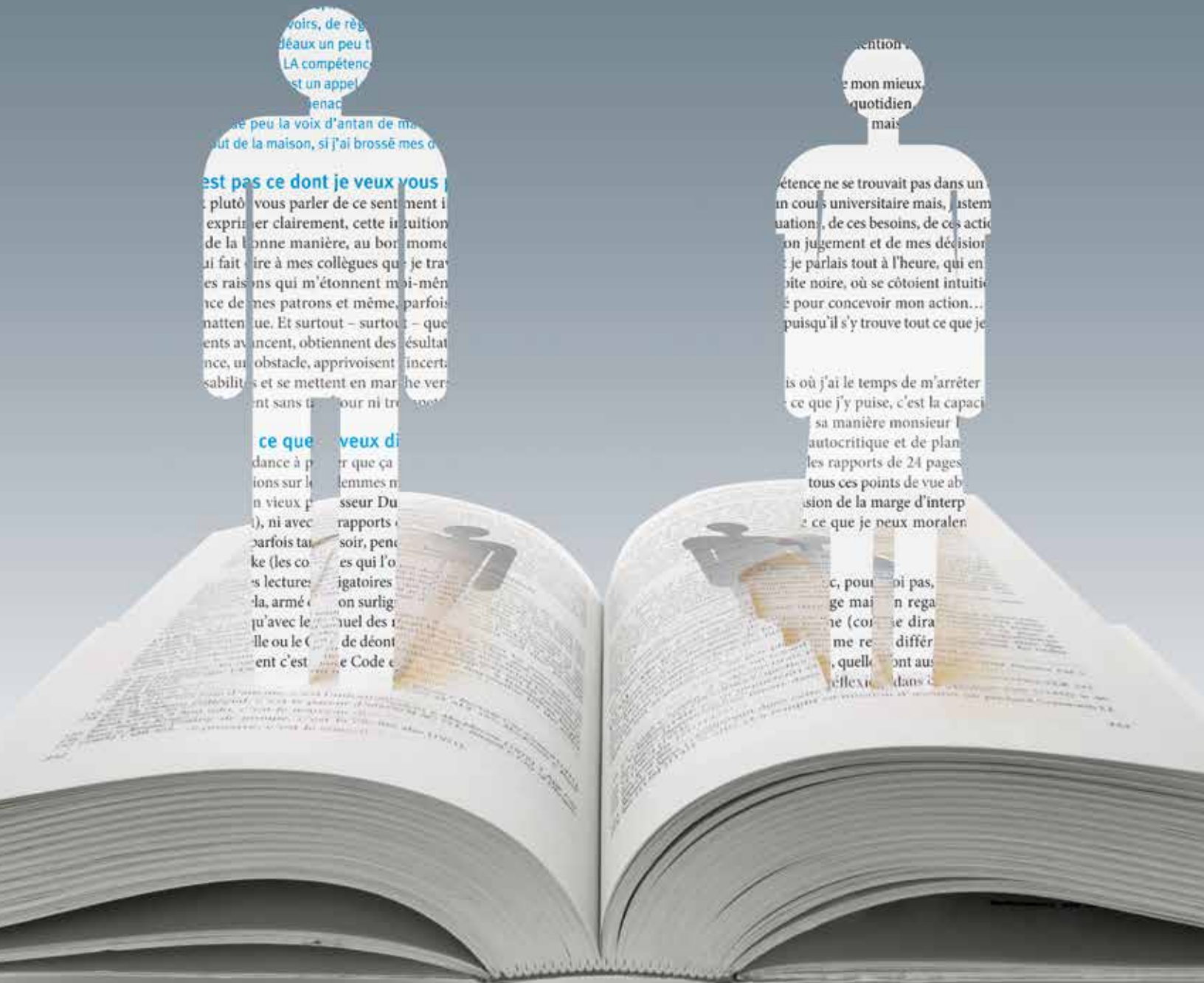




Développer ma compétence une responsabilité sociale





TOUT POUR REUSSIR .COM

TROUVE UN MÉTIER
FAIT POUR TOI

Explore 165 métiers d'avenir qui demandent
une formation professionnelle au secondaire
ou une formation technique au collégial,
des questionnaires d'aide à l'orientation et bien plus.

