex. dans le secteur de la santé ou du commerce) proposent des services d'orientation professionnelle et de carrière spécifiques au secteur. Outre des analyses d'aptitude et des outils permettant de déterminer le niveau de formation, les réseaux de formation professionnelle tels que gateway.one proposent des informations sur le choix professionnel ainsi que des événements liés pour les jeunes, les parents ou les enseignants. Des plateformes de services (p. ex. laufbahndiagnostik.ch) proposent des instruments de diagnostic standardisés ainsi que des outils de travail permettant une autoréflexion.

D'autres organisations telles que HR Suisse, l'Union patronale suisse ou l'organisation faîtière des salariés en Suisse (Travail.Suisse), ainsi que des unions des arts et métiers et de PME et la FSEA (Fédération suisse pour la formation continue), se concentrent sur la transmission d'informations sur les relations professionnelles et d'emploi (en partie intersectorielles) et sur les offres de formation et de perfectionnement. Des programmes de formation continue et des newsletters sont notamment proposés dans les associations professionnelles. ECH (association faîtière des enseignantes et des enseignants suisses) ou la plateforme Zebi (portail pour les enseignantes et les enseignants) proposent également des services spécialisés pour certains groupes professionnels ou personnes de secteurs spécifiques.

Outre diverses informations sur l'OPUC, l'offre actuelle d'organisations spécialisées (ASOU, profunda-suisse, laufbahnswiss) comprend notamment des événements spécialisés, des formations continues et des congrès pour les spécialistes des domaines de l'OPUC et de la formation professionnelle. D'autres prestations spécifiquement destinées aux spécialistes de l'OPUC sont fournies dans d'autres formats tels que la revue spécialisée Panorama ou par les prestations du Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO).

Le tableau 7 fournit un aperçu des offres identifiées dans différents domaines

TABLEAU 7: APERÇU DES OFFRES EXISTANTES

Domaine	Offres existantes
Services publics d'OPUC	<p data-bbox="524 316 786 347">Prestations générales</p> <ul data-bbox="524 379 1200 523" style="list-style-type: none"> – Transmission d'informations à l'échelle nationale – Transmission de connaissances sur le marché du travail – Possibilités de formation et de perfectionnement – Événements, cours et ateliers à l'échelle cantonale <p data-bbox="524 571 920 603">Offres de conseil et de mentorat</p> <ul data-bbox="524 635 1868 938" style="list-style-type: none"> – Consultations individuelles et de groupe – Séances d'information pour différents groupes cibles (étudiants, adultes, demandeurs d'emploi, etc.) – Offres spécialisées pour les classes scolaires – Instruments de développement des compétences (p. ex. modèle PIF) – Conseils et webinaires en ligne – Outils de diagnostic pour le choix professionnel et la planification de carrière (p. ex. questionnaires, procédures standardisées) – Modèles spécifiques au canton (p. ex. modèle GUIDE du canton du Valais) <p data-bbox="524 986 1032 1018">Offres pour des groupes cibles spécifiques</p> <ul data-bbox="524 1050 1599 1193" style="list-style-type: none"> – Parents (réunions de parents en ligne, cours) – Femmes (p. ex. professionNELLE) – Adolescents et jeunes adultes ayant besoin d'un soutien particulier – Spécialistes et jeunes professionnels (p. ex. Buddy System ou Junior Mentoring Program) <p data-bbox="524 1241 976 1273">Portails en ligne et outils numériques</p> <ul data-bbox="524 1305 1720 1370" style="list-style-type: none"> – Plateformes nationales (p. ex. orientation.ch du CSFO) – Outils d'exploration personnelle (p. ex. analyse professionnelle, analyse des intérêts et des études)

-
- Plateformes en ligne spécifiques au canton (p. ex. centre d'information professionnelle du canton d'Argovie)
 - Formats médiatiques de support (vidéos, supports imprimés, fiches techniques)
 - App OP

Outils de communication et ressources

- Magazines
- Fiches techniques
- Newsletters
- Blogs
- Podcasts

**Autres institutions
publiques**

Institutions pour le placement et l'insertion professionnelle

- Groupes cibles (demandeurs d'emploi, personnes ayant des problèmes de santé)
- Mandats légaux
- Offres de conseil gratuites (AC, AI, aide sociale)
- Coopération interinstitutionnelle
- Interfaces avec les ORP
- Outils pour les personnes à la recherche de conseils (questionnaires, outils d'anamnèse, outils d'autoréflexion)
- Entretien d'employabilité
- Mise en œuvre et examen des plans
- Offres pour les personnes «NEET»

ORP

- Cours collectifs
 - Clarifications de qualification
 - Coachings individuels et/ou de groupe
 - Évaluations du marché du travail
 - Programmes d'occupation
 - Programmes pour les personnes hautement qualifiées et les spécialistes
-

	<ul style="list-style-type: none">– Mesures d’insertion
Entreprises / organisations	<ul style="list-style-type: none">– Offre relativement limitée et variable (surtout dans les PME)– Formations managériales et formations pour les spécialistes RH– Cadre: entretiens avec les collaborateurs, analyses de la situation, échanges entre pairs– Orientation de carrière interne à l’entreprise– Outils spécialisés (p. ex. «Prêts pour le monde du travail»)– Coopérations avec les syndicats– Accent mis sur la formation professionnelle supérieure– Présentation des perspectives et des possibilités pour les employés
Services privés d’OPUC	<ul style="list-style-type: none">– Orientation professionnelle, universitaire et de carrière– Conseil en formation– Planification de carrière– Conseil axé sur la personnalité– Analyse de la situation différenciée– Coaching de carrière pour des groupes cibles spécifiques (femmes, cadres, personnes en situation de réinsertion après une pause pour raison médicale ou familiale)– Informations sur le métier et la formation– Recherche de possibilités alternatives– Aides à la décision au moyen de portefeuilles– Séminaires sur les décisions de carrière– Services de remplacement– Case Management
Établissements de formation	<p>Degré secondaire I</p> <ul style="list-style-type: none">– Module Orientation professionnelle– Journaux d’orientation professionnelle, outils d’analyse, manuels

-
- Coopération avec les centres de formation professionnelle
 - Informations sur les stages d'information professionnelle
 - Accès à des plateformes (p. ex. SwissSkills)
 - Orientation professionnelle interne dans les écoles privées

Écoles secondaires supérieures

- Préparation au choix d'études et de carrière
- Conseils personnalisés
- Services de centres d'information professionnelle
- Orientations de classe
- Services d'orientation externes et internes
- Offres de groupe (obligatoires ou facultatives)
- Événements et salons (p. ex. Zebi)
- ASOU comme point de contact central

Écoles professionnelles

- Plans de formation et outils spéciaux
- Cours interentreprises
- Équivalence avec d'autres parcours de formation
- Soutien du CNC et d'autres structures

Universités et hautes écoles spécialisées

- Services semi-publics (p. ex. UNIL, SOC)
- Formations et diplômes postuniversitaires
- Développement professionnel et apprentissage tout au long de la vie

Career Services dans les hautes écoles

- Conseils aux étudiants
-

-
- Planification de carrière et conseil
 - Offre de conseil personnalisé et en groupe
 - Événements (ateliers et formations)
 - Possibilités de réseautage avec les employeurs

Associations / organisations spécialisées Offres générales d'organisations, d'associations et de fondations

- Accent sur la transmission d'informations (conseils pratiques, thèmes liés à la psychologie du travail)
- Thèmes spécifiques (p. ex. Future Skills, société des employés de commerce)
- Orientation professionnelle et de carrière spécifique à la branche (secteur de la santé ou du commerce)
- Réseaux de formation professionnelle (p. ex. gateway.one): tests d'aptitude, outils, informations sur le choix professionnel
- Plateformes de services (p. ex. laufbahndiagnostik.ch): instruments de diagnostic standardisés, outils d'autoréflexion

Organisations spécifiques

- HR Suisse, Travail.Suisse, unions des arts et métiers et de PME, FSEA, ECH, Zebi
- Services destinés à des groupes professionnels et à des secteurs spécifiques
- Accent : transmission d'informations sur les relations professionnelles et d'emploi, sur la formation et le perfectionnement

Organisations et revues spécialisées

- ASOU, profunda-suisse, laufbahnswiss
 - Événements spécialisés, formations continues, congrès
 - Revue spécialisée Panorama
 - Centre suisse de services Formation professionnelle (CSFO): prestations spécifiques pour les experts de l'OPUC
-

Approches à encourager dans les domaines d'encouragement existants

Services publics d'OPUC

En fonction de l'inventaire des services, des outils et des instruments existants des services publics d'OPUC, les approches suivantes ont été jugées comme particulièrement dignes d'être encouragées.

Champ d'application des CGC au-delà du choix professionnel et de la recherche d'emploi

De nombreuses prestations des services publics d'OPUC se concentrent sur les problèmes liés au choix professionnel et à la recherche d'un emploi. En ce sens, elles s'inscrivent dans le paradigme de l'«adéquation» (Lent, 2013): aider les personnes à trouver une profession, un apprentissage ou un emploi qui leur correspond. Dans ce paradigme, l'objectif de l'offre d'OPUC est d'identifier et d'obtenir un métier ou un emploi adéquat. Les CGC correspondantes visent p. ex. à identifier les préférences et intérêts individuels (CGC 1.1) ou à relier les intérêts au système éducatif et au monde du travail (CGC 1.2). En outre, les offres proposent des informations sur le marché du travail pour différents groupes cibles (recherche de places d'apprentissage, recherche d'emploi) ou des offres de perfectionnement (p. ex. cycles d'enseignement sanctionnés par un certificat).

Toutefois, conformément à l'approche axée sur les compétences, le champ d'application des CGC est plus large et implique le maintien et le développement autonomes de l'employabilité tout au long de la vie (Hirschi et al., 2023). Ainsi, d'autres CGC sont pertinentes: elles ne concernent pas directement le choix professionnel ou la recherche d'un emploi, mais d'autres situations telles que le développement de différentes ressources de carrière au sein d'un poste existant et, plus généralement, la gestion de carrière tout au long de la vie. De nombreuses CGC sont pertinentes à cet égard, notamment 2.1 Détermination et utilisation des ressources, 2.2 Déterminer les obstacles et développer des stratégies et 3.4 Adaptation professionnelle et maintien des performances. Ces compétences sont moins couvertes par les offres existantes des services publics d'OPUC. C'est particulièrement vrai pour les informations et les outils numériques et, dans une moindre mesure, pour l'orientation de carrière. Selon les statistiques actuelles de la CDOPU, 46% des consultations menées dans les centres d'information professionnelle portent sur le choix d'une profession ou d'études, 10% sur la recherche d'une place d'apprentissage et, jusqu'à présent, seulement 25% sur le thème de la carrière ou la planification de carrière (KBSB, 2022). Il convient de noter que, par exemple, l'offre de conseil de *viamia* modifie le paysage des services publics d'OPUC en abordant l'employabilité générale et se limitant moins au choix professionnel et à la recherche d'un emploi en matière d'OPUC.

Encouragement de CGC par le biais d'offres de groupe et de programmes de mentorat

Grâce à l'offre existante au niveau du groupe avec des cours, des ateliers et des événements, l'OPUC couvre une grande diversité de thèmes. L'offre existante s'adresse à un large public comprenant les élèves, les étudiants, les adultes, les enseignants et les experts, les tuteurs légaux et les entreprises. Les thèmes abordés sont variés: transmission d'informations sur les choix d'études et de profession, aspects des candidatures et des entretiens d'embauche, exploration et réflexion sur les points forts, les points faibles et les intérêts personnels, modules spécifiques dans les domaines de la planification de carrière, de la formation continue et de la réorientation professionnelle. Les CGC principalement encouragées par cette offre concernent avant tout le domaine (1) du développement d'objectifs de carrière tels que l'autoréflexion et la connaissance de soi, ainsi que l'établissement d'un lien avec le système éducatif et le monde du travail. De même, l'offre existante couvre en grande partie le domaine (4) de la révision et de l'adaptation de la gestion de carrière. En comparaison, les domaines de CGC (2) de l'exploration des ressources et des obstacles existants et (3) de la mise en œuvre de plans d'action (p. ex. la mise en œuvre de décisions professionnelles et de formation ou la gestion de défis

spécifiques à la carrière) sont moins encouragés dans l'offre existante. Les programmes existants orientés vers l'environnement social des personnes en quête de conseils, c'est-à-dire les parents, les enseignants et d'autres spécialistes (p. ex. Case Management), ne prennent toujours pas en compte des CGC centrales au niveau du groupe. L'introduction de cours spécifiques sur les CGC permettrait d'encourager ces compétences de manière ciblée et de mieux intégrer leur influence potentielle sur la gestion de carrière.

Outil uniformisé pour la gestion de carrière

Les outils proposés dans le cadre de l'orientation de carrière au niveau cantonal sont très différents et se font parfois concurrence. Malgré cette offre étendue, il manque une plateforme uniformisée, axée sur les compétences, intégrant tous les aspects de la gestion de carrière au sein d'une offre cohérente. En tant que point de contact central en matière d'OPUC, «orientation.ch» a l'avantage de regrouper certaines de ces offres. Mais il existe des potentiels de développement. Outre l'accent principal mis sur la transmission d'informations sur les métiers et les possibilités et exigences de formation correspondantes, seuls quelques aspects de la gestion de carrière sont abordés sur orientation.ch. Il n'existe pas non plus d'interface permettant aux utilisateurs de réfléchir à leurs propres CGC, de déterminer les phases de la gestion de carrière ainsi que les étapes suivantes de celle-ci et de sauvegarder tous les documents et ressources liés à la carrière en un seul endroit.

Ressources et applications interactives en ligne

Si certaines des institutions identifiées proposent des ressources en ligne telles que des newsletters, des fiches techniques, des check-lists ou des brochures en ligne, celles-ci pourraient être complétées par des ressources en ligne interactives, telles que des tutoriels interactifs ou des outils d'exploration personnelle intégrant les CGC essentielles. Ce type d'éléments interactifs pourrait aider les utilisateurs en matière d'exploration personnelle, d'analyse de la situation, de planification de carrière et de réorientation ou de perfectionnement professionnel. Les ressources en ligne interactives existantes contiennent la plupart du temps des questionnaires en ligne (p. ex. orientation.ch) avec un retour d'information standardisé, tandis que d'autres outils numériques tels que des chatbots ne sont pas encore disponibles. L'App OP se concentre actuellement sur les jeunes et sur les thèmes du choix professionnel et de la recherche d'emploi, mais n'est pas axée sur les CGC en général ou sur d'autres groupes de personnes et préoccupations (p. ex. les adultes souhaitant maintenir leur employabilité à leur poste actuel).

Aide à la révision et à l'adaptation régulières de la gestion de carrière

Selon le modèle de CGC, il est important de réviser et d'adapter régulièrement la gestion de carrière. Dans ce cadre, les CGC pertinentes sont les suivantes: 4.1 Réflexion, évaluation et adaptation du choix professionnel et de la planification de carrière et 4.2 Évaluation critique et adaptation de ses propres progrès en matière de gestion de carrière et d'employabilité. La plupart des offres des services publics d'OPUC se concentrent sur les étapes allant de l'élaboration d'objectifs (domaine 1 des CGC) à l'élaboration de plans d'action (domaine 3 des CGC), mais ne sont pas conçues pour accompagner la révision et l'adaptation d'objectifs de carrière et de stratégies d'action élaborés de manière autonome ou dans le cadre d'une OPUC. Il convient ici de développer des outils appropriés pour encourager les compétences correspondantes.

