

Peut-on activer les capacités d'adaptabilité des adultes face à des changements de carrière ? Évaluation d'une formation de type « construire sa vie »

Asma Ghaffari, Marine Moyon, Cédric Vanhoolandt and Christian Bégin

Volume 8, Number 3, 2024

Numéro thématique 4 : Dotation et carrière

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1113919ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1113919ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Société québécoise de psychologie du travail et des organisations

ISSN

2369-1522 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ghaffari, A., Moyon, M., Vanhoolandt, C. & Bégin, C. (2024). Peut-on activer les capacités d'adaptabilité des adultes face à des changements de carrière ? Évaluation d'une formation de type « construire sa vie ». *Humain et Organisation*, 8(3), 25–42. <https://doi.org/10.7202/1113919ar>

Article abstract

The 21st century world of work is, like the global socio-economic context, fluid and unpredictable. This instability means that workers have to undergo or choose career breaks. According to Savickas et al. (2009), guidance programs must now be part of the «life designing» paradigm, with the aim of developing individuals' career adaptability skills. Career adaptability is a psychosocial construct that refers to the resources an individual can mobilize to anticipate change and his or her future in changing contexts (Savickas and Porfeli, 2012). This article focuses on assessing the impact on career adaptability of a training course designed according to the «life designing» paradigm to support adults facing career changes. This is an original contribution because, to our knowledge, no such study exists in the literature to assess the effectiveness of a «life designing» course for employed or unemployed adults. This micro-longitudinal study involved 94 volunteer participants (63 women, 31 men), all French professionals with advanced degrees, who completed a questionnaire on career adaptability at the start, during, and at the end of the training. Career adaptability was assessed across four dimensions (Awareness, Control, Curiosity, and Confidence). Results indicate a significant increase in participants' perceived level of adaptability in each dimension between the start and end of the training program. A discussion opens the way to assessing the sustainability of these increased levels of adaptability over the long term, making it possible to devise pragmatic support solutions for the adult population facing trauma or having to anticipate changes in their professional trajectory.



Peut-on activer les capacités d'adaptabilité des adultes face à des changements de carrière ? Évaluation d'une formation de type « construire sa vie »

Asma **GHAFFARI**¹
Marine **MOYON**¹
Cédric **VANHOOLANDT**¹
Christian **BÉGIN**²



¹Université Paris-Saclay

²Université du Québec à Montréal

Pour toute correspondance relative à cet article, écrivez à l'adresse: asma.ghaffari@centralesupelec.fr

Cette publication découle d'un projet de recherche-action qui a bénéficié du soutien de la Chaire de recherche action sur l'Innovation pédagogique de l'Université Paris-Saclay

Résumé

Le monde du travail du 21^e siècle est, à l'image du contexte socioéconomique global, mouvant et imprévisible. Cette instabilité amène les travailleurs à devoir subir ou choisir des ruptures professionnelles au cours de leur carrière. Selon Savickas et al. (2009), les interventions en aide à l'orientation doivent désormais s'inscrire dans le paradigme « construire sa vie » et avoir pour objectif de développer chez les individus les compétences d'adaptabilité de carrière. L'adaptabilité de carrière est un construit psychosocial qui désigne les ressources qu'un individu peut mobiliser pour anticiper le changement et son avenir dans des contextes mouvants (Savickas et Porfeli, 2012). Cet article s'intéresse à l'évaluation de l'impact sur l'adaptabilité de carrière d'une formation conçue selon le paradigme « construire sa vie » pour accompagner des adultes faisant face à des changements de carrière. C'est une contribution originale car, à notre connaissance, il n'existe pas dans la littérature une telle étude pour apprécier l'efficacité d'une intervention d'aide à l'orientation de type « construire sa vie » pour des adultes en emploi ou au chômage. Cette étude microlongitudinale a concerné 94 participants volontaires (63 femmes, 31 hommes), tous professionnels français et ayant suivi des études supérieures longues, qui ont répondu à un questionnaire autorapporté sur l'adaptabilité de carrière en début, en cours et en fin de formation. L'adaptabilité de carrière est évaluée au travers de quatre dimensions (Conscience, Contrôle, Curiosité et Confiance). Les résultats indiquent une augmentation significative du niveau perçu d'adaptabilité des participants sur chacune des dimensions entre le début et la fin de la formation. Une discussion permet d'entrevoir des pistes pour apprécier la pérennité de ce développement sur le long cours, ce qui rendra possible d'imaginer des solutions d'accompagnement pragmatiques pour la population adulte faisant face à des traumatismes ou devant anticiper des changements dans la trajectoire professionnelle.

Mots clés : Construction de carrière pour les adultes, Aide à l'orientation, Adaptabilité de carrière, Paradigme « construire sa vie », Formation tout au long de la vie

Abstract

The 21st century world of work is, like the global socio-economic context, fluid and unpredictable. This instability means that workers have to undergo or choose career breaks. According to Savickas et al. (2009), guidance programs must now be part of the «life designing» paradigm, with the aim of developing individuals' career adaptability skills. Career adaptability is a psychosocial construct that refers to the resources an individual can mobilize to anticipate change and his or her future in changing contexts (Savickas and Porfeli, 2012). This article focuses on assessing the impact on career adaptability of a training course designed according to the «life designing» paradigm to support adults facing career changes. This is an original contribution because, to our knowledge, no such study exists in the literature to assess the effectiveness of a «life designing» course for employed or unemployed adults. This micro-longitudinal study involved 94 volunteer participants (63 women, 31 men), all French professionals with advanced degrees, who completed a questionnaire on career adaptability at the start, during, and at the end of the training. Career adaptability was assessed across four dimensions (Awareness, Control, Curiosity, and Confidence). Results indicate a significant increase in participants' perceived level of adaptability in each dimension between the start and end of the training program. A discussion opens the way to assessing the sustainability of these increased levels of adaptability over the long term, making it possible to devise pragmatic support solutions for the adult population facing trauma or having to anticipate changes in their professional trajectory.