Visite ToutPourReussir.com

Québec 

en pratique

Exercice professionnel
de l'orientation

NUMÉRO
février 2009

10

Sommaire

- Billet du président**
- 2 **MA compétence, ici, maintenant**
- Chronique de la direction générale**
- 3 **Nouvelles de l'assemblée générale annuelle**
- 5 **Les dossiers en orientation**
- DOSSIER**
- 6 **Ma compétence professionnelle : une responsabilité sociale**
- 7 **Être professionnel : privilège, responsabilité sociale et encadrement**
- 9 **La pratique réflexive : processus essentiel au développement de notre compétence**
- 13 **Développement d'un savoir-agir en orientation : la compétence orientante à plusieurs couleurs**
- 15 **Structures sociales et développement des compétences professionnelles**
- 17 **L'inspection professionnelle : un travail pour l'amélioration de la vie professionnelle**
- 20 **Prix professionnel 2008 en orientation : question d'une lauréate**
- Vie universitaire**
- 22 **Les jeunes de la rue : une stratification de réseaux marginaux**

en pratique

en pratique, le magazine professionnel des conseillers et conseillères d'orientation, est publié deux fois par année, en janvier et en août, par le secteur orientation de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ). Tiré à 2800 exemplaires, il se veut un véhicule unique de transmission des pratiques professionnelles québécoises en orientation.

Comité du magazine

Organe directeur de l'édition du magazine, ce comité détient un pouvoir décisionnel sur le contenu. Il regroupe le chargé d'affaires professionnelles, Richard Locas, c.o., la coordonnatrice aux communications, Diane Tremblay, et la directrice générale adjointe, Martine Lacharité, c.o.

Comité du dossier

Dirigé par le chargé d'affaires professionnelles Richard Locas, c.o., ce comité est responsable de la réalisation du dossier thématique. Il regroupe trois conseillers d'orientation bénévoles, recrutés en fonction de leur expertise et de manière à représenter la diversité des pratiques. Ce sont : Claudette Clément, Lyne Beaudoin, Louise Delisle-Laberge. Leur mandat est d'une durée de deux ans.

Coordonnatrice de la production

Diane Tremblay

Collaboration régulière : universités offrant la formation en orientation.

Mise en pages et illustration de la page couverture

Haus Design Communications

Impression

LithoChic

Corretrixie d'épreuves

Céline Trudel

Le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le but d'alléger le texte. Tous les textes ne reflètent pas forcément l'opinion de l'Ordre et n'engagent que leur auteur. Les articles peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source.

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009; Bibliothèque nationale du Canada : ISSN 1713-6253. Convention de la Poste-Publications # 1451669. Retourner toute correspondance non livrable au Canada à :

OCCOPPQ

1600, boul. Henri-Bourassa O., bur. 520
Montréal (Québec) Canada H3M 3E2
Tél : 514 737-4717, 1 800 363-2643

www.orientation.qc.ca

Information

dtremblay@occoppq.qc.ca

Ce périodique est produit sur serveur vocal par : Audiothèque pour personnes handicapées de l'imprimé du Québec

Québec : 418 627-8882

Montréal : 514 393-0103

Ordre
des conseillers
et conseillères
d'orientation



et des
psychoéducateurs et
psychoéducatrices
du Québec

SECTEUR ORIENTATION



MA compétence, ici, maintenant

Laurent Matte, c.o.
président, secteur orientation

Dans le discours de l'Ordre, il est généralement question de protection du public, de devoirs, de règles. Normal, c'est l'essence d'un ordre. Et parfois d'idéaux un peu théoriques sur la profession, sur les compétences ou LA compétence DES conseillers et conseillères d'orientation. Ce qui est un appel parfois dérangent, de l'extérieur, entremêlé de la vague menace d'enquête et de sanction. Qui rappelle quelque peu la voix d'antan de ma mère qui demande, de l'autre bout de la maison, si j'ai brossé mes dents...

Ce n'est pas ce dont je veux vous parler.

Je veux plutôt vous parler de ce sentiment intime, parfois difficile à exprimer clairement, cette intuition de faire la bonne chose, de la bonne manière, au bon moment. Ce je-ne-sais-quoi qui fait dire à mes collègues que je travaille bien, parfois pour des raisons qui m'étonnent moi-même, qui me vaut la confiance de mes patrons et même, parfois, de la reconnaissance inattendue. Et surtout – surtout – que je ressens lorsque mes clients avancent, obtiennent des résultats, surmontent une souffrance, un obstacle, apprivoisent l'incertain, prennent leurs responsabilités et se mettent en marche vers un horizon qui a du sens. Souvent sans tambour ni trompette.

Vous voyez ce que je veux dire ?