Autres institutions publiques: institutions pour le placement et l'insertion professionnelle

Offres de conseil

Les services fournis dans le cadre de mesures d'insertion (ou de réinsertion) professionnelle se concentrent principalement sur la transmission d'informations sur les emplois potentiels, sur les métiers (p. ex. la formation professionnelle initiale) ou sur les possibilités de reconversion, ainsi que sur le soutien pendant la recherche d'emploi ou le processus de candidature. Les CGC correspondantes se concentrent principalement sur l'encouragement du développement du réseau (CGC 3.3), ainsi que sur la mise en œuvre des décisions professionnelles et de formation (CGC 1.1 à 1.3). Dans ce contexte, les conseils ne s'appuient pas forcément sur des méthodes scientifiquement fondées, mais sont plutôt proposés dans le cadre de coachings professionnels ou de conseils succincts. Des conseils plus approfondis sont confiés aux services publics d'OPUC ou sont menés en interne par des spécialistes d'OPUC (p. ex. AI / ORP). Les conseils existants sont souvent axés sur la détermination d'un emploi approprié et sur l'intégration la plus rapide possible sur le marché du travail, en fonction des préférences individuelles des clients pour un métier donné. L'accent est moins mis sur le maintien à long terme ou sur l'amélioration de l'employabilité et de la capacité de travail par le renforcement des CGC.

L'AI propose une offre de conseil plus complète. Dans ce contexte, il manque des services de conseil plus complets s'orientant globalement vers la situation individuelle des clients et élaborant des perspectives et des objectifs à long terme pour le développement professionnel. Ces services devraient également prendre en compte et encourager d'autres compétences en matière de gestion de carrière, telles que l'adaptation professionnelle et le maintien des performances (CGC 3.4) ainsi que la détermination et l'utilisation des ressources individuelles pour assurer à long terme le développement professionnel (CGC 2.1) et l'élaboration de stratégies visant à surmonter les obstacles (CGC 2.2).

Offres en ligne (ressources en ligne)

Outre les événements en présentiel tels que les cours collectifs et les ateliers, les méthodes en ligne sont peu nombreuses en matière de détermination ciblée de compétences pour la gestion autonome de carrière et de possibilités d'exploration personnelle. Bien que les événements en présentiel tels que les cours collectifs et les ateliers soient importants pour encourager des CGC ciblées, comme le développement des compétences spécialisées et transversales (CGC 3.2), les ressources en ligne et les outils numériques peuvent apporter un soutien supplémentaire dans la gestion de carrière individuelle. Les approches actuelles en matière de recensement en ligne des compétences et des potentiels liés à la gestion de carrière individuelle sont limitées dans le cadre de l'offre des services pour l'insertion professionnelle et le placement. Différentes options peuvent être envisagées, telles que des tests psychométriques, des questionnaires et d'autres méthodes d'auto-réflexion. Ces méthodes peuvent être utilisées pour déterminer les points forts, les intérêts, les valeurs et les objectifs professionnels (CGC 1.1) et pour encourager de manière ciblée d'autres CGC, comme la détermination et l'utilisation des ressources (CGC 2.1).

Entreprises et organisations

Plusieurs potentiels de développement ont pu être identifiés dans les entreprises et les organisations. Tout d'abord, on a pu constater un manque d'offres sectorielles en matière de conseils et de formations ciblés sur les thèmes de la gestion de carrière. À cela s'ajoute un manque de conditions-cadres structurées pour le développement des compétences, ce qui complique la planification efficace du parcours professionnel des collaborateurs. Autre point à améliorer: la communication entre les

entreprises et les collaborateurs concernant les thèmes de la gestion de carrière (p. ex. reskilling et upskilling). À cet égard, les employés sont souvent mal informés de leurs possibilités professionnelles.

Certaines entreprises progressistes ont déjà mis en place un portefeuille pour la gestion de carrière, mais cela reste plutôt exceptionnel. En outre, de nombreuses entreprises se concentrent à court terme sur les lacunes immédiates en matière de compétences et négligent le développement de carrière à long terme des collaborateurs. Un autre point concerne les évaluations sous forme d'entretiens avec les collaborateurs. Il est évident que les auto-évaluations et les évaluations externes régulières soulignent souvent les compétences de gestion et les compétences spécialisées, mais n'incluent que rarement les questions liées à la carrière.

Services privés d'OPUC

Conseils personnalisés (élargissement des approches existantes)

Les approches existantes des services privés d'OPUC sont très variées et il est donc difficile de déterminer les potentiels de développement qui existent en général. De nombreux conseils sont axés sur les besoins individuels des personnes à conseiller. Les méthodes et approches existantes se concentrent souvent sur le diagnostic et sur l'identification des aptitudes, des possibilités et des intérêts importants dans le cadre de la prise de décision concernant les plans professionnels (objectifs de carrière). En outre, l'offre couvre bien les informations sur le système de formation, sur le monde du travail, sur les métiers, sur les filières d'études et sur les possibilités de perfectionnement (CGC 1.2) au moyen d'outils et de ressources. Dans le cadre des services de conseil existants, les CGC associées se concentrent principalement sur le développement d'une conception professionnelle de soi (CGC 1.1) et d'objectifs de carrière (CGC 1.3). Les approches de conseil existantes peuvent parfois être orientées de manière encore plus holistique, ce qui implique également d'autres domaines de la vie pour la gestion de carrière. Les bonnes pratiques en matière d'approches de conseil tiennent compte des circonstances et des objectifs professionnels et extraprofessionnels (CDOPU, 2022), qui pourraient être encore mieux intégrés dans les approches existantes. Cela favoriserait de manière ciblée les aptitudes à faire face aux limites et aux exigences de contraintes aussi bien professionnelles que privées (CGC 3.4 et 3.5).

Outils pour la mise en œuvre de plans d'action

Une autre lacune a pu être identifiée dans le suivi et la mise en œuvre de plans d'action plus concrets (domaine 3 des CGC) ainsi que dans la révision et l'adaptation de la gestion de carrière (domaine 4 des CGC). Il existe encore peu d'offres et de méthodes aidant concrètement les clients à mettre en œuvre leurs objectifs professionnels et leurs plans d'action, ainsi qu'à développer des stratégies pour relever les défis. Outre les conseils individuels, notamment dans le cadre du développement des compétences, des outils en ligne appropriés pourraient être utilisés ici (p. ex. questionnaires, chatbots, vidéoconférences).

Établissements de formation

Dans le domaine des établissements de formation, les CGC font souvent défaut et ne font pas partie intégrante des programmes d'études, en particulier au degré secondaire II. L'offre actuelle met l'accent sur le processus coordonné de choix de formation et de profession, mené en collaboration avec les tuteurs légaux et les spécialistes scolaires et extrascolaires, en particulier pour l'orientation professionnelle et de carrière. Outre l'établissement d'un profil de personnalité, les décisions et la gestion des difficultés ainsi que la planification et la mise en œuvre de celles-ci font également partie des domaines de compétences (CGC 2.2).

Dans le cadre de l'orientation professionnelle, l'encouragement de CGC est clairement ancré au degré secondaire I selon le Lehrplan 21. Au degré secondaire I et pour les jeunes sortant des écoles professionnelles, l'accent est mis sur une carrière au sein de la formation professionnelle. En revanche, au gymnase, l'accent est mis sur la réflexion sur les possibilités professionnelles après les études et sur le choix des études. Dans les gymnases, le traitement des CGC est moins systématiquement approfondi, moins axé sur les processus et moins intentionnellement ancré qu'au degré secondaire I. Au degré primaire, il n'existe généralement pas d'approches systématiques et institutionnelles abordant des thèmes concrets de la gestion de carrière de manière adaptée au niveau.

Une autre lacune a pu être repérée dans le cadre de l'élargissement transversal des compétences dans l'offre de formation et de perfectionnement pour le personnel enseignant. Actuellement, la thématique des CGC n'est pas systématiquement ancrée dans la formation et le perfectionnement des enseignants, ce qui limite l'efficacité de l'encouragement des CGC dans le contexte scolaire. La formation professionnelle initiale manque également de cours interentreprises abordant les thèmes liés aux CGC en collaboration avec des écoles professionnelles et des entreprises.

Fondations / associations / organisations spécialisées pour l'OPUC

L'offre actuelle de fondations et d'associations privées s'adresse principalement à des personnes appartenant à certains groupes professionnels. Outre l'offre de conseil pour les personnes issues de branches professionnelles spécifiques (secteur de la santé ou du commerce), rares sont les offres qui couvrent le domaine de la gestion de carrière professionnelle. L'offre existante couvre en premier lieu les domaines du développement des objectifs de carrière (CGC 1.1 à 1.3), bien qu'il existe un potentiel de développement en ce qui concerne d'autres offres de conseil interdisciplinaires contribuant à encourager d'autres CGC. Il n'existe pas non plus d'offre portant sur la transmission de CGC auprès de spécialistes, de formateurs professionnels ou de personnes responsables de la formation professionnelle. Les réseaux de formation professionnelle (p. ex. gateway.one) et les plateformes de diagnostic couvrent principalement les domaines du diagnostic, même si peu de ressources sont proposées pour la gestion ciblée de la carrière. Il est également nécessaire d'encourager les CGC par la transmission d'informations (p. ex. supports imprimés, événements) afin d'atteindre les spécialistes des domaines de la formation ou des RH et les enseignants, ainsi que les employés et les employeurs. Cela pourrait aussi faire l'objet d'un domaine thématique dans des revues spécialisées (p. ex. Panorama) ou dans le cadre du programme de perfectionnement pour les spécialistes des domaines d'OPUC.

Le tableau 8 fournit un aperçu des approches identifiées à encourager particulièrement dans différents domaines.

TABLEAU 8: APPROCHES À ENCOURAGER DANS DIFFÉRENTS DOMAINES

Domaine	Approches à encourager dans les domaines d'encouragement existants
Services publics d'OPUC	<p data-bbox="618 316 875 347">Approches générales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="618 379 1944 443">– Approches axées sur les compétences allant au-delà du choix professionnel et de la recherche d'emploi, p. ex. au moyen d'outils et d'informations numériques ainsi que d'une orientation de carrière personnalisée <li data-bbox="618 451 1771 483">– Plateforme intégrée, interface des CGC pour différents groupes cibles (p. ex. sur orientation.ch) <li data-bbox="618 491 1917 587">– Encouragement des CGC dans le cadre de programmes de mentorat (p. ex. Case Management pour la formation professionnelle), d'offres pour les parents et les enseignants, d'ateliers et de cours, p. ex. sur des thèmes centraux de la gestion de carrière <li data-bbox="618 595 1832 627">– Soutien et accompagnement lors de la révision et de l'adaptation régulières de la gestion de carrière <li data-bbox="618 635 1944 667">– Offres de groupe pour l'encouragement de CGC ciblées pour différents groupes cibles (p. ex. écoliers, adultes) <li data-bbox="618 675 1944 738">– Approches axées sur les compétences allant au-delà du choix professionnel et de la recherche d'emploi, p. ex. au moyen d'outils et d'informations numériques ainsi que d'une orientation de carrière personnalisée <li data-bbox="618 746 1771 778">– Plateforme intégrée, interface des CGC pour différents groupes cibles (p. ex. sur orientation.ch) <li data-bbox="618 786 1917 882">– Encouragement des CGC dans le cadre de programmes de mentorat (p. ex. Case Management pour la formation professionnelle), d'offres pour les parents et les enseignants, d'ateliers et de cours, p. ex. sur des thèmes centraux de la gestion de carrière <li data-bbox="618 890 1832 922">– Soutien et accompagnement lors de la révision et de l'adaptation régulières de la gestion de carrière <li data-bbox="618 930 1944 962">– Offres de groupe pour l'encouragement de CGC ciblées pour différents groupes cibles (p. ex. écoliers, adultes) <p data-bbox="618 1002 808 1034">Outils de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="618 1066 1816 1098">– Intégration de CGC dans des ressources en ligne interactives et des outils d'exploration personnelle <li data-bbox="618 1106 1951 1169">– App OP pour d'autres groupes de personnes et préoccupations, extension de l'offre pour l'encouragement des CGC <li data-bbox="618 1177 1939 1209">– Outils de travail et tests en matière de CGC pour la révision et l'adaptation régulières de la gestion de carrière

Autres institutions publiques	Approches générales
	<ul style="list-style-type: none"> – Approches de conseil globales dans les consultations individuelles et de groupe en tenant compte des préoccupations individuelles et des CGC (p. ex. CGC 3.4. Adaptation professionnelle et maintien des performances) – Offres en ligne pour l’exploration personnelle sur les thèmes de la gestion de carrière et des CGC – Outils en ligne pour la détermination et l’autoévaluation concernant les capacités et les points forts, les intérêts, les valeurs et les ressources (CGC 1.1, 2.1) <p>ORP</p> <ul style="list-style-type: none"> – Accent sur l’employabilité et la capacité de travail à long terme – Introduction des CGC dans l’offre existante en matière de placement (p. ex. coachings individuels et/ou de groupe, évaluations du marché du travail, programmes d’occupation, programmes pour personnes hautement qualifiées et spécialistes) <p>AI</p> <ul style="list-style-type: none"> – Introduction des CGC dans l’offre existante en matière de mesures d’insertion (p. ex. tests d’aptitude pour la formation initiale, examens pratiques, accompagnement dans la formation, conseils professionnels sur l’AI pour les jeunes, job coachings, placement)
Entreprises / organisations	<ul style="list-style-type: none"> – Offres spécifiques à la branche – Perfectionnement sur les thèmes de la gestion de carrière pour les employés – Thèmes sur les CGC dans les cours interentreprises – Portefeuille pour la gestion de carrière – Évaluation des CGC dans le cadre des entretiens avec les collaborateurs
Services privés d’OPUC	<ul style="list-style-type: none"> – Extension des approches existantes, approches holistiques – Prise en compte de circonstances et objectifs extraprofessionnels (p. ex. gestion des limites et des exigences liées aux contraintes dans la vie professionnelle et privée, CGC 3.4 et 3.5) – Outils pour la mise en œuvre de plans d’action et méthodes pour le développement de stratégies pour relever les défis

Établissements de formation

- CGC en tant que partie intégrante du module «Orientation professionnelle» au degré secondaire I
- CGC en tant que partie intégrante des programmes d'études à l'école primaire
- La gestion de carrière comme partie intégrante du degré secondaire II
- Cours interentreprises / formations et perfectionnements sur les CGC pour les enseignants

Associations / organisations spécialisées

- Transmission d'informations en matière de CGC aux spécialistes, aux responsables de formation et aux spécialistes d'OPUC, p. ex. par le biais d'événements ou de supports imprimés
- Conseils globaux et intersectoriels pour des personnes de certaines branches professionnelles
- Offres «Train the Trainer» pour l'encouragement de CGC pour les spécialistes, les formateurs professionnels ou les personnes responsables de la formation professionnelle
- Diagnostic de CGC sur les plateformes existantes (p. ex. diagnostic de carrière)
- Transmission d'informations par des revues spécialisées (p. ex. Panorama) ou dans le cadre du programme de perfectionnement pour les spécialistes des domaines d'OPUC

Remarque: l'ordre de la liste dans le tableau ne constitue pas une évaluation relative ou une hiérarchisation des domaines.

Recommandations pour le développement des domaines d'encouragement existants

Nous élaborons les recommandations pour le développement des domaines d'encouragement existants sous l'angle du contenu et de la structure. Le contenu vise avant tout à évaluer l'orientation des offres vers les compétences et à déterminer quelles CGC spécifiques peuvent être davantage encouragées dans les domaines d'encouragement existants. D'un point de vue structurel, des propositions sont faites pour développer la forme de l'offre (p. ex. outils interactifs en ligne) ou pour intégrer des offres existantes.

Approches générales pour développer des services liés aux CGC

Développer des services liés à la carrière orientés vers les compétences. La notion de CGC implique une approche orientée vers les compétences, dans laquelle des modèles de compétences sont utilisés pour réaliser le diagnostic ou l'analyse de la situation, pour définir les objectifs et les contenus et pour évaluer l'efficacité. L'orientation vers les compétences est une approche axée sur l'apprentissage, dans laquelle les apprenants acquièrent certaines compétences et sont soutenus dans ce processus d'apprentissage par les services. L'orientation vers les compétences complète la perspective de résolution des problèmes, qui se concentre sur certains problèmes de carrière (p. ex. choix professionnel, recherche d'emploi) et leur résolution réussie. Du point de vue des compétences, des problèmes tels que le choix professionnel et la recherche d'un emploi sont des tâches qui nécessitent l'acquisition et l'utilisation de différentes compétences. La perspective des compétences met l'accent sur le fait que ces tâches peuvent se présenter sous d'autres formes et dans différents contextes, et que les compétences permettent de résoudre ces problèmes de manière autonome.