Keywords : Adults group career construction counseling, Career intervention, Life designing, Career adaptability, Life-long learning

1. Introduction

Les parcours professionnels au 21^e siècle sont moins linéaires, plus protéiformes que ce qu'ils étaient au 20^e siècle. Aujourd'hui, le contexte socioéconomique moins prévisible crée davantage d'instabilité à l'emploi et génère des discontinuités plus fréquentes dans les parcours professionnels. Cette déstabilisation des parcours sur le marché du travail est observée dans le contexte français depuis les années 1980-1990 (Melnik-Olive et Stephanus, 2019). Ces discontinuités peuvent être générées par différents facteurs, comme des ruptures de contrats de travail subies par les salariés. Ainsi, sur la période 2008-2014, la part des travailleurs connaissant des allers-retours entre emploi et chômage et la part des contrats temporaires dans les embauches se sont accrues de manière significative¹. Pendant la crise de 2008-2009, 2 647 plans de sauvegarde de l'emploi (PSE) ont été notifiés en France, et ils étaient 1 050 à avoir été initiés entre le début de la crise sanitaire (mars 2020) et le 31 mai 2021, générant 106 500 ruptures de contrats (Ghrai, 2021).

Mais les ruptures de contrat subies ne sont pas l'unique source d'inflexion de la ligne de carrière. Quitter son poste pour une autre activité professionnelle, ou même pour un poste différent tout en restant dans la même entreprise, peut, dans certains cas, être le fruit d'une démarche personnelle qui vise à reprendre le contrôle sur sa vie professionnelle et à pallier une insatisfaction vis-à-vis du travail (Négroni et Mazad, 2019). En France, cette insatisfaction trouve souvent son origine dans les conditions de travail ou la qualité des liens hiérarchiques. D'ailleurs, la France se distinguerait aussi par une proportion de travailleurs soumis au stress plus importante qu'ailleurs (Davoine et Méda, 2008). Ainsi, les mobilités professionnelles volontaires sont fréquemment inspirées par l'insatisfaction quant au sens du travail et contribuent de façon importante à réduire cette insatisfaction (Coutrot et Perez, 2021). Elles peuvent même concerner les plus jeunes, dès les premières expériences professionnelles (Dupray et Epiphane, 2014). Les salariés dont le travail perd de son sens, qui ne quittent pas leur emploi, connaissent une augmentation significative du nombre de jours d'absence pour maladie (Coutrot et Perez, 2021).

Il apparaît donc que les bouleversements qui agitent les contextes du travail provoquent des ruptures subies ou volontaires dans les carrières individuelles. Ces changements exigent une attitude qui s'adapte aux besoins du contexte tout en maintenant la poursuite de ses propres objectifs et aspirations. Depuis les années 2010, on assiste en France à une multiplication des acteurs de l'accompagnement professionnel, largement couverte par les médias grand public (Bacheley, 2019; Declairieux, 2020). Cela suggère que l'adaptation requise lors de ces changements ne se fait pas de manière autonome ni facile. Il y a un besoin manifeste de la part des travailleurs pour une aide extérieure à l'orientation dans ces moments de choix. Ainsi, les travaux de Savickas et collaborateurs (Savickas, 1997; Savickas et Porfeli, 2012) insistent sur l'importance des interventions d'aide à l'orientation et au développement de carrière pour permettre d'améliorer l'adaptabilité de carrière des individus.

¹ France Stratégie, « Les transitions professionnelles, révélatrices d'un marché du travail à deux vitesses », Octobre 2016, Note d'Analyse, n°50.

Dans cet article, nous nous intéressons à l'évaluation d'une pratique d'aide à l'orientation offerte sous forme de formation professionnelle, dont l'objectif est de développer l'adaptabilité de carrière de professionnels ayant fait des études supérieures. Dans la section suivante, nous présentons le contexte français et européen qui a stimulé la conception et la mise en place de cette formation professionnelle ainsi que le concept d' « adaptabilité de carrière » qui fait l'objet de l'étude d'évaluation présentée ici. Nous présentons ensuite la méthode et les outils mis en œuvre par l'évaluation ainsi que ses résultats en matière d'amélioration de la perception d'adaptabilité de carrière. Nous clôturons l'article par la considération de perspectives de généralisation d'un concept de formation efficace pour accompagner les adultes dans l'anticipation ou dans l'orientation d'un choix de carrière pour s'adapter à des changements de contextes ou à une évolution dans les priorités personnelles.

2. L'aide à l'orientation de carrière au 21^{ème} siècle

2.1 Une priorité européenne et française

Dans le contexte actuel global caractérisé par des parcours discontinus et des transitions professionnelles fréquentes, il apparaît nécessaire d'anticiper et d'organiser la préparation des individus pour leur donner la capacité de suivre une trajectoire professionnelle en cohérence avec leurs aspirations et leurs compétences. Ainsi, le conseil européen a adopté, le 21 novembre 2008, une résolution visant à « mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie² ». Dans cette résolution, il est notamment question de développer la capacité à s'orienter dans les programmes de formation pour adultes. Un an après l'adoption de cette résolution, une loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie (OFTLV) a été adoptée³. Cette loi « vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle ».

Il devient ainsi admis que la carrière appartient désormais à l'individu et non plus à l'organisation, et qu'il incombe à ce dernier de gérer son parcours de manière à préserver son équilibre personnel au travail et à répondre à ses aspirations (Patillon, 2014). Il devrait pour cela pouvoir compter sur des dispositifs d'aide, privés ou publics, dont l'objectif est de développer la capacité des individus à faire des choix d'orientation de manière autonome.

2.2 L'adaptabilité de carrière, un objectif central de l'aide à l'orientation

Nombre d'auteurs ont appuyé le fait que l'ère postindustrielle est une époque fondamentalement différente de celle qui la précédait et que les concepts qui ont régi

²https://www.euroguidance-france.org/wp-content/uploads/2019/06/8_pages_orientation_der.pdf (consulté le 30 octobre 2022).