Autrement dit, lors de la définition des objectifs des services, les CGC pertinentes pour la poursuite des objectifs doivent être identifiées et prendre en compte le niveau actuel des clients dans ces CGC. En ce qui concerne l'évaluation de l'efficacité, cela signifie que la réussite des services ne se mesure pas seulement à la résolution de problèmes (p. ex. l'entrée sur le marché du travail), mais aussi à l'acquisition de compétences permettant d'atteindre des objectifs similaires dans des contextes variables.

Comprendre la gestion de carrière comme un processus continu tout au long de la vie. La compréhension de la gestion de carrière implique un processus continu tout au long de la vie, qui va au-delà d'un examen épisodique de la carrière lors d'événements normatifs (p. ex. le premier choix professionnel des adolescents et des jeunes adultes) et de chocs de carrière tels que la perte d'emploi (Lent, 2013). Cela signifie que, parallèlement aux objectifs immédiats (p. ex. choisir un métier d'apprentissage, trouver un emploi), les services encouragent les CGC de manière à ce que les personnes acquièrent les compétences et la motivation nécessaires pour gérer leur carrière de manière continue et proactive.

Prendre en compte les facteurs cognitifs, conatifs, volitifs et sociaux. Conformément à la définition des compétences de gestion de carrière comme étant les «aptitudes et les facultés innées chez les individus ou que ces derniers peuvent apprendre, qu'elles soient cognitives, conatives, volitives ou sociales (...)» (Hirschi et al., 2023, p. 5), les facteurs cognitifs, conatifs, volitifs et sociaux doivent être pris en compte de manière appropriée lors du développement des services. Les aspects cognitifs peuvent être p. ex. des moyens heuristiques appropriés lors des choix professionnels, ainsi que des connaissances sur le système éducatif ou sur le marché du travail. Ils permettent de maîtriser la gestion de carrière avec compétence, mais sont étroitement liés à des aptitudes et des facultés conatives,

volitives et sociales. Les aspects conatifs comprennent la volonté et la confiance en soi quant aux aspects liés à la carrière. La motivation à gérer sa carrière de manière proactive est souvent divisée en trois volets: confiance en sa propre capacité d'action (p. ex. confiance en soi); conviction de la valeur et de l'utilité de ses propres actions (p. ex. objectifs de carrière attrayants) et énergie pour agir (p. ex. affect positif). Les aspects conatifs se rapportent au contrôle de l'action tout au long des quatre phases décrites dans le modèle des CGC (Hirschi et al., 2023). Il s'agit p. ex. de surveiller son propre comportement et la poursuite des objectifs et d'agir autrement ou de changer ses objectifs si les progrès sont insuffisants. Les facteurs sociaux se rapportent à l'intégration de la gestion de carrière dans des contextes sociaux (p. ex. implication des parents dans le choix professionnel des jeunes, soutien organisationnel des employés). Selon le contexte et le groupe cible du service, ces facteurs peuvent être pris en compte différemment. Pour ce faire, il est nécessaire de clarifier formellement au niveau des services le degré d'influence de ces facteurs sur les CGC et les ressources de carrière conatives, sociales ou liées à la connaissance.

Garantir l'adaptation au groupe cible. Les services s'adressent à différents groupes cibles (p. ex. école primaire, personnes ayant des connaissances de base insuffisantes, personnes issues de l'immigration, personnes dirigeantes). Ces personnes doivent être atteintes grâce à des services adaptés qui transmettent et encouragent les CGC en fonction du groupe cible. Il convient de tenir compte de la diversité de leurs expériences, de leurs situations de départ et de leurs ressources et obstacles professionnels spécifiques.

Méthodes pédagogiques stimulantes avec des ressources appropriées. Conformément à l'orientation vers les compétences, les apprenants acquièrent des compétences de manière autonome et sont soutenus par des environnements d'apprentissage stimulants dans lesquels ils vivent des expériences d'apprentissage correspondantes (Erpenbeck et al., 2017). Une instruction purement didactique n'est suffisante que pour certains aspects du développement des compétences. Toutefois, le développement de compétences comprenant des facettes cognitives, conatives, affectives et sociales nécessite des services utilisant plusieurs méthodes, encourageant à réfléchir activement à la gestion de carrière tout au long du cycle d'action de la gestion de carrière et intégrant des méthodes fondées sur l'expérience (p. ex. stage d'information professionnelle, réflexion sur les expériences d'apprentissage).

Recensement structuré des compétences. L'un des défis du recensement des compétences réside dans le fait qu'elles requièrent une perspective holistique qui intègre les aspects cognitifs, conatifs, affectifs et sociaux. Dans le même temps, les méthodes de recensement doivent être valides, fiables et pratiques. L'Association américaine de psychologie (APA) émet des recommandations pour le recensement des compétences qui peuvent être prises en compte ici (Kaslow et al., 2007; Leigh et al., 2007). Les méthodes possibles sont très diverses et comprennent des questionnaires, des entretiens, l'analyse de documents (p. ex. CV), des tests informatiques et autres et peuvent impliquer différentes sources d'information (p. ex. auto-évaluation, rapport externe, données objectives). Le recensement des compétences peut comporter des éléments formatifs et sommatifs de l'évaluation. L'évaluation formative se réfère au recensement au début ou au cours du processus d'apprentissage afin de le piloter. L'évaluation sommative se réfère aux critères finaux et à la mesure des résultats. Ces derniers sont importants pour l'évaluation de l'effet, mais jouent par ailleurs un rôle moindre dans les services de CGC, étant donné qu'en règle générale, aucun certificat, aucune attestation de performance, etc. ne doit être consigné en tant que résultat dans les services de CGC. L'évaluation formative ou sommative doit aborder les points forts, les points faibles et les domaines problématiques des clients

en matière de compétences. Le recensement des compétences doit s'appuyer sur une perspective de développement, dans laquelle l'expression des compétences est considérée comme un développement (p. ex. passage de novice à expert) et décrit le niveau auquel les compétences sont susceptibles d'être acquises à un certain degré de développement. Pour ce faire, on peut s'appuyer sur le modèle des CGC qui décrit les défis et les compétences pour certaines étapes de la vie (Hirschi et al., 2023). Enfin et surtout, le recensement doit répondre aux besoins des clients ou des apprenants.

Formation du personnel. Pour un diagnostic efficace et pour l'encouragement des CGC, il est nécessaire de former les collaborateurs (p. ex. enseignants) et les praticiens (p. ex. conseillers). Les conseillers en orientation professionnelle, universitaire et de carrière étant reconnus au niveau fédéral, la formation des praticiens se trouve déjà à un très haut niveau en comparaison internationale. Il est important de transmettre aux praticiens des CGC et des approches axées sur les compétences. Outre les praticiens, les collaborateurs impliqués dans l'encouragement des CGC, p. ex. les enseignants et les formateurs professionnels, doivent également être suffisamment formés.

Collaborer avec des partenaires dans le cadre d'une coopération interinstitutionnelle et avec des organisations du secteur privé. Les services d'encouragement des CGC sont fragmentés: les différents prestataires et services ont leur propre histoire, objectifs, méthodologie, groupes cibles et budgets. Du point de vue des compétences, cela implique un système homogène et cohérent qui soutient les personnes tout au long de leur vie (voir ELGPN 2012, p. 73 à 89). À cette fin, il convient de renforcer la coopération entre les différentes institutions publiques et les organismes publics et privés. La force et l'ampleur de la collaboration peuvent être comprises comme un continuum qui va de la communication (échange d'informations) à la coopération en passant par la coordination (actions coordonnées sur une base contractuelle ou juridique) (ELGPN 2012). Il convient de clarifier au cas par cas comment organiser une collaboration appropriée entre les différentes institutions.

Implication des parties prenantes et des groupes cibles dans le développement et l'utilisation des prestations. Au lieu de collecter ponctuellement ou de manière fragmentée les retours des utilisateurs, il convient de systématiquement recueillir et d'utiliser les retours des parties prenantes et des groupes cibles ou des utilisateurs pour le développement et l'utilisation de services visant à encourager les CGC. Cette collecte concerne l'avis des utilisateurs concernant la satisfaction, l'utilité, l'implication et la pertinence, mais aussi l'évaluation des progrès d'apprentissage et des indicateurs de résultats objectifs.

Recommandations spécifiques pour les différents domaines

Offres des services publics d'OPUC

Comme indiqué ci-dessus, de nombreuses offres des services publics d'OPUC se concentrent sur: a) le choix professionnel dans le contexte des transitions normatives des phases de la vie (de l'école à une formation, d'une formation à une profession) chez les adolescents et les jeunes adultes et b) la recherche d'emploi pour les chômeurs, les personnes en réinsertion ou les personnes actives. Il s'agit là de thèmes centraux en matière d'OPUC qui devraient continuer à être bien couverts. Ces offres peuvent être associées à une approche orientée vers les compétences. Nous présentons ci-après des recommandations pour le développement de ces offres, ventilées par groupe cible.

Développement orienté vers les compétences des offres existantes – adolescents et jeunes adultes
Selon Savickas et coll., les tâches de développement professionnel importantes pour les adolescents et les jeunes adultes sont la cristallisation de la conception de soi, l'exploration du monde du travail, le choix professionnel et la préparation aux décisions professionnelles et de carrière (Savickas et coll.,

2018). Une focalisation explicite sur les CGC pour le développement de ces compétences devrait être intégrée dans les offres existantes d'OPUC, en examinant dans quelle mesure les offres encouragent déjà de telles compétences et où elles pourraient être étendues en conséquence ou ciblées différemment.

Le centre d'information professionnelle apporte déjà une contribution précieuse, notamment dans la cristallisation de la conception de soi et l'exploration du monde du travail en tant qu'éléments essentiels de l'encouragement des CGC dans le domaine 1. D'autres offres pourraient s'avérer importantes pour répondre encore mieux à la complexité du choix professionnel et continuer à encourager les CGC correspondantes. Des approches de conseil plus individuelles et globales ainsi qu'une plus grande importance accordée aux outils numériques tels que les questionnaires en ligne ou les chatbots pourraient être profitables.

En outre, il est important que les jeunes apprennent à faire face aux défis pendant l'apprentissage (domaines 3 et 4 des CGC). Cela pourrait se faire par une coopération plus étroite avec les écoles professionnelles et les entreprises, ainsi que par l'élaboration de programmes permettant de relever des défis spécifiques à ce stade. Il est essentiel d'impliquer les enseignants dans ce processus. Ils pourraient également être mieux préparés à intégrer les CGC dans l'enseignement grâce à des programmes de perfectionnement spécialisés.

L'offre pour les jeunes adultes qui sont déjà entrés dans le monde du travail est encore lacunaire. Ici, des offres telles que *viamia* pourraient être développées et étendues. Dans un premier temps, il conviendrait de déterminer les besoins spécifiques de ce groupe cible. Dans ce contexte, il serait utile de rechercher des partenariats avec des associations professionnelles, des PME, de grandes entreprises et des associations de ressources humaines qui ont déjà une expérience en matière de développement professionnel et de défis en début de carrière.

Développement orienté vers les compétences des offres existantes pour les adultes ayant des problématiques de carrière

L'encouragement des CGC chez les adultes est une entreprise complexe qui doit couvrir différentes phases de la vie et de la carrière. Selon les statistiques de la CS OPUC le conseil aux adultes représente environ un tiers des services publics, bien qu'il existe des différences entre les cantons (KBSB, 2022). Il convient donc d'accorder une attention particulière au développement d'offres destinées à un public plus large et visant explicitement à encourager les CGC à différentes phases de carrière.

L'offre existante de *viamia* est un exemple positif d'encouragement des CGC, bien qu'elle soit limitée aux personnes de plus de 40 ans. Cela prouve qu'il est possible de développer des services orientés vers les compétences qui aident les personnes à différentes phases de vie. Il s'agit également de soutenir les personnes pour les transitions non normatives et les défis de la vie professionnelle, et de les aider à maintenir et à développer de manière autonome leur employabilité. De nouveaux programmes de mentorat et offres de groupe axés sur l'encouragement des CGC pourraient également apporter une contribution importante à cet égard.

Dans ce contexte, il semble important de développer des ressources et des offres spécialisées spécifiquement destinées aux groupes vulnérables. Cela concerne par exemple les travailleurs seniors de plus de 50 ans, les personnes issues de l'immigration ou peu qualifiées ainsi que les personnes ayant une expérience professionnelle limitée ou interrompue. Des offres telles que *viamia*, qui exigent un certain degré d'initiative et de motivation, ou des outils technologiques, pourraient ne pas convenir à

ces groupes. Les mesures existantes pour ces groupes vulnérables, davantage axées sur le court terme, pourraient être complétées en mettant l'accent sur l'employabilité et le développement de carrière durables et à long terme grâce à l'amélioration des CGC.

En outre, il conviendrait d'élaborer des stratégies nationales d'encouragement des CGC, la CS OPUC pouvant jouer un rôle important à cet égard. Une telle approche pourrait s'inspirer de *viamia* et viser de larges groupes cibles. Elle serait particulièrement efficace si elle se composait d'offres accessibles et, si possible, gratuites.

Les informations sur les services d'OPUC au-delà des phases de choix professionnel et de recherche d'emploi devraient être élargies. À cet égard, il serait important d'informer les personnes tout au long de leur vie sur les possibilités d'encouragement de leurs CGC et d'établir en conséquence les services publics d'OPUC auprès de l'ensemble de la population. Le projet *viamia* montre que ces efforts peuvent contribuer à modifier la perception générale de l'OPUC et de ses offres.

Enfin, la formation des conseillers doit elle-même mettre l'accent sur les CGC. Il est essentiel que le modèle-cadre des CGC et les approches correspondantes d'encouragement de ces CGC soient intégrés dans les programmes de formation. Ce point est important pour que les conseillers abordent et encouragent davantage et de manière ciblée les CGC dans les services publics d'OPUC.

Outils en ligne

La stratégie nationale de la CS OPUC vise à développer une plateforme nationale de soutien à la gestion de carrière avec des contenus interactifs. Une telle offre est disponible sur orientation.ch: elle comprend d'une part des questionnaires en ligne d'auto-évaluation avec des retours d'information standardisés et d'autre part des bases de données pour la recherche de formations et de perfectionnements. Dans les outils interactifs d'auto-évaluation, l'utilisateur sélectionne des questionnaires à traiter et reçoit un retour d'information standardisé après le traitement. La prochaine étape est généralement un conseil individuel (par téléphone ou en face à face). Entre ces offres numériques existantes, avantageuses et évolutives, mais plutôt statiques, et l'orientation professionnelle et de carrière classique, plus onéreuse et non évolutive, on trouve un éventail d'outils en ligne à caractère plus interactif faisant appel aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (Schade et al., 2019). Cela peut inclure l'utilisation de chatbots, mais aussi des diagnostics fondés sur l'IA pouvant repérer des problèmes, des lacunes ou fournir d'autres indications et assurer ainsi un retour d'information et une interaction plus personnalisés avec les utilisateurs. Ces outils peuvent être plus aptes à faciliter la prise de décision que les outils en ligne existants qui, par exemple, n'aident pas les utilisateurs à relier des informations.

Ainsi, il convient de déterminer dans quelle mesure les outils interactifs en ligne peuvent être utilisés, s'ils sont réellement plus efficaces que les outils statiques en ligne plus simples et s'ils justifient leur coût probablement plus élevé en raison d'une plus grande complexité technique. Dans les études existantes, les offres non guidées en ligne sont nettement moins efficaces que les offres guidées par des spécialistes (Whiston et al., 2017). Cependant, le nombre d'études est faible et les interventions remontent à des années et n'incluent donc pas l'utilisation des technologies modernes de l'information et de la communication telles que les modèles linguistiques de l'IA, ce qui réduit la pertinence de ces études (Hirschi, 2018, p. 38f.).

Outre le développement de types d'outils en ligne, un outil en ligne uniformisé est également envisageable pour aider les personnes à développer des CGC et à gérer leur carrière tout au long de leur vie. Un tel outil peut servir à sécuriser en un seul endroit les documents et les ressources liés à la

carrière. Un exemple de ce type d'outil est l'offre de l'UE Europass, qui permet aux utilisateurs d'enregistrer des certificats de formation et de perfectionnement, de créer des CV et de rechercher des possibilités de formation et des emplois correspondant aux certificats déposés. Cette offre est intégrée à l'«*European Digital Credential Infrastructure*», qui standardise les certificats numériques pertinents pour la formation. Cet outil qui se réfère clairement au développement et à la validation du capital humain pourrait être complété par des outils d'autoréflexion de CGC tout au long du cycle d'action. Un outil intégré constituerait également un bon point de départ pour s'occuper régulièrement de sa carrière personnelle, car il peut permettre de stocker les résultats intermédiaires et les réflexions antérieures, aidant ainsi les personnes à reprendre plus rapidement leur activité thématique.

Autres institutions publiques

Afin de mieux encourager les CGC dans leurs services, les organismes tels que les ORP (offices régionaux de placement) et l'AI (Assurance-Invalidité) peuvent envisager les mesures suivantes:

Les services devraient aller au-delà du simple placement et de l'orientation professionnelle de base et s'orienter globalement vers la situation individuelle des clients. Cela inclurait des discussions sur l'adaptation professionnelle et le maintien des performances (CGC 3.4), les objectifs de carrière à long terme et d'autres CGC pertinentes. Des ateliers réguliers pourraient être organisés afin d'encourager des CGC spécifiques. Cela pourrait être intégré dans les offres existantes de l'ORP, telles que le coaching individuel et/ou de groupe et les évaluations du marché du travail. Des conseils individuels pourraient permettre d'élaborer des plans de carrière individuels tenant compte non seulement du placement immédiat, mais aussi de l'évolution future de la carrière. La détermination et l'utilisation des ressources individuelles pour assurer le développement professionnel à long terme (CGC 2.1) et l'élaboration de stratégies pour surmonter les obstacles (CGC 2.2) seraient pertinentes à cet égard.

Un certain nombre d'outils et de ressources en ligne pourraient être mis au point pour aider à l'auto-évaluation et à la planification de carrière afin d'améliorer les CGC. Ils pourraient être adaptés au groupe cible dans le cadre de job coachings et/ou de services de placement par l'AI ou de programmes de réinsertion professionnelle.

Une formation continue et un perfectionnement professionnel pour les conseillers auprès de l'ORP et de l'AI, avec un accent sur l'intégration des modèles de CGC dans leur pratique pourraient accroître l'efficacité des services proposés et aider ainsi les clients à gérer leur carrière plus efficacement sur le long terme.

Entreprises et organisations

L'analyse des potentiels de développement dans le cadre de l'encouragement des CGC au sein des entreprises et des organisations montre que les PME présentent un fort potentiel de développement dans les ateliers. Dans ce contexte, il est essentiel de développer des outils permettant aux institutions publiques ou aux associations d'aborder les PME de manière ciblée. La mise en place d'un cadre structuré pour les CGC permettrait de standardiser et de clarifier la situation. Ces outils et programmes pourraient s'adresser aussi bien aux services RH qu'aux responsables de la formation et aux cadres afin de permettre une approche holistique des CGC.

Compte tenu de la tendance actuelle à l'individualisation, dans laquelle le développement de carrière est de plus en plus placé sous la responsabilité des collaborateurs, ainsi que de l'externalisation de ces services à des prestataires spécialisés, il serait intéressant d'impliquer davantage les organisations du

travail dans le développement professionnel de leurs collaborateurs. Pour ce faire, on pourrait prendre des mesures de qualification professionnelle et de perfectionnement, de mobilité professionnelle et d'occasions de promotion. Les organisations pourraient être actives dans ce domaine et investir davantage dans l'encouragement de leurs collaborateurs, en particulier en période de pénurie de main-d'œuvre qualifiée et d'exigences croissantes en matière de qualifications des collaborateurs pour maintenir la compétitivité des entreprises.

La qualité de la communication entre les entreprises et les collaborateurs pourrait être améliorée afin de garantir la transparence en matière de reskilling et d'upskilling. En ce sens, le développement de carrière et les CGC nécessaires doivent être systématiquement abordés lors des entretiens avec les collaborateurs. Dans ce contexte, former les services RH et les cadres à communiquer efficacement et les sensibiliser aux thèmes des CGC pourrait apporter une valeur ajoutée. Il serait également avantageux de faire connaître les modèles et les approches qui proposent déjà des offres efficaces pour l'encouragement des CGC. Ils pourraient servir d'exemples d'orientation et renforcer la légitimité de l'initiative.

Les associations professionnelles pourraient jouer un rôle clé dans la sensibilisation au thème et l'encouragement d'un modèle-cadre de CGC. Au sein des grandes entreprises qui ont déjà des départements RH bien établis, l'approche des CGC est particulièrement bien positionnée, notamment au travers de coopérations avec des associations RH. En outre, les CGC pourraient être intégrées dans des programmes de formation pour les RH et les cadres afin de garantir leur introduction dès le départ.

LinkedIn pourrait être un canal de communication efficace, notamment pour s'adresser aux spécialistes et aux experts RH. Cet outil permettrait d'augmenter la portée et la sensibilisation aux CGC. Enfin, il est essentiel que les CGC soient communiquées clairement et simplement. Une large reconnaissance du modèle-cadre, par exemple par l'OPUC Suisse et d'autres associations, pourrait contribuer à sa légitimité et à sa facilité d'application dans différents secteurs.

Services privés d'OPUC

Dans le contexte des services privés d'OPUC, un certain nombre de potentiels de développement pourraient être étudiés afin de créer une offre plus globale et plus efficace pour encourager les CGC. À cet égard, un perfectionnement régulier de conseillers exerçant dans le secteur privé en vue de l'application et de l'encouragement des CGC est essentiel, afin que le modèle-cadre puisse être utilisé de manière adéquate.

L'une des principales caractéristiques qui pourrait être mieux prise en compte dans les approches existantes en matière de conseil est le caractère holistique du développement de carrière. Outre l'orientation professionnelle, il serait également possible d'intégrer de plus en plus systématiquement les conditions de vie et les objectifs extraprofessionnels dans le conseil. Cela est en accord avec les bonnes pratiques, qui présentent une perspective globale de la gestion de carrière (CDOPU (actuelle CS OPUC), 2022).

En outre, il est frappant de constater que les offres existantes soutiennent souvent insuffisamment la mise en œuvre de plans d'action concrets (domaine 3 des CGC) et la révision et l'adaptation des stratégies de carrière (domaine 4 des CGC). Des outils en ligne, tels que des questionnaires, des chatbots ou des vidéoconférences, pourraient être utilisés pour assurer un suivi continu et une adaptation personnalisée de la planification de carrière.

L'encouragement de partenariats avec des organismes publics et privés peut également contribuer à améliorer le processus de conseil. Cela pourrait être particulièrement bénéfique pour les petites et moyennes entreprises (PME), qui disposent souvent de moins de ressources en matière d'orientation de carrière. La création de partenariats permet d'utiliser des outils et des ressources spécialisés pour encourager les CGC et offrir ainsi un éventail plus large de services.

Les solutions personnalisées sont également très importantes, d'autant plus que les besoins individuels des clients sont souvent très différents. Les services de conseil devraient être à même d'offrir des solutions sur mesure qui favorisent non seulement le développement professionnel, mais aussi le développement personnel intégratif.

Établissements de formation

Pour exploiter les potentiels de développement identifiés dans le domaine des institutions de formation, différentes approches peuvent être considérées. Dans un premier temps, il serait important d'intégrer les CGC dans le programme d'études. En particulier au degré primaire, les CGC devraient être explicitement incluses dans les plans d'études en tant que domaine d'encouragement important. Ces CGC devraient également faire partie intégrante du plan d'études du degré secondaire II. Les écoles professionnelles pourraient aborder les CGC dans le cadre de cours interentreprises, en partie avec des enseignants existants intéressés par le sujet et pouvant y être formés. Dans ce contexte, des coopérations pourraient également être engagées avec des spécialistes d'orientation professionnelle et de carrière (OPUC).

Le perfectionnement des cadres est également un facteur critique. Les programmes de formation des enseignants et le perfectionnement professionnel continu devraient comporter des éléments destinés à former les enseignants à transmettre efficacement les CGC et à les encourager en fonction de leurs groupes cibles. Cela permettrait non seulement de mieux encourager les CGC à différents niveaux scolaires, mais aussi d'offrir de nouvelles perspectives aux enseignants eux-mêmes.

Une approche globale nécessite la participation de plusieurs parties prenantes. Les parents, les spécialistes d'OPUC et les experts externes pourraient être intégrés dans le processus de formation par le biais d'ateliers, de séminaires ou de conseils individuels. Pour les écoles primaires, des approches pratiques adaptées à l'âge devraient être développées afin d'initier les enfants aux thèmes liés aux CGC à un stade précoce.

Il convient de procéder à des révisions et à des adaptations dans le cadre d'un cycle de gestion de la qualité visant à évaluer régulièrement l'efficacité de la formation aux CGC et d'apporter les améliorations nécessaires. Les retours des écoliers, des enseignants et des experts externes peuvent s'avérer précieux.

Des programmes et des cours spécialisés pourraient être introduits dans les écoles professionnelles afin d'intensifier le traitement des CGC. De tels programmes pourraient être élaborés en coopération avec des partenaires industriels, ce qui accroîtrait la pertinence et le caractère pratique de la formation. Des ressources appropriées devraient également être fournies à cet effet, par exemple sous la forme de personnel, de matériel et de conseils externes.

Dans la communication, les réseaux sociaux, les sites Internet scolaires et les réunions parents-enseignants pourraient être utilisés pour sensibiliser le public à l'importance des CGC dans le système éducatif. Enfin, le soutien de la politique éducative est essentiel et des efforts doivent être consentis en vue d'une acceptation politique.

Fondations / associations / organisations spécialisées pour l'OPUC

Plusieurs mesures pourraient être envisagées afin d'améliorer l'efficacité et la portée de l'encouragement des CGC par les fondations, les associations et les organisations spécialisées.

Les associations et les organisations spécialisées pourraient diversifier leur offre pour s'adresser à davantage de groupes professionnels. Au lieu de se concentrer uniquement sur des secteurs spécifiques tels que la santé ou le commerce, des programmes et des offres de conseil pourraient être développés pour d'autres secteurs. Outre le développement des objectifs de carrière (CGC 1.1 à 1.3), des offres de conseil plus larges pourraient également être développées. Celles-ci pourraient se concentrer sur l'amélioration d'autres CGC telles que les ressources pour le développement de carrière, les comportements de carrière (p. ex. réseautage) ou l'amélioration de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Ainsi, ces offres dépasseraient une focalisation étroite et plutôt axée sur le court terme sur l'amélioration ou le maintien de compétences professionnelles spécifiques et encourageraient un développement de carrière durable à long terme.

Une offre spéciale devrait être développée pour les spécialistes, les formateurs et les personnes travaillant dans la formation professionnelle et les organisations du monde du travail concernées. Des formations et des ateliers permettront à ces groupes cibles d'être mieux à même d'encourager les CGC dans leur propre travail. Un programme spécial de perfectionnement pour les spécialistes des domaines de la formation, des RH et du conseil pourrait contribuer à améliorer la qualité de l'encouragement des CGC. Ce programme pourrait comprendre à la fois des connaissances de base et des modules spécialisés pour encourager ces CGC de manière ciblée.

En outre, les plateformes de diagnostic existantes pourraient être complétées par des outils et des ressources soutenant une gestion de carrière ciblée par l'encouragement des CGC. Des questionnaires, des outils d'analyse et des offres de conseil personnalisées pourraient s'avérer utiles à cet égard. Afin que ces offres et ces approches d'encouragement de CGC touchent un public plus large, différents canaux devraient être utilisés pour diffuser les offres d'information et de formation. Les supports imprimés, les événements en ligne et les revues spécialisées telles que Panorama pourraient être utilisés à cet effet.

Le tableau 9 résume les principaux points des recommandations formulées.

TABEAU 9: RECOMMANDATIONS SPÉCIFIQUES POUR LES DIFFÉRENTS DOMAINES

Domaine	Recommandations de développement
Services publics d'OPUC	<p data-bbox="577 316 945 347">Adolescents et jeunes adultes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="577 379 1899 443">– Accent mis sur les CGC pour les tâches de développement telles que la cristallisation d'une conception de soi, l'exploration du monde du travail, le choix professionnel et la préparation aux décisions professionnelles <li data-bbox="577 451 1146 483">– Intégration des CGC dans les offres existantes <li data-bbox="577 491 1937 555">– Utilisation d'outils numériques tels que des questionnaires en ligne ou des chatbots pour un conseil et un retour d'information plus personnalisés en matière de CGC <li data-bbox="577 563 1966 595">– Collaboration avec des écoles professionnelles et des entreprises pour relever des défis (domaines 3 et 4 des CGC). <p data-bbox="577 635 1137 667">Adultes ayant des problématiques de carrière</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="577 699 1429 730">– Encouragement de CGC au cours des différentes phases de la carrière <li data-bbox="577 738 1780 770">– Extension des offres existantes telles que viamia, mais aussi pour les personnes de moins de 40 ans <li data-bbox="577 778 1630 810">– Nouvelles offres pour améliorer les CGC pour les groupes particulièrement vulnérables <li data-bbox="577 818 1881 850">– Stratégies nationales d'encouragement des CGC, éventuellement par l'intermédiaire de spécialistes d'OPUC <li data-bbox="577 858 1482 890">– Nouveaux programmes de mentorat et offres de groupes axés sur les CGC <p data-bbox="577 922 757 954">Outils en ligne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="577 986 2027 1018">– Développement d'une plateforme nationale avec des contenus interactifs sur les CGC (orientation.ch à titre d'exemple). <li data-bbox="577 1026 1915 1058">– Utilisation d'outils fondés sur l'IA et de chatbots pour un retour d'information personnalisé en matière de CGC <p data-bbox="577 1090 878 1121">Points complémentaires</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="577 1153 1236 1185">– Formation de conseillers avec focalisation sur les CGC <li data-bbox="577 1193 1870 1225">– Outil en ligne uniformisé d'orientation de carrière tout au long de la vie, similaire à l'offre de l'UE Europass

Autres institutions publiques	<ul style="list-style-type: none">– Aller au-delà du simple service de placement pour tenir compte de la situation individuelle des clients et encourager les CGC– Inclure des discussions sur l’adaptation professionnelle et le maintien des performances (CGC 3.4), les objectifs de carrière à long terme et d’autres aspects pertinents en matière de CGC– Organisation d’ateliers réguliers pour encourager de manière ciblée différentes CGC– Élaboration de plans de carrière personnalisés en fonction de CGC tenant compte non seulement du placement direct, mais aussi du développement de carrière à long terme– Détermination et utilisation de ressources individuelles pour une carrière à long terme (CGC 2.1) et de stratégies visant à surmonter les obstacles (CGC 2.2)– Développement d’outils et de ressources en ligne pour aider à l’auto-évaluation et à la planification de carrière en fonction des CGC– Formation et perfectionnement continu pour les conseillers auprès des ORP et de l’AI avec pour objectif principal l’intégration des modèles de CGC dans leur pratique
Entreprises / organisations	<ul style="list-style-type: none">– Développement d’outils pour les institutions publiques et les associations afin de s’adresser de manière ciblée aux PME– Introduction d’une structure-cadre pour les CGC à des fins de standardisation et de clarté– Programmes et outils pour les RH et les cadres pour une approche globale– Amélioration de la transparence en matière de reskilling et d’upskilling; formation à une communication efficace– Thématisation systématique du développement de carrière et des CGC lors des entretiens avec les collaborateurs– Diffusion des modèles réussis d’encouragement des CGC à titre d’exemples d’orientation– Sensibilisation et diffusion d’un modèle-cadre de CGC par les associations professionnelles– Positionnement de CGC grâce à des coopérations avec des associations RH– Intégration des CGC dans les programmes de formation pour les RH et les cadres– Utilisation de LinkedIn pour s’adresser aux spécialistes et aux experts RH– Communication claire et simple des CGC; reconnaissance du modèle-cadre par les associations concernées
Services privés d’OPUC	<ul style="list-style-type: none">– Perfectionnement régulier des conseillers en vue d’améliorer les CGC– Considération globale du développement de carrière par l’intégration des conditions de vie et des objectifs extraprofessionnels

-
- Utilisation d’outils en ligne tels que des questionnaires, des chatbots ou des vidéoconférences pour un suivi continu et une planification de carrière personnalisée
 - Encouragement de partenariats avec les organismes publics et privés pour améliorer le processus de conseil, en particulier pour les PME
 - Proposition de solutions sur mesure favorisant le développement professionnel et personnel.