³Légifrance, site gouvernemental français de la diffusion du droit : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000021312490> (consulté le 30 octobre 2022).

l'accompagnement des personnes dans leur orientation doivent absolument évoluer pour être appropriés à ce nouveau contexte (Savickas et al., 2009 ; Super et Kansel, 1981). Les travaux qui ont le plus pesé dans le sens d'une nouvelle conceptualisation de la carrière et des outils d'aide à l'orientation de carrière sont indéniablement ceux de Savickas, qui a largement reformulé la théorie de développement vocationnel de référence établie par Super (1953). Dans son travail de reconceptualisation, Savickas (2002 ; 2005) affirme que les individus ont désormais besoin d'être épaulés afin de construire un récit cohérent de leur histoire de vie pour savoir la prolonger par des choix autonomes et libres, qui rendent compte à la fois de leurs contraintes, mais aussi, et surtout, de leurs désirs et de leurs priorités d'accomplissement. Selon Savickas et al. (2009), accompagner les individus aujourd'hui, c'est les aider dans le processus d'élaboration de ce récit, appelé processus de construction de vie ou *life design*, où le travail est à penser en interaction avec les autres sphères de la vie dans une quête d'équilibre et d'harmonie. Quand une personne aborde un processus de construction de sa vie, elle doit être aidée pour définir des schémas de réalisation possibles de ce récit. C'est alors qu'intervient le rôle du professionnel, plutôt facilitateur que conseiller. Il doit avoir la capacité de stimuler chez la personne des ressources psychologiques et d'action qui vont lui permettre de mettre en musique ses envies. Cette aptitude à mobiliser ses ressources pour confirmer ses aspirations est ce qu'a défini Savickas comme l'adaptabilité (Savickas, 2005), en reprenant l'expression introduite par Super et Kansel (1981). Selon Savickas (2005), l'adaptabilité de carrière est un ensemble de croyances et d'attitudes qui permettent à un individu d'aller au bout d'une phase d'interrogation sur un choix pour explorer les possibilités d'évolution pour lui et dans son environnement, pour poser des hypothèses plausibles en cohérence avec ses aspirations, et enfin, pour engager une décision affirmée et entreprendre sa mise en œuvre.

Quand on parcourt la littérature qui a été influencée par la théorie de construction de carrière de Savickas (2002) et qui cherche à évaluer des interventions de type « construire sa vie », on est interpellé par la jeunesse de cette littérature (Cheung et Jin, 2016 ; Janeiro et al., 2014 ; Koen et al., 2012; Maree et al., 2018; Maree, 2019; Nota et al., 2016). En effet, ces articles sont parus essentiellement ces dix dernières années. Ces travaux ont pris le parti d'évaluer des formes d'accompagnement principalement collectives, quand d'autres mesurent l'efficacité d'une action individuelle (Da Silva et al., 2020). L'ensemble des travaux consultés rapportent des études qui ont été faites auprès d'un public jeune, en cours d'études scolaires ou supérieures. Pour ce public, il apparaît qu'il est effectivement possible de stimuler les capacités d'adaptabilité des jeunes scolaires en vue de les préparer à la phase d'exploration de leur vie postétudes. Nous pouvons également poser un constat concernant la méthode d'évaluation utilisée. Dans la majorité des travaux recensés, l'adaptabilité est utilisée comme un critère qui permet de qualifier l'impact d'une intervention. Pour la mesurer, les travaux recensés utilisent des outils appropriés validés dans la littérature, notamment le questionnaire *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) développé et validé par Savickas et Porfeli (2012) et adapté aux contextes différents de 13 pays.

Dans cet article, nous présentons le résultat de l'évaluation d'une formation en matière d'impact sur l'adaptabilité des participants. La formation a été conçue par la première

autrice de cet article selon les principes du paradigme « construire sa vie ». Cette formation destinée à aider un public d'adultes en cours de carrière est proposée depuis plusieurs années. Pour évaluer l'impact de cette formation, nous avons de même adopté l'outil CAAS, qui a le mérite d'être également validé dans une version francophone. Nous avons mesuré l'impact de cette intervention en termes d'adaptabilité développée par les participants au fil du programme de formation. Nous estimons que la contribution majeure de ce travail réside dans le suivi d'une population adulte mixte, en emploi et au chômage, et ayant exprimé le désir de mieux s'outiller pour faire face aux changements et aux potentielles transitions de carrière. Cette contribution est originale, car c'est la première, à notre connaissance, qui examine l'efficacité d'une intervention d'accompagnement offerte sous forme d'une formation pour public adulte en cours de carrière. Nous reconnaissons par cette étude la complexité inhérente à l'accompagnement de la population adulte et la nécessité de permettre un temps et un cadre adaptés et nécessaires pour l'acquisition de compétences fondamentales pour la prise d'autonomie dans la conception de sa trajectoire de carrière et de vie.

3. Matériel et méthode

3.1 La formation

Le programme « l'Émulateur » est une formation continue proposée aux professionnels de tous âges et de tout secteur d'activité, détenant un diplôme d'enseignement supérieur, salariés ou travaillant à leur compte, ayant exercé des postes à responsabilités et un rôle décisionnel dans leur milieu (p.ex. dirigeant d'une équipe, direction d'une unité de production, responsable marketing, médecin, etc). La formation « l'Émulateur » est un programme conçu selon les principes du paradigme « construire sa vie ». Ce programme s'étale sur six mois et comporte plusieurs journées de rencontres collectives par groupes d'une dizaine de personnes maximum. Le programme est construit pour favoriser l'expérience immédiate et directe des participants. Ces rencontres se déroulent à raison d'environ une journée par mois et consistent à faire vivre aux participants des situations pédagogiques éducatives pour approfondir leur connaissance d'eux-mêmes et envisager les possibilités qu'ils peuvent explorer dans leur environnement. En plus des journées de rencontres collectives, un accompagnement est prévu pour chacun des participants afin de les aider à formaliser leurs apprentissages et à résoudre des difficultés rencontrées. Cet accompagnement individuel se déroule de manière synchrone et à distance en utilisant un outil de visioconférence. Des exercices personnels pour compléter et stimuler la réflexion de chacun sur ses apprentissages et ses freins sont également prévus dans le programme. Tous ces ingrédients sont orchestrés selon un programme pédagogique précis. Chaque participant prend connaissance du programme en amont et exprime ses éventuelles interrogations lors d'un entretien individuel qui vise à clarifier les objectifs de la formation et à répondre aux questions du participant. Tous les aspects pédagogiques sont d'abord précisés lors d'une réunion de lancement de programme en présence de l'ensemble de l'équipe pédagogique et du groupe d'apprenants. Ensuite, les apprenants vivent les étapes de manière séquentielle, les amenant à traverser des chemins de maturation de leurs apprentissages. Il n'y a aucun apport qui concerne l'état du marché du travail ou l'actualité des métiers. L'essentiel de la formation est destiné à permettre à

chacun de découvrir ses aspirations et de pouvoir les formuler de la manière la plus précise possible. En fin de programme, les apprenants sont invités à présenter leurs apprentissages sous forme d'une soutenance orale à laquelle prennent part toute la promotion et une partie de l'équipe pédagogique pour discuter ensemble des apprentissages de chacun. Cette étape permet de clore le programme en s'assurant de l'autonomie de tous les apprenants en vue de poursuivre leur chemin. Cet aspect de la formation est fondamental puisqu'il permet aussi à chaque apprenant de prendre conscience des acquis de la formation et des expériences dont il a bénéficié pendant le programme pour découvrir ses aspirations et pouvoir les partager jusqu'à la concrétisation d'une étape professionnelle nouvelle.