Établissements de formation

- Intégration des CGC dans les programmes d’études, en particulier au degré primaire et secondaire II, et intégration dans les cours interentreprises dispensés dans les écoles professionnelles
- Perfectionnement des enseignants en matière de transmission et d’encouragement des CGC par le biais de programmes de formation des enseignants et de perfectionnement professionnel continu
- Participation de plusieurs parties prenantes telles que les parents, les spécialistes d’OPUC et des experts externes par le biais d’ateliers, de séminaires ou de conseils individuels.
- Mise en place d’un cycle de gestion de la qualité pour la révision et l’adaptation régulières de la formation en matière de CGC, avec un retour d’information des différentes parties
- Mise en place de programmes et de cours spécialisés dans les écoles professionnelles pour le traitement intensif des CGC, développés en coopération avec des partenaires de l’industrie
- Utilisation de canaux de communication tels que les réseaux sociaux et les sites Internet scolaires pour sensibiliser le public à la formation aux CGC
- Soutien politique à l’établissement des CGC comme facteurs décisifs dans le système éducatif

Associations / organisations spécialisées

- Offre pour différents groupes professionnels, pas seulement des domaines spécialisés tels que la santé et le commerce
 - Développement d’offres de conseil interdisciplinaires qui couvrent non seulement les objectifs de carrière (CGC 1.1 à 1.3), mais qui encouragent également d’autres CGC.
 - Développement d’offres spécialement destinées aux spécialistes, aux formateurs ou aux personnes responsables de la formation professionnelle
 - Compléter les plateformes de diagnostic avec des ressources et des outils permettant une gestion ciblée de carrière.
 - Renforcement de la diffusion de l’information par différents canaux, tels que les supports imprimés, les événements et les revues spécialisées, afin de promouvoir les CGC
 - Introduction de programmes de perfectionnement pour les spécialistes des domaines de la formation, des RH et de l’enseignement afin de pouvoir mieux encourager les CGC
-

Les CGC comme solutions à diverses problématiques de l'éducation et de l'économie

L'encouragement des CGC tout au long de la vie professionnelle et à tous les niveaux de formation constitue une approche fondamentale et globale pour relever différents défis sociaux et économiques. Cet encouragement dépasse les mesures statiques et réactives en adoptant une approche préventive et durable. Au lieu de se concentrer uniquement sur la résolution de problèmes spécifiques au cas par cas, le développement global des CGC offre la possibilité de soutenir les personnes dans différents contextes et tout au long de leur parcours éducatif et professionnel.

La nature préventive de l'encouragement des CGC réside dans sa capacité à doter les personnes des aptitudes et des connaissances nécessaires pour faire face de manière proactive aux défis et aux changements du marché du travail. Cette stratégie favorise non seulement l'adaptabilité et la résilience individuelles, mais soutient également le développement des compétences nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie et au développement professionnel continu. En permettant aux personnes de gérer activement leur carrière professionnelle et de s'adapter aux exigences changeantes, elles peuvent réagir plus efficacement aux dynamiques du monde du travail moderne.

L'encouragement des CGC dans divers contextes offre une approche globale qui dépasse la résolution ponctuelle de problèmes. L'intégration des CGC dans les différentes étapes de formation, de l'éducation de base à la fin de carrière, favorise un processus de développement continu qui accompagne les personnes tout au long de leur carrière. Cette approche contribue de manière significative à réduire le nombre d'interruptions ou d'abandons de parcours de formation et, par conséquent, à réduire les coûts liés au chômage, aux solutions de formation intermédiaires et aux programmes d'encouragement spécifiques.

En outre, l'encouragement des CGC contribue fortement au développement de la société en renforçant la capacité individuelle d'adaptation et d'apprentissage tout au long de la vie, créant ainsi les bases d'une société résiliente, innovante et productive. Dans l'ensemble, l'encouragement des CGC offre une approche globale, durable et rentable pour répondre aux exigences d'un monde du travail et de la formation en constante évolution.

L'encouragement des CGC tout au long de la vie professionnelle et à différents niveaux de formation peut donc contribuer à bien des égards à relever différents défis sociétaux et économiques:

- 1. Capacité d'adaptation au dynamisme du marché du travail:** l'encouragement des CGC permet aux personnes de s'adapter à des conditions du marché du travail en mutation rapide. Cela implique le développement d'aptitudes telles que la flexibilité et l'adaptabilité, qui sont essentielles pour faire face à l'évolution des exigences et des profils professionnels.
- 2. Gestion active et autonome de la carrière:** les CGC permettent aux personnes de planifier et de gérer leur carrière de manière active au lieu de se contenter de réagir aux changements. Cela implique l'élaboration d'objectifs de carrière et de stratégies pour atteindre ces derniers.
- 3. Maintien de l'employabilité:** l'encouragement des CGC soutient le maintien et le développement durables de l'employabilité. Cela aide les personnes à actualiser continuellement leurs compétences et à rester pertinentes sur un marché du travail en pleine mutation.

4. **Encouragement de l'insertion professionnelle et de la productivité:** les CGC contribuent au développement des compétences nécessaires à la réussite de l'insertion sur le marché du travail et à l'augmentation de la productivité. Cela est particulièrement important en période de pénurie de main-d'œuvre qualifiée, car des CGC bien développées peuvent contribuer à améliorer l'efficacité professionnelle et la capacité de travail.

5. **Soutien pour une vie autonome:** les CGC permettent aux personnes de prendre des décisions pour mener une vie épanouie et équilibrée. Cela favorise également la santé mentale et physique ainsi que la conciliation entre vie professionnelle et vie privée.

6. **Encouragement de la participation à la société et de la justice sociale:** les CGC permettent aux personnes de participer activement à la société et de surmonter les inégalités sociales par le biais de leur activité professionnelle. Cela peut contribuer à une société plus inclusive et plus juste.

7. **Gestion des transitions professionnelles et des transitions en matière de formation:** le développement des CGC aide les personnes à gérer plus efficacement les transitions professionnelles et à réduire la probabilité de devoir recourir à des solutions intermédiaires, de voir son contrat d'apprentissage résilié ou de se retrouver sans formation.

8. **Développement de comportements pour la gestion de carrière:** les CGC englobent les comportements stratégiques nécessaires à la réussite de la gestion de sa carrière, y compris le développement des compétences et du personnel et le maintien des collaborateurs dans les entreprises et les organismes publics.

9. **Apprentissage tout au long de la vie:** les CGC soutiennent le concept d'apprentissage tout au long de la vie en encourageant la capacité d'acquérir continuellement de nouvelles connaissances et aptitudes, ce qui est essentiel pour se développer et s'adapter constamment dans le monde du travail moderne.

10. **Future Skills: les compétences personnelles sont essentielles dans le monde du travail d'aujourd'hui et de demain:** les CGC soulignent l'importance des compétences personnelles, telles que la confiance en soi, l'autogestion et la capacité d'autoréflexion, qui deviennent de plus en plus importantes dans le monde du travail d'aujourd'hui et de demain.

Cette liste montre que les CGC sont importantes à la fois pour réussir son développement de carrière individuel et pour relever les défis sociaux et économiques plus larges. Leur encouragement peut donc avoir un effet positif global.

Références

- Abele, A. E., Hagmaier, T., & Spurk, D. (2016). Does career success make you happy? The mediating role of multiple subjective success evaluations. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1615–1633. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9662-4>
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development*, 40(3), 245-267. <https://doi.org/10.1177/0894845312467501>
- Allen, T. D., Cho, E., & Meier, L. L. (2014). Work–family boundary dynamics. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 99-121. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091330>
- Allen, T. D., & Shockley, K. M. (2012). Older workers and work-family issues. In J. W. Hedge & W. C. Borman (Eds.), *The Oxford handbook of work and aging* (pp. 520-537). Oxford University Press.
- Armstrong-Stassen, M. (2008). Factors associated with job content plateauing among older workers. *Career Development International*, 13, 594-613. <https://doi.org/10.1108/13620430810911074>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arntz, M., Gregory, T., & Zierahn, U. (2020). Digitization and the future of work: Macroeconomic consequences. In K. F. Zimmermann (Hrsg.), *Handbook of labor, human resources and population economics* (S. 1–29). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57365-6_11-1
- Arthur, M. B., Claman, P. H., & DeFillippi, R. J. (1995). Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of Management Perspectives*, 9(4), 7–20. <https://doi.org/10/dps83f>
- Arthur, M., Hall, D., & Lawrence, B. (1989). Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Hrsg.), *Handbook of career theory*. Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barnes-Farrell, J. L., & Matthews, R. A. (2007). Age and work attitudes. In K. S. Shultz & G. A. Adams (Eds.), *Aging and work in the 21st century*. (pp. 139-162). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Beehr, T. A., & Bennett, M. M. (2015). Working after retirement: Features of bridge employment and research directions. *Work, Aging and Retirement*, 1(1), 112-128. <https://doi.org/10.1093/workar/wau007>
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business horizons*, 57(3), 311-317.

- Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (2008). Is well-being U-shaped over the life cycle? *Social Science & Medicine*, 66(8), 1733-1749.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.01.030>
- Blokker, R., Akkermans, J., Tims, M., Jansen, P., & Khapova, S. (2019). Building a sustainable start: The role of career competencies, career success, and career shocks in young professionals' employability. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 172-184.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.013>
- BMBWF. (o. J.). Überblick über Laufbahngestaltungskompetenzen. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*.
https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung_und_Bildung/Laufbahngestaltungskompetenzen.pdf
- Bolino, M., Long, D., & Turnley, W. (2016). Impression management in organizations: critical questions, answers, and areas for future research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3(1), 377-406. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062337>
- Boveda, I., & Metz, A. J. (2016). Predicting end-of-career transitions for baby boomers nearing retirement age. *Career Development Quarterly*, 64(2), 153-168.
<https://doi.org/10.1002/cdq.12048>
- Brady, G., Rineer, J. R., Cadiz, D. M., & Truxillo, D. M. (2016). Maintaining work ability to support and retain older workers. In A. S. Antoniou, R. J. Burke, & S. C. L. Cooper (Eds.), *The aging workforce handbook* (pp. 323-353). Emerald Group Publishing Limited.
<https://doi.org/10.1108/978-1-78635-448-820161013>
- Brandtstädter, J., & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychol Aging*, 5(1), 58-67. <https://doi.org/10.1037//0882-7974.5.1.58>
- Budjanovcanin, A., & Woodrow, C. (2022). Regretting your occupation constructively: A qualitative study of career choice and occupational regret. *Journal of Vocational Behavior*, 103743.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103743>
- Bundesamt für Statistik. (2022a). Geburtenhäufigkeit.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/geburten-todesfaelle/fruchtbarkeit.html>
- Bundesamt für Statistik. (2022b). Mütter auf dem Arbeitsmarkt im Jahr 2021. BFS.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neue-veroeffentlichungen.assetdetail.23329562.html>
- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work-family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 169-198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.009>
- Cahill, K. E., Giandrea, M. D., & Quinn, J. F. (2017). To what extent is gradual retirement a product of financial necessity? *Work, Aging and Retirement*, 3(1), 25-54.
<https://doi.org/10.1093/workar/waw027>
- Canessa-Pollard, V., Reby, D., Banerjee, R., Oakhill, J., & Garnham, A. (2022). The development of explicit occupational gender stereotypes in children: Comparing perceived gender ratios and competence beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 134, 103703.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103703>

- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165-181. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.3.165>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111-135. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.1.111>
- CDIP (2023). Structures scolaires dans les cantons – année scolaire 2023/2024. Disponible à : <https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/organisation/structures-scolaires>
- Charles, S. T. (2010). Strength and vulnerability integration: a model of emotional well-being across adulthood. *Psychol Bull*, 136(6), 1068-1091. <https://doi.org/10.1037/a0021232>
- Charles, S. T., Leger, K. A., & Urban, E. J. (2016). Emotional experience and health: What we know, and where to go from here. In A. D. Ong & C. E. Löckenhoff (Eds.), *Emotion, aging, and health*. (pp. 185-204). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14857-010>
- Chen, G., Bliese, P. D., & Mathieu, J. E. (2005). Conceptual framework and statistical procedures for delineating and testing multilevel theories of homology. *Organizational Research Methods*, 8(4), 375-409. <https://doi.org/10.1177/1094428105280056>
- Cheng, H., & Furnham, A. (2012). Childhood cognitive ability, education, and personality traits predict attainment in adult occupational prestige over 17 years. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 218-226. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.07.005>
- Cinamon, R. G., & Yeshayahu, M. (2021). Children's occupational knowledge: a conceptual framework and measure. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21(1), 15-31. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09425-4>
- Clark, M., & Arnold, J. (2008). The nature, prevalence and correlates of generativity among men in middle career. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 473-484. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.09.002>
- Cortellazzo, L., Bonesso, S., Gerli, F., & Batista-Foguet, J. M. (2020). Protean career orientation: Behavioral antecedents and employability outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 103343. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103343>
- Cron, W. L. (1984). Industrial salesperson development: A career stages perspective. *The Journal of Marketing*, 41-52. <https://doi.org/10.1177/002224298404800405>
- Desmette, D., & Gaillard, M. (2008). When a "worker" becomes an "older worker": The effects of age-related social identity on attitudes towards retirement and work. *Career Development International*, 13, 168-185. <https://doi.org/10.1108/13620430810860567>
- Doerwald, F., Scheibe, S., & Van Yperen, N. (2015). Role of age in workplace mentoring. In N. A. Panchana & N. Thapa (Eds.), *Encyclopedia of geropsychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-080-3_34-1
- Dudenredaktion. (o. J.). Karriere. In Duden online. Abgerufen 30. Mai 2023, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Karriere>
- Diesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B., & Schindler, N. (2010). *Berufs- und Studienorientierung: Erfolgreich zur Berufswahl: Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen*. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00053209
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127-148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>

- Easterlin, R. A. (2006). Life cycle happiness and its sources: Intersections of psychology, economics, and demography. *Journal of Economic Psychology*, 27, 463-482. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2006.05.002>
- ELGPN. (2012). *European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011-12*. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011-12. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/a-report-on-the-work-of-the-european-lifelong-guidance-policy-network-2011201312/>
- ELGPN. (2010). *Lifelong Guidance Policies: Work in Progress*. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/european-lifelong-guidance-policies-work-in-progress.-a-report-on-the-work-of-the-european-lifelong-guidance-policy-network-2009201310/>
- ELGPN. (2015a). *The guidelines for policies and systems development for lifelong guidance: A reference framework for the EU and for the Commission*. Finish Institute for Educational Research (FIER). <https://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>
- ELPGN. (2015b). Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS). ELPGN.
- Erikson, E. H. (1980). Elements of a psychoanalytic theory of psychosocial development. In S. I. Greenspan & G. H. Pollock (Eds.), *The course of life: Psychoanalytic contributions toward understanding personality development* (pp. 11–61). International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1984). Reflections on the last stage—and the first. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 39(1), 155-165. <https://doi.org/10.1080/00797308.1984.11823424>
- Esbroeck, R. V., Tibos, K., & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 5–18. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-2122-7>
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L., Grote, S., & Sauter, W. (2017). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Schäffer-Poeschel.
- Fasbender, U., Vignoli, M., & Topa, G. (2022). Understanding how aging experiences shape late career development. *Career Development Quarterly*, 70(3), 174-189. <https://doi.org/10.1002/cdq.12301>
- Ferrari, L., Ginevra, M. C., Santilli, S., Nota, L., Sgaramella, T. M., & Soresi, S. (2015). Career exploration and occupational knowledge in Italian children. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(2), 113-130. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9299-1>
- Findeisen, S., Jüttler, A., Neuenschwander, M. P., & Schumann, S. (2022). Transition from school to work – Explaining persistence intention in vocational education and training in Switzerland. *Vocations & Learning*. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09282-4>
- Frese, M., & Zapf, D. (1994). Action as the core of work psychology: A German approach. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette, & L. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 4, pp. 271-340). Consulting Psychologists Press.
- Freund, A. M., & Baltes, P. B. (1998). Selection, optimization, and compensation as strategies of life management: Correlations with subjective indicators of successful aging. *Psychology and Aging*, 13, 531-543. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.13.4.531>