Pour résumer, le programme comporte huit journées d'ateliers expérientiels, quatre séances d'accompagnement individuel d'une durée de 1 h 30 chacune et de nombreuses consignes de travail personnel qui sont administrées au fil du programme. La clôture du programme se fait également sur une journée complète alternant présentations individuelles et échanges collectifs animés par au moins deux membres de l'équipe pédagogique.

3.2 L'outil de mesure : Le *Career Adapt-Abilities Scale*

Afin de mesurer l'évolution de l'adaptabilité de carrière que permet la formation « l'Émulateur », le questionnaire autorapporté *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) a été utilisé dans sa version adaptée en langue française (Johnston et al., 2013). L'adaptabilité de carrière se mesure à partir de 20 énoncés répartis sur quatre dimensions indépendantes : (a) « *Concern* », ou « être préoccupé par son parcours », que l'on traduira ici par « Conscience » au sens de « conscience de l'importance de se préoccuper de son parcours »; (b) « *Control* », que l'on traduira ici par « Contrôle »; (c) « *Curiosity* », que l'on traduira ici par « Curiosité »; (d) « *Confidence* », que l'on traduira ici par « Confiance ». Chaque dimension rassemble six énoncés sous forme d'échelles en cinq points. Pour chaque énoncé, le participant évalue avec quelle force la dimension en question est présente chez lui, allant de 1, « *l'aptitude n'est pas une force* », à 5, « *c'est l'aptitude la plus forte* ». Bien que la fiabilité du questionnaire ait déjà été validée (Savickas et Porfeli, 2012), les alphas de Cronbach ont été recalculés pour chacun des construits. Ils sont de .81 pour Conscience, .81 pour Contrôle, .81 pour Curiosité et .83 pour Confiance. Chaque énoncé est formulé par une phrase affirmative qui exprime une attitude, une croyance ou une compétence qui traduit la dimension en question. Par exemple, « Me préparer à mon avenir » est un des six énoncés de la dimension Conscience, et « Rester optimiste » est un énoncé de la dimension Contrôle. Le questionnaire complet est disponible en annexe.

3.3 La collecte d'informations

Cette étude visait une cohorte de 94 participants (63 femmes et 31 hommes), âgés d'au moins 27 ans et d'au plus 59 ans. Ils ont tous été, à un moment de leur vie professionnelle, salariés ou travailleurs à leur compte. Tous ont occupé des postes à responsabilités et certains étaient des cadres supérieurs selon la classification des catégories de salariés

en vigueur en France. Seulement 30 % d'entre eux étaient au chômage pendant la durée de l'étude. Le reste des participants étaient en activité.

Tous les participants ont pu répondre au questionnaire au moins une fois, soit au début du parcours (temps T0), soit au milieu (temps T1), soit à la fin (temps T2). Les réponses ont été traitées dans un document pour s'assurer qu'il n'y ait pas de double réponse ni de manque de réponse sur une partie du questionnaire. Elles ont fait l'objet d'un traitement par le modèle ANOVA, et les résultats sont donnés en section 4. Le questionnaire qui a été utilisé a déjà été validé par l'étude de Johnston et ses collaborateurs (2013), aussi avons-nous entrepris d'utiliser le questionnaire sans refaire le travail de test de fiabilité, laquelle a déjà été démontrée dans cette étude. Nous avons en revanche conduit une analyse en composantes principales des 24 énoncés pour nous assurer que l'on retrouve bien quatre composantes distinctes.

Les participants ont tous été invités à remplir le questionnaire par voie électronique et sans intervention autre de la part de l'équipe pédagogique. Seule une introduction préalable à l'objectif de l'étude leur a été communiquée au début de la période pour les éclairer sur les attentes et les possibilités d'accepter ou de refuser de participer à l'étude. Nous avons entrepris de relancer les participants chaque fois pour qu'ils viennent remplir le questionnaire quand le moment était venu. Ainsi, chaque participant aura reçu à trois reprises un message d'invitation à répondre au questionnaire s'il le souhaitait. Au final, les réponses ont été majoritaires au début du parcours et elles ont été plus partielles au milieu ou à la fin du parcours. Ceci s'explique par la focalisation intense sur les enjeux de réussite du choix d'orientation à mesure que le programme avançait. Plusieurs d'entre eux n'ont pas répondu aux trois moments de l'étude. Ils étaient en fin de compte 44 à avoir rempli toutes les questions aux trois temps de l'étude. Ce taux de réponse nous a permis de dresser des constats fiables, présentés dans la section 4. La suite de l'article tend à produire ces constats en les illustrant visuellement de façon à rendre certains aspects accessibles à la discussion. Nous reviendrons dans la section 5 sur une interprétation possible des résultats et nous développerons également les limites propres à cette étude.

3.4 Analyse des données

Des statistiques multivariées ont été utilisées avec pour objectif de réduire le nombre de composantes dans un ensemble de données (Hair et al., 2014 ; Husson et al., 2016). Une analyse en composantes principales (ACP) a été utilisée pour identifier les relations entre les variables. En cohérence avec les analyses de validation du CAAS en langue française (Johnston et al., 2013), une rotation orthogonale du type equamax a été effectuée en vue de l'interprétation des composantes principales. Quatre facteurs ont été spécifiés de manière à correspondre aux quatre dimensions établies dans le CAAS (Johnston et al., 2013 ; Savickas et Porfeli, 2012). Le nombre d'individus sur lequel reposent les présentes analyses étant largement supérieur à dix individus par facteur, il est permis de considérer l'interprétation des composantes comme pertinente (Hair et al., 2014). Pour chacune des quatre dimensions et chacun des temps d'étude (T0, T1 et T2), un résultat moyen aux échelles de Likert à cinq niveaux a été calculé. Les changements

de résultats ont été analysés au moyen d'une analyse de variance (ANOVA) à trois facteurs (i.e. temps, âge et genre) sur mesures répétées pour évaluer l'effet de la formation sur le résultat moyen. Les analyses ont été menées à l'aide du logiciel R version 3.6.2 (Dark and Stormy night, <https://www.r-project.org/>) et des bibliothèques « car », « effects », « Hmisc », « tidyverse », « psych » et « rstatix ». Les représentations graphiques ont été générées sur le même logiciel R, à l'aide des bibliothèques « ggplot2 » et « ggpubr ».

4. Résultats

Pour cette passation du questionnaire CAAS, quatre facteurs expliquent 57 % de la variance totale observée, tandis qu'ils expliquent 51 % de la variance totale dans l'article de validation du questionnaire CAAS en langue française (Johnston et al., 2013). Correspondant à ces quatre facteurs, les quatre premières valeurs propres relevées dans la présente ACP sont 6.84, 2.84, 2.19 et 1.91, tandis qu'elles sont respectivement 7.56, 1.82, 1.58 et 1.28 pour le CAAS en langue française dans l'article de référence (Johnston et al., 2013).

Le Tableau 1 présente les saturations des énoncés sur les facteurs qu'il est possible d'observer avec le questionnaire CAAS utilisé dans cette étude. Quelques saturations semblent plus élevées sur certains facteurs (.88 pour QContrôle_2 sur le facteur 3), alors que d'autres sont plus faibles (.29 pour QContrôle_5 sur le facteur 3) comparativement aux valeurs de référence (respectivement .69 et .52) obtenues dans le contexte plus large de la validation du CAAS en langue française (Johnston et al., 2013). Conformément aux analyses de Johnston et ses collaborateurs (2013), les quatre facteurs correspondent respectivement aux dimensions Curiosité, Conscience, Contrôle et Confiance. En comparant la matrice des indices de saturation de ces énoncés obtenue lors de cette étude avec celle établie lors de la validation du CAAS en langue française (Johnston et al., 2013), le regroupement des énoncés en cohérence avec celui suggéré par Johnston et al. (2013) et Savickas et Porfeli (2012) apparaît par conséquent pleinement pertinent.

Tableau 1

Matrice de saturation des énoncés sur les facteurs après rotation orthogonale equamax

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
QConfiance_1	.23		.16	.64
QConfiance_2	.36		.23	.64
QConfiance_3	.16	.33	.45	.51
QConfiance_4	.27		.25	.68
QConfiance_5	.20	.16		.71

QConfiance_6				- .16	.76
QContrôle_1		-.15		.81	.11
QContrôle_2				.88	.10
QContrôle_3		.37		.53	.33
QContrôle_4	.22	.43		.58	
QContrôle_5	.27	.51		.29	.23
QContrôle_6		.53		.50	-.11
QCuriosité_1	.73				.14
QCuriosité_2	.67				.14
QCuriosité_3	.66	.20		.16	.28
QCuriosité_4	.68				.15
QCuriosité_5	.83	.19			
QCuriosité_6	.75	.13			.15
QConscience_1	.14	.51		.54	
QConscience_2	.20	.63		.31	
QConscience_3	.19	.50		.53	
QConscience_4		.64		-.30	
QConscience_5	.14	.65		-.17	
QConscience_6	.22	.68		.22	

Pourcentage de la variance totale expliquée

15.5 14.2 13.9 13.8

Note: Seules les corrélations statistiquement significatives ($p < .05$) sont mentionnées. Les valeurs en gras indiquent les corrélations modérées ou fortes ($R > .50$). Les corrélations mises en évidence correspondent à la saturation maximale pour chaque facteur structurant le CAAS en langue française (Johnston et al., 2013).

Le Tableau 2 donne le résultat de l'ensemble des participants (n ; $M \pm ET$) calculé à partir des résultats moyens individuels, pour chacune des quatre dimensions et aux trois temps de mesures (T0, T1 et T2).

Tableau 2

Résultats moyens et écarts-types associés pour l'ensemble des participants, à chacune des dimensions et à chacun des temps d'étude