- Freund, A. M., & Ritter, J. O. (2009). Midlife crisis: A debate. *Gerontology*, 55(5), 582-591. <https://doi.org/10.1159/000227322>
- Freund, A. M., Weiss, D., Wiese, B. S. (2013). Graduating from high school: The role of gender-related attitudes, self-concept and goal clarity in a major transition in late adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(5):580-596. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.772508>
- Galambos, N. L., Krahn, H. J., Johnson, M. D., & Lachman, M. E. (2020). The U shape of happiness across the life course: expanding the discussion. *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 898-912. <https://doi.org/10.1177/1745691620902428>
- Gati, I., & Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103545. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103545>
- Gati, I., & Asher, I. (2001). Prescreening, in-depth exploration, and choice: from decision theory to career counseling practice. *The Career Development Quarterly*, 50(2), 140–157. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00979.x>
- Gravina, D., & Lovšin, M. (2013). Berufsbiografische Gestaltungskompetenzen (Career Management Skills CMS) Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung einer politischen Strategie (ELGPN Concept Note No. 3).
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (2019). *Career management for life*. Routledge.
- Greenhaus, J. H., & Kossek, E. E. (2014). The contemporary career: A work–home perspective. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 361-388. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091324>
- Grote, G., & Raeder, S. (2009). Careers and identity in flexible working: Do flexible identities fare better? *Human Relations*, 62(2), 219–244. <https://doi.org/10.1177/0018726708100358>
- Haenggli, M., Hirschi, A., Rudolph, C. W., & Peiró, J. M. (2021). Exploring the dynamics of protean career orientation, career management behaviors, and subjective career success: An action regulation theory approach. *Journal of Vocational Behavior*, 131, 103650. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103650>
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *The Academy of Management Executive*, 10(4), 8-16. <http://www.jstor.org/stable/4165349>
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Hall, D. T., Yip, J., & Doiron, K. (2018). Protean careers at work: Self-direction and values orientation in psychological success. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 129-156. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104631>
- Harari, M. B., McCombs, K., & Wiernik, B. M. (2021). Movement Capital, RAW model, or circumstances? A meta-analysis of perceived employability predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 103657. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103657>
- Hartung, P. J. (2020). Life-span, life-space career theory and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (3rd ed., pp. 95-127). Wiley.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>

- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *Career Development Quarterly*, 57(1), 63-74. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x>
- Hedge, J. W., & Borman, W. C. (2012). *The Oxford Handbook of Work and Aging*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195385052.001.0001>
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counselling through the lifespan: Systematic approaches* (6th ed.). Pearson.
- Hirschi, A. (2019). Ein Modell zur ganzheitlichen Laufbahnberatung. *Panorama*, 5, 20-21.
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 369-383. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.700506>
- Hirschi, A. (2018). *Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB): Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien»*. SBFI.
- Hirschi, A. (2018). The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 192-204. <https://doi.org/10.1002/cdq.12142>
- Hirschi, A. (2020). Whole-life career management: A counseling intervention framework. *The Career Development Quarterly*, 68(1), 2-17. <https://doi.org/10.1002/cdq.12209>
- Hirschi, A., Hänggli, M., Nagy, N., Baumeler, F., Johnston, C., & Spurk, D. (2019). Karriere-Ressourcen messen: Validierung der deutschsprachigen Version des Karriere-Ressourcen Fragebogens. *Diagnostica*, 65, 133-141. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000219>
- Hirschi, A., & Herrmann, A. (2013). Calling and career preparation: Investigating developmental patterns and temporal precedence. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 51-60. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.008>
- Hirschi, A., & Koen, J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103505. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103505>
- Hirschi, A., & Läge, D. (2007). The relation of secondary students' career-choice readiness to a six-phase model of career decision making. *Journal of Career Development*, 34(2), 164-191. <https://doi.org/10.1177/0894845307307473>
- Hirschi, A., Lee, B., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2013). Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 31-40. <https://doi.org/10.1016/J.Jvb.2013.02.003>
- Hirschi, A., Nagy, N., Baumeler, F., Johnston, C. S., & Spurk, D. (2018). Assessing key predictors of career success: Development and validation of the Career Resources Questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 338-358. <https://doi.org/10.1177/1069072717695584>
- Hirschi, A., & Pang, D. (2020). Career development of older workers and retirees. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (3rd ed., pp. 437-469). Wiley.
- Hirschi, A., Shockley, K. M., & Zacher, H. (2019). Achieving work-family balance: An action regulation model. *Academy of Management Review*, 44(1), 150-171. <https://doi.org/10.5465/amr.2016.0409>
- Hirschi, A., Wilhelm, F., Mullen, S., Marciniak, J., & Massoudi, K. (2023). *Definition von Laufbahngestaltungskompetenzen über diverse Bildungsstufen und Laufbahnphasen: Ein*

- Integratives Modell auf der Basis einer Literaturstudie und unter Einbezug von Fachexpert*innen und politischen Stakeholdern.* Universität Bern.
- Hirschi, A., Zacher, H., & Shockley, K. M. (2020). Whole-life career self-management: A conceptual framework. *Journal of Career Development*. <https://doi.org/10.1177/0894845320957729>
- Hoff, K., Van Egdome, D., Napolitano, C., Hanna, A., & Rounds, J. (2022). Dream jobs and employment realities: How adolescents' career aspirations compare to labor demands and automation risks. *Journal of Career Assessment*, 30(1), 134-156. <https://doi.org/10.1177/10690727211026183>
- Hofmann, C., Stalder, B. E., Tschan, F., & Häfeli, K. (2014). Support from teachers and trainers in vocational education and training: The pathways to career aspirations and further career development. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.1.1.5>
- Hooley, T., Watts, A. G., Sultana, R. G., & Neary, S. (2013). The 'Blueprint' framework for career management skills: A critical exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(2), 117–131. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.713908>
- Howard, K. A. S., & Walsh, M. E. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.010>
- Huffman, A., S. Culbertson, S., B. Henning, J., & Goh, A. (2013). Work-family conflict across the lifespan. *Journal of Managerial Psychology*, 28(7/8), 761-780. <https://doi.org/10.1108/JMP-07-2013-0220>
- Hughes, D., Shakoor, I., Hampshire, K., & Croll, L. (2022). Career-related learning in primary schools: A city collaborative approach in England. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(3), 443-461. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1998363>
- Ibarra, H., & Barbulescu, R. (2010). Identity as narrative: Prevalence, effectiveness, and consequences of narrative identity work in macro work role transitions. *Academy of Management Review*, 35(1), 135–154. <https://doi.org/10.2307/414600>
- Igic, I., Hirschi, A., Dlouhy, K., Medici, E. G., & Grote, G. (2022). Profiling "Occupational Changers": A longitudinal study. *Academy of Management Proceedings*. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2022.11411>
- Infurna, F. J., Gerstorf, D., & Lachman, M. E. (2020). Midlife in the 2020s: Opportunities and challenges. *American Psychologist*, 75(4), 470-485. <https://doi.org/10.1037/amp0000591>
- Johnston, C. S. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 26(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/1069072717748888>
- Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). On the value of aiming high: The causes and consequences of ambition. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 758-775. <https://doi.org/10.1037/A0028084>
- Jungo, D., & Egloff, E. (2023). Berufswahltagbuch. *Elternratgeber Berufswahl: Informationen und Arbeitshilfen zur Berufswahl und zur Ausbildung*. Schulverlag plus.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation – A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000323>
- Kaslow, N., Rubin, N., Bebeau, M., Leigh, I., Lichtenberg, J., Nelson, P., Portnoy, S., & Smith, I. (2007). Guiding Principles and Recommendations for the Assessment of Competence. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 441–451. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.5.441>

- KBSB. (2022). *Statistischer Jahresbericht 2022: Öffentliche Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung der Schweiz*.
- Kim, H. K., & Kim, Y. H. (2022). Older workers' career adaptability and career success. *Baltic Journal of Management*, 17(2), 192-205. <https://doi.org/10.1108/BJM-06-2021-0225>
- King, Z. (2001). Career self-management: A framework for guidance of employed adults. *British Journal of Guidance & Counselling*, 29(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/03069880020019365>
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 112-133. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00052-6](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00052-6)
- Klehe, U.-C., Fasbender, U., & van der Horst, A. (2021). Going full circle: Integrating research on career adaptation and proactivity. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103526. <https://doi.org/10/gm4gnn>
- Kooij, D. T. A. M., Zacher, H., Wang, M., & Heckhausen, J. (2020). Successful aging at work: A process model to guide future research and practice. *Industrial and Organizational Psychology*, 13(3), 345-365. <https://doi.org/10.1017/iop.2020.1>
- Kreiner, G. E., Hollensbe, E. C., & Sheep, M. L. (2009). Balancing borders and bridges: Negotiating the work-home interface via boundary work tactics. *Academy of Management Journal*, 52(4), 704-730. <https://doi.org/10.5465/Amj.2009.43669916>
- Kriesi, I., Bonoli, L., Grønning, M., Hänni, M., Neumann, J. & Schweri, J. (2022). La formation professionnelle au niveau international et en Suisse – tensions, défis, développements, potentiels. *OBS HEFP Rapport de tendance 5*. Zollikofen : Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP.
- Lachman, M. E., Teshale, S., & Agrigoroaei, S. (2015). Midlife as a pivotal period in the life course: Balancing growth and decline at the crossroads of youth and old age. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 20-31. <https://doi.org/10.1177/0165025414533223>
- Lang, F. R., & Carstensen, L. L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging*, 17(1), 125-139. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.1.125>
- Lapan, R. T., Bobek, B. L., & Kosciulek, J. (2017). School-based approaches promoting children's career development. In M. Watson & M. McMahon (Eds.), *Career exploration and development in childhood: Perspectives from theory, practice and research* (pp. 159–171). Routledge.
- Lapierre, L. M., Li, Y., Kwan, H. K., Greenhaus, J. H., DiRenzo, M. S., & Shao, P. (2018). A meta-analysis of the antecedents of work-family enrichment. *Journal of Organizational Behavior*, 39(4), 385-401. <https://doi.org/10.1002/job.2234>
- Leigh, I. W., Smith, I. L., Bebeau, M. J., Lichtenberg, J. W., Nelson, P. D., Portnoy, S., Rubin, N. J., & Kaslow, N. J. (2007). Competency assessment models. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(5), 463–473. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.5.463>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49. <https://doi.org/10.1037//0022-0167.47.1.36>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. *Career Choice and Development*, 4, 255–311. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.007>
- Lent, R. W., Morris, T. R., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2019). Social-cognitive predictors of career exploration and decision-making: Longitudinal test of the career self-management model. *Journal of Counseling Psychology*, 66(2), 184-194. <https://doi.org/10.1037/cou0000307>
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Random House LLC.
- Li, C. S., Goering, D. D., Montanye, M. R., & Su, R. (2022). Understanding the career and job outcomes of contemporary career attitudes within the context of career environments: An integrative meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 43(2), 286-309. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/job.2510>
- Lord, R. G., Diefendorff, J. M., Schmidt, A. M., & Hall, R. J. (2010). Self-regulation at work. *Annual Review of Psychology*, 61, 543-568. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100314>
- Luginbuhl, P. J., McWhirter, E. H., & McWhirter, B. T. (2016). Sociopolitical development, autonomous motivation, and education outcomes: Implications for low-income Latina/o adolescents. *Journal of Latina/o Psychology*, 4, 43-59. <https://doi.org/10.1037/lat0000041>
- Lytle, M. C., Clancy, M. E., Foley, P. F., & Cotter, E. W. (2015). Current trends in retirement: Implications for career counseling and vocational psychology. *Journal of Career Development*, 42(3), 170-184. <https://doi.org/10.1177/0894845314545785>
- Masdonati, J., Lamamra, N., & Jordan, M. (2010). Vocational education and training attrition and the school-to-work transition. *Education + Training*, 52(5), 404-414. <https://doi.org/10.1108/00400911011058343>
- Masdonati, J., Fournier, G., & Lahrizi, I. Z. (2017). The Reasons behind a career change through vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(3), 249-269. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.3.4>
- Massoudi, K. & Masdonati, J. (2019). Introduction. In J. Masdonati, K. Massoudi, & J. Rossier (Eds.). *Repères pour l'orientation* (pp. 9-15). Lausanne : Antipodes. OFS, 2023a. *Degré secondaire II : choix de formation*. Disponible à : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/choix-formation-secii.html#:~:text=La%20voie%20professionnelle%20est%20toujours,d%27une%20formation%20professionnelle%20certifiante>
- Maurer, T. J. (2001). Career-relevant learning and development, worker age, and beliefs about self-efficacy for development. *Journal of Management*, 27, 123-140. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00092-1](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00092-1)
- McMahon, M., & Watson, M. (2022). Career development learning in childhood: A critical analysis. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(3), 345-350. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2062701>
- Medici, G., Tschopp, C., Grote, G., Igic, I., & Hirschi, A. (2020). Zwingt Automatisierung zum Berufswechsel? *Die Volkswirtschaft*, 10, 40-42.

- Mehta, C. M., Arnett, J. J., Palmer, C. G., & Nelson, L. J. (2020). Established adulthood: A new conception of ages 30 to 45. *American Psychologist*, 75, 431-444. <https://doi.org/10.1037/amp0000600>
- Moghimi, D., Scheibe, S., & Freund, A. M. (2019). The model of selection, optimization, compensation. In B. B. Baltes, C. W. Rudolph, & H. Zacher (Eds.), *Work across the lifespan* (pp. 81-110). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-812756-8.00004-9>
- Müller, B., & Schweri, J. (2009). Berufswechsel beim Übergang von der Lehre in den Arbeitsmarkt. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(2), 199-227.
- Nägele, C., Neuenschwander, M. P., & Rodcharoen, P. (2018). Higher education in Switzerland: Predictors of becoming engaged in higher vocational or academic education – the role of workplace factors. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(4), 264–284. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.4.2>
- Nägele, C., & Neuenschwander, M. P. (2014). Adjustment processes and fit perceptions as predictors of organizational commitment and occupational commitment of young workers. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 385-393. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.011>
- Nagy, N., Froidevaux, A., & Hirschi, A. (2019). Lifespan perspectives on careers and career development. In B. B. Baltes, C. W. Rudolph, & H. Zacher (Eds.), *Work across the lifespan* (pp. 235-259). Academic Press.
- Nagy, N., & Hirschi, A. (2019). Laufbahnentwicklung und -förderung von älteren Arbeitnehmern. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (pp. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_32
- National Careers Institute. (2022). Australian blueprint for career development. National careers institute, department of employment and workplace relations, commonwealth of Australia.
- Neuenschwander, M. P., & Hofmann, J. (2021). Career decision, workplace adjustment, and person-job fit of adolescents with high and low parental support. *Journal of Career Development*, 49(1), 76-89. <https://doi.org/10.1177/0894845321995960>
- Neuenschwander, M. (2014). Determinanten von Berufsbildungsentscheidungen bei eingeschränkter Informationsbasis. In A. B. Liegmann, I. Mammes, & K. Racherbäumer, *Facetten von Übergängen im Bildungssystem: Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 125–139). Waxmann.
- Neuenschwander, M. P., Hofmann, J., Jüttler, A., & Schumann, S. (2018). Professional desires and career decisions: Effects of professional interests, role models, and internship in lower secondary school. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 5(3), 226-243. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.3.5>
- Neuenschwander, M. P., & Rüfenacht, M. (2013). Früherkennung von Jugendarbeitslosigkeit in der Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(6), 48-51. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-356>
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2012). Evaluating six common stereotypes about older workers with meta-analytical data. *Personnel Psychology*, 65(4), 821-858. <https://doi.org/10.1111/peps.12003>
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2013). Employee age and health. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 336-345. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.004>
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2014). Subjective career success: A meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior*, 85(2), 169–179. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.06.001>

- NVL. (2014). A Nordic perspective on career competences and guidance. *Nordisk Natvaerk for Visknes Laering*. <https://nvl.org/rapporter/a-nordic-perspective-on-career-competences-and-guidance/>
- Oliveira, Í. M., & Araújo, A. M. (2022). Career exploration as a foundation for career developmental learning and academic success in childhood. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(3), 351-370. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1887814>
- Oliveira, Í. M., Porfeli, E. J., do Céu Taveira, M., & Lee, B. (2020). Children's career expectations and parents' jobs: Intergenerational (dis)continuities. *The Career Development Quarterly*, 68(1), 63-77. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/cdq.12213>
- OFS, 2023b. *Baromètre de l'emploi au 2e trimestre 2023*. Disponible à : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/industrie-services/entreprises-emplois/statistique-emploi.gnpdetail.2023-0558.html>
- Palladino Schultheiss, D. (2000). Emotional–social issues in the provision of career counseling. In D. A. Luzzo (Ed.), *Career counseling of college students: An empirical guide to strategies that work*. (pp. 43-62). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10362-003>
- Parker, P., Khapova, S. N., & Arthur, M. B. (2009). The intelligent career framework as a basis for interdisciplinary inquiry. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 291–302. <https://doi.org/10/c8nwth>
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Brooks/Cole.
- Porfeli, E. J., & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. *New Directions for Youth Development*, 2012(134), 11-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/yd.20011>
- Pulkkinen, L. (2017). *Human development from middle childhood to middle adulthood: Growing up to be middle-aged*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315732947>
- Raabe, B., Frese, M., & Beehr, T. A. (2007). Action regulation theory and career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 297-311. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.005>
- Rauch, J. (2018). *The happiness curve: Why life gets better after 50*. St. Martin's Press.
- Robertson, P. J. (2021). The aims of career development policy: Towards a comprehensive framework. In P. J. Robertson, T. Hooley, & P. McCash (Hrsg.), *The oxford handbook of career development* (S. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190069704.013.9>
- Rodrigues, R., Butler, C. L., & Guest, D. (2019). Antecedents of protean and boundaryless career orientations: The role of core self-evaluations, perceived employability and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.003>
- Rudolph, C. W., Kooij, D. T. A. M., Rauvola, R. S., & Zacher, H. (2018). Occupational future time perspective: A meta-analysis of antecedents and outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 39(2), 229-248. <https://doi.org/10.1002/job.2264>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Salthouse, T. A. (1996). The processing-speed theory of adult age differences in cognition. *Psychol Rev*, 103(3), 403-428. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.103.3.403>
- Sander, F., & Kriesi, I. (2021). Übergänge in die höhere Berufsbildung in der Schweiz: der Einfluss institutioneller Charakteristiken des schweizerischen Berufsausbildungssystems. *Swiss Journal of Sociology*, 47(2), 307-334. <https://doi.org/10.2478/sjs-2020-0031>

- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (pp. 42-70). John Wiley & Sons, Inc..
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 42-70). Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & 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/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10/fx73kg>
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J., Hilton, T. L., & Savickas, S. (2018). The student career construction inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 138-152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.009>
- SECO (2016). *Pénurie de main d'œuvre qualifiée en Suisse, Systèmes d'indicateurs pour évaluer la demande en personnel qualifié*.
- SBFI. (2017). *Berufsbildung 2030 Vision und strategische Leitlinien*. https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/rapport_d.pdf
- SBFI. (2018). *Konsultation zum Leitbild Berufsbildung 2030*. https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/leitbild_ergebnisse_d.pdf
- Schade, E., Mastrandrea, E., & Alt, S. (2019). *Studie Berufsberatung 4.0 – Der zukünftige Einsatz von ICT mit Fokus auf die Information und Interaktion in den kantonalen Beratungszentren*.
- Schmid, R. (2019). *Das S&B Concept, Laufbahn-Portfolio*. S&B Institut für Berufs- und Lebensgestaltung.
- Shah, J. Y., Friedman, R., & Kruglanski, A. W. (2002). Forgetting all else: On the antecedents and consequences of goal shielding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1261–1280. <https://doi.org/10/b2mfwn>
- Shepherd, D. A., & Williams, T. A. (2018). Hitting rock bottom after job loss: Bouncing back to create a new positive work identity. *Academy of Management Review*, 43(1), 28–49. <https://doi.org/10.5465/amr.2015.0102>
- Schläpfer, D., Wilhelm, F., & Hirschi, A. (2022). Career self-management as resource management through action regulation: Theoretical concepts and practice implications for promoting career management skills. In A. Chant, J. Katsarov, J. Pouyau, & L. Sovet (Eds.), *Developing career management skills*. NICE Foundation.
- Shockley, K. M. (2018). Managing the work-family interface. In C. V. N. Anderson, H.K. Sinangil & D. Ones (Ed.), *Handbook of industrial, work, and organizational psychology* (pp. 604-627). Sage.
- Shockley, K. M., & Singla, N. (2011). Reconsidering work—family interactions and satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Management*, 37(3), 861-886. <https://doi.org/10.1177/0149206310394864>
- Small, L., Shacklock, K., & Marchant, T. (2017). Employability: A contemporary review for higher education stakeholders. *Journal of Vocational Education and Training*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394355>

- Sodano, S. M. (2011). Integrating vocational interests, competencies, and interpersonal dispositions in middle school children. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 110-120. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.013>
- Spurk, D., Hirschi, A., & Dries, N. (2019). Antecedents and outcomes of objective versus subjective career success: Competing perspectives and future directions. *Journal of Management*, 45(1), 35–69. <https://doi.org/10.1177/0149206318786563>
- Sullivan, S. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*, 25, 457-484. <https://doi.org/10.1177/014920639902500308>
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: A critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225–248. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. Harper & Row.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-262). Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed., pp. 121-178). Jossey-Bass.
- Swanson, J. L., & Schneider, M. (2013). Minnesota theory of work adjustment. In N. J. Hoboken (Ed.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 29-53). Wiley.
- Taylor, M. A., & Bisson, J. B. (2020). Changes in cognitive function: Practical and theoretical considerations for training the aging workforce. *Human Resource Management Review*, 30(2). <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.02.001>
- Topa, G., & Alcover, C.-M. (2019). Late career development and retirement. In J. A. Athanasou & H. N. Perera (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 429-457). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6_20
- Topa, G., Moriano, J. A., Depolo, M., Alcover, C. M., & Morales, J. F. (2009). Antecedents and consequences of retirement planning and decision-making: A meta-analysis and model. *Journal of Vocational Behavior*, 75(1), 38-55. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.002>
- Truxillo, D. M., Cadiz, D. M., Rineer, J. R., Zaniboni, S., & Fraccaroli, F. (2012). A lifespan perspective on job design: Fitting the job and the worker to promote job satisfaction, engagement, and performance. *Organizational Psychology Review*, 2(4), 340-360. <https://doi.org/10.1177/2041386612454043>
- Vancouver, J. B., & Day, D. V. (2005). Industrial and organisation research on self-regulation: From constructs to applications. *Applied Psychology-an International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale*, 54(2), 155-185. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00202.x>
- Viviani, C. A., Bravo, G., Lavallière, M., Arezes, P. M., Martínez, M., Dianat, I., Bragança, S., & Castellucci, H. I. (2021). Productivity in older versus younger workers: A systematic literature review. *Work*, 68(3), 577-618. <https://doi.org/10.3233/wor-203396>
- Wang, M., Henkens, K., & van Solinge, H. (2011). Retirement adjustment: A review of theoretical and empirical advancements. *American Psychologist*, 66(3), 204-213. <https://doi.org/10.1037/a0022414>
- Wang, M., Olson, D. A., & Shultz, K. S. (Eds.). (2013). *Mid and late career issues: An integrative perspective*. Routledge.

- Wang, M., & Penn, L. T. (2014). Retirement and adaptability. In D. Chan (Ed.), *Individual adaptability to changes at work: New directions in research* (pp. 134-155). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203465721-19>
- Wang, M., & Shultz, K. S. (2010). Employee retirement: A review and recommendations for future investigation. *Journal of Management*, 36(1), 172-206. <https://doi.org/10.1177/0149206309347957>
- Waters, L., Hall, D. T., Wang, L., & Briscoe, J. P. (2015). Protean career orientation: a review of existing and emerging research. In R. J. Burke, K. M. Page, & C. L. Cooper (Eds.), *Flourishing in life, work and careers: individual wellbeing and career experiences* (pp. 235-260). Edward Elgar Publishing.
- Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 119-132. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.011>
- Watson, M., & McMahon, M. (2008). Children's career development: Metaphorical images of theory, research, and practice. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 75-83. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00167.x>
- Watson, M., McMahon, M., & Stroud, L. (2016). Career development in children. In J. Hardman (Ed.), *Child and adolescent development* (2nd ed., pp. 315-334). Oxford University Press.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen—Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Beltz.
- Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich Mitts, N., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175-184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>
- Wiernik, B. M., & Kostal, J. W. (2019). Protean and boundaryless career orientations: A critical review and meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 66(3), 280-307. <https://doi.org/10.1037/cou0000324>
- Wilhelm, F., & Hirschi, A. (2019). Career self-management as a key factor for career wellbeing. In I. L. Potgieter, N. Ferreira, & M. Coetzee (Hrsg.), *Theory, research and dynamics of career wellbeing: Becoming fit for the future* (S. 117-137). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28180-9_6
- Wilhelm, F., Hirschi, A., & Schläpfer, D. (2023). The multidimensional nature of career self-management behaviors and their relation to facets of employability. Manuscript under review.
- Williams, S., Dodd, L. J., Steele, C., & Randall, R. (2016). A systematic review of current understandings of employability. *Journal of Education and Work*, 29(8), 877-901. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1102210>
- Wöhrmann, A. M., Deller, J., & Wang, M. (2013). Outcome expectations and work design characteristics in post-retirement work planning. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 219-228. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.05.003>
- Wong, C. M., & Tetrick, L. E. (2017). Job crafting: older workers' mechanism for maintaining person-job fit. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01548>
- Woods, S. A., & Hampson, S. E. (2010). Predicting adult occupational environments from gender and childhood personality traits. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1045-1057. <https://doi.org/10.1037/a0020600>

- Zacher, H. (2015). Successful aging at work. *Work, Aging and Retirement*, 1, 4-25.
<https://doi.org/10.1093/workar/wau006>
- Zacher, H., & Frese, M. (2018). Action regulation theory: foundations, current knowledge and future directions. In D. Ones, N. Anderson, C. Viswesvaran, & H. Sinangil, *The SAGE handbook of industrial, work & organizational psychology* (S. 122–143). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781473914957.n7>
- Zacher, H., & Froidevaux, A. (2021). Life stage, lifespan, and life course perspectives on vocational behavior and development: A theoretical framework, review, and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103476>
- Zacher, H., Kooij, D., & Beier, M. (2018). Active aging at work: Contributing factors and implications for organizations. *Organizational Dynamics*, 47(1), 37-45.
<https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.08.001>
- Zacher, H., Rosing, K., Henning, T., & Frese, M. (2011). Establishing the next generation at work: Leader generativity as a moderator of the relationships between leader age, leader-member exchange, and leadership success. *Psychology and Aging*, 26, 241-252.
<https://doi.org/10.1037/a0021429>
- Zhan, Y., Wang, M., & Shi, J. (2015). Retirees' motivational orientations and bridge employment: Testing the moderating role of gender. *Journal of Applied Psychology*, 100(5), 1319-1331.
<https://doi.org/10.1037/a0038731>

Annexe A: Liste des personnes du groupe spécialisé et du comité consultatif

Groupe spécialisé: experts/-es et instances issus des domaines de l'OPUC, de la GRH, experts/-es en formation et des hautes écoles pédagogiques

Nom	Affiliation	Fonction	E-mail
Caterina Togni	Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale	Conseillère en orientation professionnelle, universitaire et de carrière TI	caterina.togni@ti.ch
Lionel Clavien	l'Office d'orientation scolaire, professionnelle et de carrière du Valais	Conseiller en orientation professionnelle, universitaire et de carrière VS	lionel.clavien@admin.vs.ch
Caroline Schultheiss	profunda-suisse	Conseillère en carrière de la société des employés de commerce de Zurich	cs@schultheissconsulting.ch
Diana Abegglen	AGAB-ASOU Secrétariat général Association des spécialistes du conseil en orientation et de l'information documentaire des gymnases et des hautes écoles	AGAB-ASOU Secrétariat général / Studienberatung Basel	diana.abegglen@unibas.ch
Ruth Sprecher Daniel Gebauer	Association faïtière des enseignantes et des enseignants suisses – ECH	Direction de la commission spécialisée Orientation professionnelle – Membre du comité directeur	ramur.sprecher@bluewin.ch d.gebauer@lch.ch
Bruno Juhasz	Formation professionnelle Suisse BCH-FPS	Comité directeur	bjuhasz@bch-fps.ch
Jessica Silbermann Dunant	RH Swiss	Comité directeur	jessica.silberman.dunant@hr-swiss.ch
Rolf Kaufmann	MEM-Passerelle 4.0 SA	Anciennement Swissmem –replacement d'adultes	rolf.kaufmann@mem-passerelle.ch
Helene Buchs	Fédération suisse pour la formation continue des adultes – FSEA	Recherche et développement et co-responsable du think tank TRANSIT	helen.buchs@alice.ch

Jürg Enderli	laufbahnswiss	Conseiller en orientation professionnelle et de carrière	enderli@meine-laufbahn.ch
Lorenzo Bonoli	IFFP/HEFP – Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle		lorenzo.bonoli@hefp.swiss
Jenny Marcionetti	SUPSI – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana	Dipartimento formazione e apprendimento	jenny.marcionetti@supsi.ch
Gudela Grote	ETH Zurich	Dep. of Management, Technology, and Ec.	ggrote@ethz.ch
Markus Neuenschwander	Haute école spécialisée du nord-ouest de la Suisse	Responsable du Zentrum Lernen und Sozialisation (Centre d'apprentissage et de socialisation)	markus.neuenschwander@hnw.ch

Comité consultatif: parties prenantes du monde de la formation, de l'administration et de l'économie

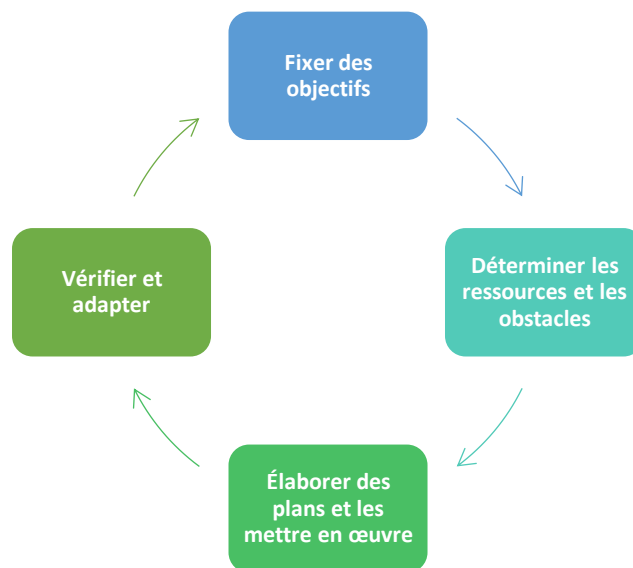
Nom	Affiliation	Fonction	E-mail
Benedikt Feldges	Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Département de l'instruction publique de Bâle-Ville) Écoles secondaires supérieures et formation professionnelle	Coprésident de l'Interkantonale Konferenz für Weiterbildung (IKW) (Conférence intercantonale de la formation continue – CIFIC)	benedikt.feldges@bs.ch
Nicole Meier	Union patronale suisse	Membre de la direction Responsable de la formation, de la formation continue et du perfectionnement professionnels	meier@arbeitgeber.ch
Gabriel Fischer	Travail.Suisse	Responsable Politique de formation, membre de la direction	fischer@travailsuisse.ch
Sabina Giger	DEFRI / SEFRI	Responsable de projet Cheffe suppléante adjointe de l'unité Politique de la formation professionnelle	sabina.giger@sbf.admin.ch
Dieter Kläy	Union suisse des arts et métiers usam	Chef d'unité	d.klaey@sgv-usam.ch

Ingrid Faesi	Amt für Jugend und Berufsberatung (Office pour la jeunesse et l'orientation professionnelle)	Fachbereich Berufsberatung (Domaine spécialisé Orientation professionnelle)	Ingrid.faesi@ajb.zh.ch
Heike Suter	Canton d'Argovie Departement Bildung, Kultur und Sport (Département de la formation, de la culture et du sport)	Fachspezialistin Bildung Abteilung Volksschule, Sektion Entwicklung (Spécialiste Formation, département École obligatoire, secteur Développement)	heike.suter@ag.ch
Antionet Maret –	swissuniversities	Collaborateur scientifique	antoine.maret@swissuniversities.ch
Phillip Dietrich	Conférence suisse des offices de formation professionnelle – CSFP	Chef d'office du canton de Schaffhouse	philipp.dietrich@sh.ch

Annexe B: Présentation simplifiée des CGC

Compétences essentielles pour une gestion réussie de la carrière

Pour réussir sa carrière, il faut des compétences dans quatre domaines importants:



Fixer des objectifs: il s'agit ici des compétences permettant de fixer des objectifs pour le travail en réfléchissant à ce que l'on aime et à ce que l'on vise. Il peut également s'avérer important de tenir compte de l'opinion d'autrui, par exemple des parents. En outre, les compétences pour trouver et évaluer des informations sur le système éducatif, le marché du travail et les possibilités de formation et de carrière sont importantes. Enfin, les compétences pour prendre des décisions, fixer des objectifs et déterminer ce que l'on souhaite faire et atteindre dans son travail sont importantes.