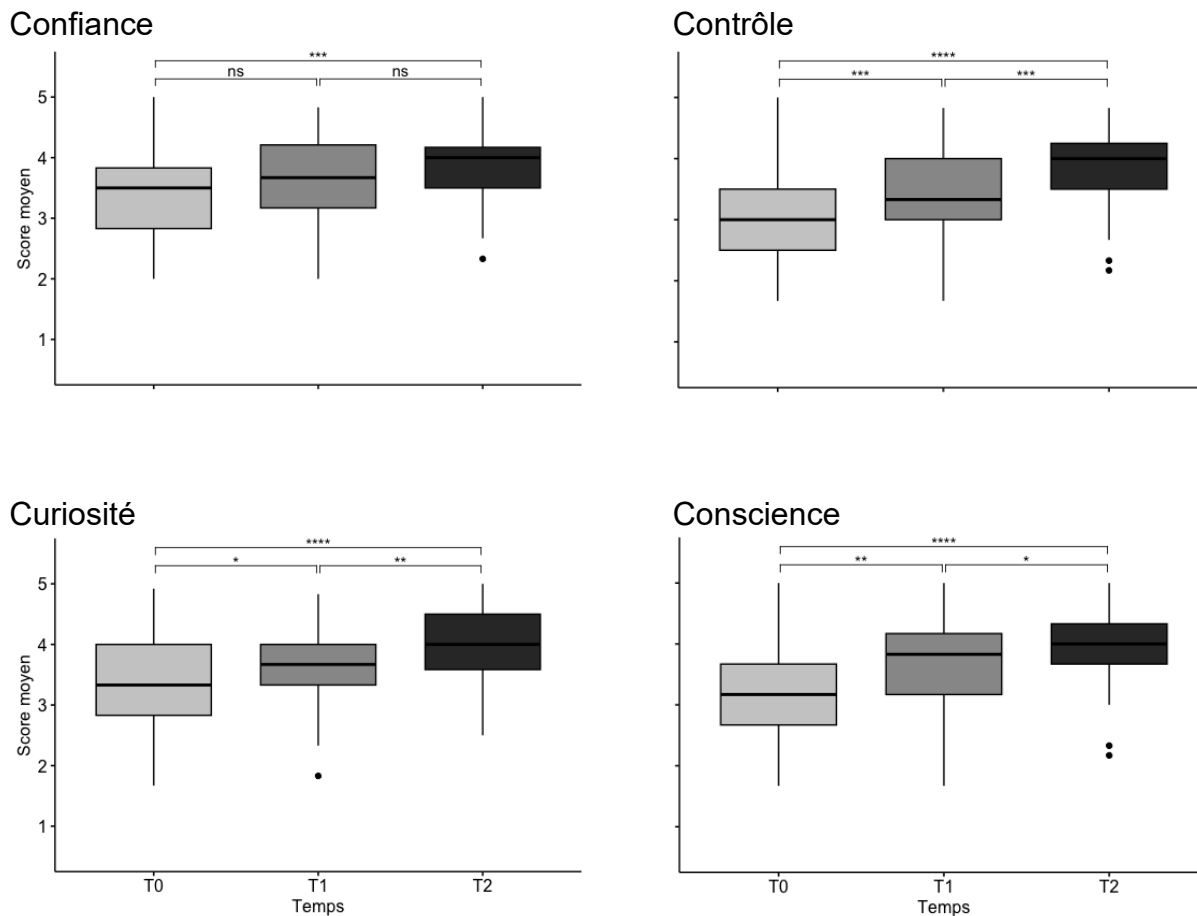
	Avant formation (T0) [N = 84]	En cours de formation (T1) [N = 60]	Après formation (T2) [N = 63]
Dimension	M ± ET	M ± ET	M ± ET
Confiance	3.41 ± .71	3.64 ± .70	3.86 ± .61
Contrôle	2.97 ± .74	3.41 ± .68	3.85 ± .61
Curiosité	3.33 ± .80	3.60 ± .63	3.97 ± .60
Conscience	3.18 ± .74	3.62 ± .69	3.87 ± .76

Pour chacune des dimensions analysées, l'effet du facteur temps est la variable focale. Cependant, cet effet pourrait être différent selon l'âge, étant donné la large étendue d'âge, et le genre des participants. Nous considérons donc ces deux variables comme modératrices.

Pour la dimension Confiance, il n'y a pas d'interaction statistiquement significative entre les variables considérées. Il y a un effet principal statistiquement significatif du facteur temps [$F(2, 195) = 7.55$; $p < .001$; $\eta^2 = .07$]. Des comparaisons par paires, utilisant le test t apparié avec un ajustement de Bonferroni, montrent que le résultat est significativement différent entre T0 et T2 ($p < .001$), mais pas entre les autres temps. Pour la dimension Contrôle, il n'y a pas d'interaction statistiquement significative entre les variables considérées. Il y a un effet principal statistiquement significatif du facteur temps [$F(2, 195) = 28.06$; $p < .001$; $\eta^2 = .22$]. Des comparaisons par paires, utilisant le test t apparié avec un ajustement de Bonferroni, montrent que le résultat est significativement différent entre tous les temps ($p < .001$).

Pour la dimension Curiosité, il n'y a pas d'interaction statistiquement significative entre les variables considérées. Il y a un effet principal statistiquement significatif du facteur temps [$F(2, 195) = 15.57$; $p < .001$; $\eta^2 = .14$] et du facteur genre [$F(1, 195) = 5.46$; $p < .05$; $\eta^2 = .03$], bien que son effet puisse être considéré comme négligeable. Des comparaisons par paires, utilisant le test t apparié avec un ajustement de Bonferroni, montrent que le résultat est significativement différent entre tous les temps (c.-à-d. $p < .05$ entre T0 et T1 et $p < .01$ entre T1 et T2). Pour la dimension Conscience, il n'y a pas d'interaction statistiquement significative entre les variables considérées. Il y a un effet principal statistiquement significatif du facteur temps [$F(2, 195) = 15.54$; $p < .001$; $\eta^2 = .14$] et du facteur âge [$F(1, 195) = 10.78$; $p < .001$; $\eta^2 = .05$], bien que son effet puisse être considéré comme négligeable. Des comparaisons par paires, utilisant le test t apparié avec un ajustement de Bonferroni, montrent que le résultat est significativement différent entre tous les temps (c.-à-d. $p < .01$ entre T0 et T1 ; $p < .05$ entre T1 et T2).

Figure 1
Évolution des résultats moyens des dimensions Confiance, Contrôle, Curiosité et Conscience au cours de la formation



Note: ****p < .0001 ; ***p < .001 ; **p < .01 ; *p < .05 ; n.s. non significatif.

5. Discussion des résultats en matière d'adaptabilité de carrière

Ces résultats indiquent de manière indéniable qu'il y a un effet significatif du programme sur la capacité d'adaptabilité des participants. Cet effet est mesurable et est aussi durable dans le temps puisque les quatre dimensions connaissent une évolution continue, d'abord au temps T1, puis au temps T2. Il y a donc une progression continue et avérée tout au long du programme. Nous pouvons en conclure que la capacité d'adaptabilité semble activable chez les adultes et qu'elle peut être correctement mesurée au fil du temps.

Nous en arrivons maintenant à commenter l'évolution de chacune des dimensions. En premier lieu, la dimension Confiance est celle qui semble connaître l'évolution la moins spectaculaire. Elle est en effet stationnaire à partir du temps T1 et les changements mesurés portent plutôt sur la concentration de la population autour de la moyenne qui

augmente relativement peu. Cet effet est certainement à relativiser puisque la population des apprenants connaît une augmentation nette de sa perception de contrôle sur la situation de choix qu'ils sont en train de résoudre, ce qui indique que leur capacité à agir sur la situation est, selon eux, satisfaisante et leur donnerait confiance dans l'influence qu'ils peuvent exercer sur le cours des événements. On peut donc se demander si un temps de mesure plus important ne permettrait pas de relever des indices plus fiables de la confiance des participants, qui auraient alors plus de temps pour conduire des actions et en recueillir les fruits. Cette question restera en suspens dans ce présent article, mais elle nous incite à prolonger l'étude pour évaluer l'interaction entre les dimensions de l'adaptabilité et l'effet sur la durée de chacune des capacités compte tenu de la durée de l'activation par le programme. On pourrait, par exemple, décider d'évaluer les dimensions de l'adaptabilité à un horizon plus lointain par rapport à la fin du programme et comparer ainsi les résultats avec ceux obtenus ici.

Nous remarquons également que la dimension Curiosité connaît une rapide augmentation qui se maintient jusqu'à la fin du programme. Cette évolution est nette. Elle indique que les participants auraient acquis des réflexes les amenant à explorer de manière concrète les possibilités qui se présentent à eux dans leur situation de choix. Ils oseraient ainsi se projeter dans des réalités diversifiées, et même si la dimension Confiance ne semble pas mesurer l'effet de cette extension comportementale, il n'en reste pas moins que la capacité liée à la curiosité est avérée selon la perception des participants. Enfin, quant à la capacité de Conscience, celle-ci connaît également une évolution qui se maintient et semble indiquer que les participants sont satisfaits de leur niveau de concentration sur le choix à préparer, de même que de leur capacité à bien envisager les solutions possibles. On peut donc estimer que le programme apporte aux participants la possibilité de se consacrer à un sujet d'intérêt et leur permet de cultiver la confiance dans leur capacité à réserver du temps et de l'énergie pour mener à bien le choix qu'ils souhaitent voir se réaliser. Ces aboutissements seront évidemment à affiner puisqu'à l'heure actuelle, nous ne savons pas encore dire ce qui, dans le programme, active telle ou telle dimension ni comment cela pourrait se faire de manière encore plus ciblée et avec plus d'impact. L'acquisition de l'adaptabilité s'est faite progressivement et pourrait avoir besoin de temps pour se maintenir sur le long cours. Même si cet aspect mérite encore une investigation, nous ne pouvons que souscrire à la préconisation de Maree et al. (2012) de permettre un temps d'intervention suffisamment long pour que les apprenants puissent engager un dialogue et des actions avec leur environnement et observer des retombées instructives de leur conduite.

Dans cet article, nous nous intéressons à l'évaluation d'une formation pour adultes en cours de carrière voulant préparer ou pallier des changements dans leur contexte professionnel. La formation met principalement des outils qualitatifs de facilitation en groupe d'apprenants pour stimuler la réflexion critique et la construction d'un récit de vie. Les interventions de groupe pour accompagner les questions d'orientation et de construction de carrière font l'objet de peu de travaux de recherche (Maree, 2019). Selon Maree (2019), il est important de combler cette lacune et de s'intéresser aux interventions de groupe, notamment à celles, plus récentes, qui privilégient des approches qualitatives,

moins centrées sur l'usage exclusif de tests et d'inventaires que l'approche traditionnelle. Ce travail vient par conséquent renforcer cette littérature encore balbutiante.

Les apprenants qui suivent la formation objet de cette étude le font de manière volontaire, car, à l'occasion de ces passages de vie nébuleux et peu confortables, ils prennent conscience d'un déficit d'adaptabilité et du besoin criant de savoir faire des choix en cohérence avec des priorités personnelles dans un monde instable. Selon Savickas et al. (2009), ces phases de perturbations, désormais inhérentes à notre époque et à notre modèle de société, mettent les individus devant un défi récurrent qui est de se confronter à la question épineuse : « Qu'est-ce que je vais faire de ma vie ? » Cette question est au centre du paradigme « construire sa vie » (Savickas et al., 2009). Notre étude montre qu'une intervention centrée sur cette question primordiale a permis à des adultes en difficulté psychologique de trouver leurs propres réponses, retrouvant ainsi de l'optimisme, de l'entrain et une capacité d'action pour la réalisation de leurs aspirations. Ceci démontre qu'il est tout à fait possible de remédier à un manque d'adaptabilité, même en pleine phase de crise ou à la suite de traumatismes professionnels. Ce résultat prolonge ainsi les travaux existants qui prouvent la malléabilité de l'adaptabilité pour le public jeune scolaire ou universitaire (Cheung et Jin, 2016 ; Janeiro et al., 2014; Koen et al., 2012; Maree et al., 2018; Maree, 2019), et apporte la preuve de cette malléabilité pour les adultes en cours de carrière et faisant face à des difficultés dans leur parcours professionnel. Le paradigme « construire sa vie » devrait à notre sens continuer à inspirer des interventions et des études de recherche pour parvenir à une compréhension claire de ce qui permet d'activer l'adaptabilité de carrière chez un public en difficulté.

Cette étude présente néanmoins une limite majeure, celle de la période sur laquelle elle a dû être conduite. En effet, les participants au programme ont pu être accueillis et se voir remettre le questionnaire durant la période 2020-2022. Au cours de cette période, il y a eu un événement majeur qui a secoué le monde du travail, soit la crise sanitaire planétaire que nous avons connue. L'étude ne tient pas compte d'une éventuelle particularité qui pourrait différencier les participants selon l'époque à laquelle ils ont dû répondre à ce questionnaire.

6. Conclusion

Nous avons conduit cette étude auprès d'un public particulièrement touché par la désorganisation du monde du travail et ses conséquences à la fois en matière de souffrance psychologique et de perte de contrôle sur les événements de leur vie professionnelle. Par conséquent, nous démontrons par ce travail que même face à l'incertitude profondément déstabilisatrice de ces moments de vie, il est possible de stimuler les pulsions de développement des individus et de leur permettre de reprendre le contrôle sur le cours de leur carrière. Ce travail se poursuit pour apprécier la façon dont les apprenants parviennent à déployer les compétences acquises dans le cadre de la formation pour maintenir une vigilance et un contrôle sur leur situation sur le long cours. Nous nous sommes également donné l'objectif de développer une connaissance plus fine de la relation entre les quatre dimensions de l'adaptabilité. Ce type de perspectives permettra d'imaginer et de déployer des actions concrètes en faveur des populations

touchées par l'instabilité du monde du travail, pour les préparer ou les aider à rebondir. Accompagner la construction de carrière suppose d'aider une personne à expliciter ses priorités de vie pour mieux choisir ses activités sociales, familiales et professionnelles afin de devenir la personne qu'elle souhaite être (Savickas, 2005). Les interventions d'accompagnement des choix de carrière ont, de ce fait, un rôle important dans ces phases de turbulence dans la carrière (ou dans la vie).