Déterminer les ressources et les obstacles: il est important d'avoir les compétences nécessaires pour déterminer ce qui peut aider ou entraver la réalisation de ses objectifs. Il est également important de pouvoir déterminer et comprendre les problèmes de carrière et de travail et élaborer des stratégies pour les résoudre.

Élaborer des plans et les mettre en œuvre: il est important ici d'avoir les compétences permettant d'élaborer des plans concrets afin d'atteindre des objectifs professionnels. Pour cela, il faut savoir ce que l'on doit faire et ce qui peut nous aider ou nous gêner. Différentes compétences sont importantes pour atteindre activement ses objectifs professionnels. Les aptitudes permettant de nouer des contacts, d'acquérir de nouvelles compétences ou de rechercher de l'aide sont importantes ici.

Vérifier et adapter: il est important ici d'avoir les compétences permettant de vérifier dans quelle mesure on a atteint ses objectifs professionnels. Pour ce faire, il faut être capable de réfléchir de manière critique à ce qui a bien fonctionné et à ce qui pourrait être amélioré. Dans ce domaine, il est important de posséder des compétences permettant d'observer ses propres progrès et de recevoir un retour d'information de la part d'autrui. En outre, il faut posséder des compétences permettant d'adapter ses propres plans lorsque quelque chose ne fonctionne pas comme prévu.

Concrètement, dans ces quatre domaines, les compétences suivantes sont importantes à différents niveaux de formation et à différents stades de l'activité professionnelle:

Fixer des objectifs

- **Autoréflexion et connaissance de soi:** compétences permettant de découvrir et de décrire ce que l'on aime, ce que l'on sait bien faire et ce que l'on préfère. Ces compétences aident à se forger une image de soi dans le monde du travail et à découvrir quel type de travail nous convient. Cela implique également de réfléchir à ses possibilités d'avenir et d'avoir la conviction que l'on peut organiser sa carrière de manière positive et que l'on réussira dans les professions pertinentes.
 - *Déterminer et nommer les intérêts, les caractéristiques, les aptitudes et les préférences.*
 - *Réfléchir à l'avenir professionnel et évaluer avec confiance les aptitudes à organiser l'avenir professionnel.*
 - *Prendre le contrôle de son avenir professionnel et développer des attentes réalistes et positives en matière d'auto-efficacité pour les métiers pertinents.*
 - *Placer les expériences de formation et de travail dans un contexte personnel qui a du sens.*
- **Créer un lien avec le système éducatif et le monde du travail:** compétences permettant de relier ce que l'on aime et ce que l'on sait faire à différents métiers, au système éducatif et au monde du travail. Il s'agit de comprendre les possibilités existantes et ce que le système éducatif et le monde du travail attendent de vous, ainsi que d'évaluer les conditions et les exigences qui s'appliquent aux différentes possibilités de formation et d'emploi.
 - *Collecter activement par différents moyens (recherche d'informations, contacts sociaux, stages ou travail à temps partiel) des informations sur le système éducatif, sur le monde du travail, sur les métiers, sur les possibilités de formation, y compris continue, et sur les filières d'études.*
 - *Comprendre et évaluer de manière critique et réaliste les informations relatives au système éducatif, aux postes de travail, aux métiers, aux possibilités de formation, y compris continue, aux filières d'études ainsi qu'au marché du travail actuel et futur.*
 - *Associer les intérêts, les caractéristiques, les aptitudes et les préférences aux métiers, au système éducatif et au monde du travail et déterminer les options de formation et de carrière pertinentes.*
- **Prendre des décisions et fixer des objectifs:** compétences aidant à prendre une décision professionnelle en fonction de ce que l'on aime, de ce que l'on sait bien faire et de ce que l'on préfère. Cela inclut également la fixation d'objectifs de carrière à court, moyen et long terme. Des compétences sont également nécessaires pour définir des objectifs pour la prochaine phase de carrière et formuler des objectifs de carrière en tenant compte d'objectifs dans d'autres domaines de la vie. Il est également important d'être en mesure de prendre en compte les personnes importantes (comme les parents ou les supérieurs hiérarchiques), les conditions de travail, le système éducatif et le marché du travail dans la prise de décision et la définition des objectifs.
 - *Prendre des décisions pour sa vie professionnelle ou pour ses études en comparant les intérêts, les caractéristiques, les aptitudes et les préférences avec les possibilités professionnelles et d'études.*
 - *Définir des objectifs pour la suite de la carrière en tenant compte des expériences professionnelles et des projets de vie privés.*
 - *Impliquer de manière critique les personnes de référence, les conditions dans l'environnement de travail, le système éducatif et le marché du travail dans la prise de décision et la fixation d'objectifs.*
 - *Fixer des objectifs de carrière à court, moyen et long terme.*

Déterminer les ressources et les obstacles

- **Rechercher et exploiter des ressources:** compétences permettant de voir et d'exploiter ce que l'on sait bien faire et ce qui peut nous aider à choisir un métier, à suivre une formation, à planifier et à suivre un parcours professionnel avec succès. Cela implique également de mobiliser des compétences permettant de déterminer qui peut nous aider dans notre vie privée, à notre travail et dans notre formation. En outre, il est aussi important de savoir comment évoluer dans sa vie professionnelle et comment trouver du soutien pour surmonter les défis qui peuvent survenir, en fonction de son âge et de la phase de la carrière professionnelle dans laquelle on se trouve.
 - Déterminer et utiliser les attitudes, les points forts et les compétences utiles pour faire face aux défis professionnels.
 - Déterminer et utiliser le soutien existant et potentiel pour la gestion de carrière dans l'environnement professionnel, sociétal/social et privé ou familial.
- **Déterminer les obstacles et trouver des solutions:** compétences permettant d'évaluer d'un œil critique les éventuels obstacles et difficultés dans le parcours professionnel et dans les différentes phases de transition (de la fin de la scolarité ou de la formation à l'emploi, de l'emploi aux études, de l'absence d'activité professionnelle à une activité professionnelle, d'un travail à un autre, d'une activité professionnelle à la retraite) et de trouver des solutions à ces problèmes.
 - Déterminer et évaluer d'un œil critique les difficultés et éventuels obstacles à la gestion de carrière.
 - Développer des stratégies pour surmonter les difficultés et les obstacles dans la gestion de carrière.

Élaborer des plans et les mettre en œuvre

- **Mettre en œuvre le choix de métier et de formation:** compétences permettant de mettre en œuvre des décisions en matière de formation et de profession et de postuler une formation ou un emploi.
 - Prendre ses dispositions pour postuler des places de formation continue, des places de stage ou des emplois en fonction des objectifs de carrière personnels.
- **Améliorer ses connaissances techniques et ses autres compétences:** compétences permettant d'acquérir, d'approfondir et d'élargir les connaissances spécialisées et les autres compétences.
 - Développer, élargir et approfondir des connaissances et des compétences spécialisées et transversales par diverses activités.
- **Nouer des contacts et se présenter:** compétences permettant de nouer des contacts, de les entretenir et de les utiliser pour le travail. Ces compétences permettent aussi de bien présenter ses aptitudes et ses connaissances.
 - Développer, maintenir et utiliser un soutien social dans l'environnement privé, professionnel et éducatif par le biais de contacts et de réseaux.
 - Transmettre et présenter clairement ses connaissances, ses compétences et ses aptitudes aux autres.
- **S'adapter professionnellement et maintenir sa performance:** compétences permettant de bien gérer les exigences de la vie professionnelle et privée, d'exploiter ses points forts de manière ciblée afin de continuer de bien faire son travail ou même de s'améliorer, d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles ou d'améliorer les compétences actuelles.
 - Maintenir et accroître la performance et la productivité et gérer les exigences et les contraintes dans la vie professionnelle et privée.
- **Équilibre entre vie professionnelle et vie privée et gestion des rôles:** compétences permettant de concilier vie professionnelle et vie privée, et d'exploiter ou de développer des ressources pour mieux gérer les nombreux rôles ou responsabilités différents.

- *Définir avec succès des limites entre vie professionnelle et vie privée et activer les ressources professionnelles et privées existantes ou en développer de nouvelles.*
- **Gérer les défis professionnels:** compétences permettant de bien gérer les difficultés et les obstacles professionnels, de s'adapter activement à son travail, d'utiliser des stratégies ciblées pour résoudre les problèmes professionnels, et de déterminer et d'exploiter les ressources personnelles, sociales et financières pour gérer les défis professionnels.
 - *Établir de manière proactive une adéquation permanente de la personne avec son travail (tâches, formes de travail, environnement).*
 - *Déterminer et utiliser de manière ciblée les stratégies de gestion et les ressources disponibles pour faire face aux défis professionnels.*

Vérifier et adapter

- **Réfléchir et améliorer le choix professionnel et la planification de carrière:** compétences permettant une réflexion critique et une évaluation sur le choix professionnel et le travail actuel par rapport aux intérêts, aux caractéristiques, aux aptitudes et aux préférences personnels, ainsi qu'à la vie actuelle et future. Compétences permettant d'adapter le choix professionnel, ainsi que les objectifs professionnels et privés à l'évolution des intérêts, des caractéristiques, des aptitudes, des préférences, des projets de vie, de l'état de santé et des situations financières et sociales.
 - *Évaluer de manière critique la formation professionnelle et le poste actuel en fonction des intérêts, des caractéristiques, des aptitudes, des préférences, du marché du travail et des conditions et projets de vie.*
 - *Adapter le choix professionnel ou la situation professionnelle aux nouveaux intérêts, caractéristiques, aptitudes, préférences, marché du travail et conditions et projets de vie.*
 - *Évaluer de manière critique les objectifs professionnels et privés en rapport avec le marché du travail, ses propres normes, ainsi que ses propres conditions et projets de vie et, le cas échéant, les adapter en conséquence.*
 - *Intégrer l'évolution des intérêts, des caractéristiques, des aptitudes, des préférences, du parcours éducatif et professionnel et des conditions de vie (p. ex. transitions et ruptures dans le parcours professionnel) à sa propre identité et histoire personnelle.*
- **Évaluer de manière critique et améliorer ses progrès en matière de gestion de carrière et d'employabilité:** compétences permettant une réflexion et une évaluation concernant les progrès accomplis dans la gestion de sa carrière et dans la prise de décisions professionnelles, de déterminer si l'on est adapté au marché du travail et d'élaborer des plans pour s'améliorer dans ces domaines.
 - *Évaluer d'un œil critique la planification de carrière et les progrès accomplis dans la gestion de carrière et procéder à des ajustements si nécessaire.*
 - *Évaluer d'un œil critique le processus de développement et de maintien de son employabilité et procéder à des ajustements si nécessaire.*
 - *Déterminer les obstacles et les problèmes entravant la gestion de carrière, les évaluer de manière critique et gérer et, le cas échéant, adapter activement le processus de choix professionnel et la gestion de carrière.*

Annexe C: Liste des personnes du groupe spécialisé et du comité consultatif participant à l'atelier

Groupe spécialisé: experts/-es et instances issus des domaines de l'OPUC, de la GRH, experts/-es en formation et des hautes écoles pédagogiques

Nom	Affiliation	Fonction	E-mail
Caterina Togni	Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale	Conseillère en orientation professionnelle, universitaire et de carrière TI	caterina.togni@ti.ch
Lionel Clavien	l'Office d'orientation scolaire, professionnelle et de carrière du Valais	Conseiller en orientation professionnelle, universitaire et de carrière VS	lionel.clavien@admin.vs.ch
Caroline Schultheiss	profunda-suisse	Conseillère en carrière de la société des employés de commerce de Zurich	cs@schultheissconsulting.ch
Diana Abegglen	AGAB-ASOU Secrétariat général Association des spécialistes du conseil en orientation et de l'information documentaire des gymnases et des hautes écoles	AGAB-ASOU Secrétariat général / Studienberatung Basel	diana.abegglen@unibas.ch
Ruth Sprecher Daniel Gebauer	Association faîtière des enseignantes et des enseignants suisses – ECH	Direction de la commission spécialisée Orientation professionnelle – Membre du comité directeur	ramur.sprecher@bluewin.ch d.gebauer@lch.ch
Bruno Juhasz	Formation professionnelle Suisse BCH-FPS	Comité directeur	bjuhasz@bch-fps.ch
Jessica Silbermann Dunant	RH Swiss	Comité directeur	jessica.silberman.dunant@hr-swiss.ch
Rolf Kaufmann	MEM-Passerelle 4.0 SA	Anciennement Swissmem – remplacement d'adultes	rolf.kaufmann@mem-passerelle.ch
Jürg Enderli	laufbahnswiss	Conseiller en orientation professionnelle et de carrière	enderli@meine-laufbahn.ch

Lorenzo Bonoli	IFFP/HEFP – Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle		lorenzo.bonoli@hefp.swiss
-----------------------	---	--	--

Comité consultatif: parties prenantes du monde de la formation, de l'administration et de l'économie

Nom	Affiliation	Fonction	E-mail
Benedikt Feldges	Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Département de l'instruction publique de Bâle-Ville) Écoles secondaires supérieures et formation professionnelle	Coprésident de l'Interkantonale Konferenz für Weiterbildung (IKW) (Conférence intercantonale de la formation continue – CIFC)	benedikt.feldges@bs.ch
Gabriel Fischer	Travail.Suisse	Responsable Politique de formation, membre de la direction	fischer@travailsuisse.ch
Sabina Giger	DEFR / SEFRI	Responsable de projet Cheffe suppléante adjointe de l'unité Politique de la formation professionnelle	sabina.giger@sbfi.admin.ch
Dieter Kläy	Union suisse des arts et métiers usam	Chef d'unité	d.klaey@sgv-usam.ch
Ingrid Faesi	Amt für Jugend und Berufsberatung (Office pour la jeunesse et l'orientation professionnelle)	Fachbereich Berufsberatung (Domaine spécialisé Orientation professionnelle)	Ingrid.faesi@ajb.zh.ch
Heike Suter	Canton d'Argovie Departement Bildung, Kultur und Sport (Département de la formation, de la culture et du sport)	Fachspezialistin Bildung Abteilung Volksschule, Sektion Entwicklung (Spécialiste Formation, département École obligatoire, secteur Développement)	heike.suter@ag.ch
Antionet Maret	swissuniversities	Collaborateur scientifique	antoine.maret@swissuniversities.ch
Phillip Dietrich	Conférence suisse des offices de formation professionnelle – CSFP	Chef d'office du canton de Schaffhouse	philipp.dietrich@sh.ch