Nous espérons pour notre part contribuer à établir une grille d'évaluation objective des interventions d'accompagnement des choix de carrière pour orienter leur impact vers plus d'efficacité et de pertinence par rapport aux besoins des individus pour une intégration harmonieuse dans la société, source de développement et de bien-être.

7. Références

- Bacheley, A. (2019, août). Bilan de compétences, quoi de neuf ? *Magazine Management*, 276.
- Cheung, R. et Jin, Q. (2016). Impact of a career exploration course on career decision making, adaptability, and relational support in Hong Kong. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1069072715599390>
- Coutrot, T. et Perez, C. (2021). Quand le travail perd son sens. L'influence du sens du travail sur la mobilité professionnelle, la prise de parole et l'absentéisme pour maladie (Document d'études n° 249). *Ministère français du travail – La Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (Dares)*. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/quand-le-travail-perd-son-sens>
- Da Silva, C. S. C., Teixeira, M. A. P., Cardoso, P., Fernandez-Navarro, P., Gonçalves, M. M. et Duarte, M. E. (2020). Innovative moments and narrative change in career counselling: A case study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20, 635-652. DOI: [10.1007/s10775-020-09422-7](https://doi.org/10.1007/s10775-020-09422-7)
- Davoine, L. et Méda, D. (2008). Place et sens du travail en Europe : Une singularité française? (Document de travail n°96-1). *Centre d'études de l'emploi*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00276220>
- Declairieux, B. (2020, juillet). Changez de vie en limitant les risques – Gratuits ou Payants, les bons experts pour se faire aider. *Magazine Capital*.
- Dupray, A. et Epiphane, D. (2014). Quand l'improbable se réalise: Le cas des bifurcations professionnelles en début de carrière. *Céreq*, Net.Doc, n°125, p.40. <https://www.cereq.fr/node/8836/printable/print>
- Ghrai, J. (2021). Crise sanitaire: Quels sont les branches et les territoires les plus concernés par les plans de sauvegarde de l'emploi ? (N° 35; Dares Focus). *Ministère français du travail – La Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (Dares)*. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/crise-sanitaire-quelles-sont-les-branches-et-les-territoires-les-plus-concernes-par-les-pse>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. et Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis (7^e Éd.)*. Pearson.
- Husson, F., Lê, S. et Pagès, J. (2016). *Analyse de données avec R. Presses universitaires de Rennes*.

- Janeiro, I. N., Mota, L. P. et Ribas, A. M. (2014). Effects of two types of career interventions on students with different career coping styles. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 115-124. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.006>
- Johnston, C. S., Broonen, J.-P., Stauffer, S. D., Hamtiaux, A., Pouyaud, J., Zecca, G., Houssemand, C. et Rossier, J. (2013). Validation of an adapted French form of the Career Adapt-Abilities Scale in four Francophone countries. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.002>
- Koen, J., Klehe, U. C. et Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408. doi: [10.1016/j.jvb.2012.10.003](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003)
- Maree, J. G., Cook, A. V. et Fletcher, L. (2018). Assessment of the value of group-based counselling for career construction. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 118-132. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1309324>
- Maree, J. G. (2019). Group career construction counseling: A mixed-methods intervention study with high school students. *The Career Development Quarterly*, 67(1), 47-61. <https://doi.org/10.1002/cdq.12162>
- Melnik-Olive, E. et Stephanus, C. (2019). Que font les restructurations aux parcours des salariés ? *Socio-Économie du Travail*, 1(5), 99-133. doi : [10.15122/isbn.978-2-406-09597-2.p.0099](https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-09597-2.p.0099)
- Négroni, C. et Mazade, O. (2019). Entre contrainte et choix, regards sur les reconversions professionnelles subies et les reconversions professionnelles volontaires. *Recherche et Formation*, 1(90), 87-102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5082>
- Nota, L., Santilli, S. et Soresi, S. (2016). A life-design-based online career intervention for early adolescents: Description and initial analysis. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 4-19. doi: [10.1002/cdq.12037](https://doi.org/10.1002/cdq.12037)
- Patillon, T.-V. (2014). Créativité, adaptabilité et compétences à s'orienter tout au long de la vie [CNAM]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01280612>
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. Dans Brown. D. (Éd.). *Career choice and development* (4^e Éd., p. 149-205). John Wiley and Sons.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. Dans Brown. S.D et Lent. R.W (Éds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. p. 42-70. Hoboken, John Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. et van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L. et Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Career Adaptability*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185-190. <https://doi.org/10.1037/h0056046>

Super, D. E. et Kansel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 194-201. <https://doi.org/10.1080/03069888108258214>

Annexe

Le questionnaire CAAS dans sa version française

Évaluez la force que représente chez vous chacune des habiletés suivantes en utilisant l'échelle décrite ci-après :

5 = la plus forte

4 = très forte

3 = forte

2 = plus ou moins forte

1 = pas forte

Conscience

- Me préparer à mon avenir
- Réfléchir à ce que sera mon avenir
- Devenir conscient des choix de formation et de profession que je dois faire
- Me rendre compte que mes choix d'aujourd'hui engagent mon avenir
- Me sentir concerné par mon parcours professionnel
- Prendre en charge mon avenir

Contrôle

- Rester optimiste
- Avoir une vision positive de mon futur
- Trouver la force de garder le cap
- Compter sur moi-même
- Faire ce qui est bon pour moi
- Apprendre à prendre les meilleures décisions possibles

Curiosité

- Observer différentes manières de faire les choses
- Explorer les options avant de faire un choix
- Aller au fond des questions que je me pose
- Rechercher de l'information à propos des choix que j'ai à faire
- Envisager les alternatives qui s'offrent à moi
- Devenir curieux de nouvelles opportunités

Confiance

- Relever des défis
- Développer mes capacités
- Surmonter les obstacles
- Acquérir de nouvelles compétences
- Résoudre des problèmes
- Me montrer performant dans ce que j'ai à faire