J'ai un peu tendance à penser que ça n'a pas grand-chose à voir avec les discussions sur les dilemmes moraux qu'on se payait dans la classe du bon vieux professeur Duval (les collègues qui l'ont connu sourient), ni avec les rapports d'entrevue de 24 pages que je devais faire, parfois tard le soir, pendant mes stages de counseling à Sherbrooke (les collègues qui l'ont vécu sourient moins), ni avec les longues lectures obligatoires de mes cours de sociologie de ceci ou de cela, armé de mon surligneur et d'une solide tasse de café. Pas plus qu'avec le manuel des normes de *testing*, la statistique inférentielle ou le *Code de déontologie*. Et même en sachant qu'éventuellement c'est sur le *Code* et le *Profil des compétences* que l'Ordre pourrait m'évaluer, au quotidien, ça reste somme toute assez théorique.

Ce qui l'est moins, c'est ma liste d'attente, c'est l'information qui arrive – ou qui n'arrive pas – sur les préalables du collégial, c'est le parent d'élève qui m'appelle à 17 heures, angoissé pour l'avenir de son ado, c'est le nouveau directeur qui a décidé qu'on allait faire uniquement du counseling de groupe, c'est la cliente qui n'est pas venue à son entrevue alors que je la sais dépressive, c'est le conseil d'administration qui demande pourquoi il faudrait

payer un c.o. plus que 40 000 \$, c'est l'ex-employé de manufacture qui me demande « dans quoi je le verrais », c'est le nouveau site Web qu'il faudrait bien que j'aie vu un jour, c'est le prof qui me demande des « tests d'orientation » pour sa classe, c'est le nouvel appel d'offres de la CSST, c'est la date limite de demande de subvention, c'est la demande d'entrevue pour Jobboom. Et c'est ma blonde qui me dit que je devrais faire attention à mon stress...

Pris dans ce brasse-camarade, à faire de mon mieux, honnêtement, pour faire face à ce qui se présente au quotidien, je ne pense pas nécessairement en termes de compétence, mais en termes de situations, de besoins, d'actions.

Et si, dans le fond, ma compétence ne se trouvait pas dans un document de l'Ordre ou dans un cours universitaire mais, justement, dans la rencontre de ces situations, de ces besoins, de ces actions ? Et si c'était la justesse de mon jugement et de mes décisions, et cette conviction intime dont je parlais tout à l'heure, qui en était l'expression ? Un genre de boîte noire, où se côtoient intuition et rigueur, où je traite la réalité pour concevoir mon action... Une boîte qui est loin d'être vide, puisqu'il s'y trouve tout ce que je sais, tout ce dont je suis capable.

Alors, peut-être, les rares fois où j'ai le temps de m'arrêter pour y réfléchir, je réaliserais que ce que j'y puise, c'est la capacité de réflexion à laquelle m'exerçait à sa manière monsieur Duval, ce sont les capacités d'analyse, d'autocritique et de planification laborieusement entraînées par les rapports de 24 pages, ce sont toutes les lentilles sur le monde, tous ces points de vue abordés en sociologie, c'est ma compréhension de la marge d'interprétation de la psychométrie comme de ce que je peux moralement ou légalement faire ou ne pas faire.

Et si je m'arrêtais un peu plus, avec, pourquoi pas, le regard de l'autre – pas un regard qui me juge mais un regard qui m'en apprend davantage sur moi-même (comme dirait Johari) –, j'y découvrirais peut-être ce qui me rend différent, unique. Compétent. Quelles sont mes forces, quelles sont aussi les lacunes que je ne vois pas spontanément (ou qui, parfois, m'inquiètent) et qui, une fois comblées, me permettraient de réussir encore plus et encore mieux dans plus de situations...

Et si, en me soutenant dans cette réflexion, dans ce chemin, l'Ordre réussissait à la fois à devenir mon allié et à remplir sa mission d'assurer au public ma compétence et celle de ma communauté professionnelle ?

Bonne lecture ! Bonne réflexion ! 



Nouvelles de l'assemblée générale annuelle



Renée Verville, c.o., M.A.P.
directrice générale et secrétaire


L'automne est une période assez intense à l'Ordre, car de nombreuses activités s'y déroulent : Salon Éducation Emploi, activités de formation continue, Semaine québécoise de l'orientation, etc. Cette année se sont ajoutées la Journée de formation continue et l'assemblée générale.

L'assemblée générale a été l'occasion de faire le point sur l'année 2007-2008. Marcel Renou, ps.éd., président de l'Ordre et du secteur psychoéducation, Laurent Matte, c.o., vice-président de l'Ordre, président du secteur orientation, et moi-même avons présenté le rapport des activités de l'année. Les principaux dossiers actifs au cours de l'année qui touchent les deux secteurs ont été la réforme du système professionnel en santé mentale et relations humaines de même que la dissolution de l'Ordre et le processus de création de deux ordres distincts.

Pour le secteur orientation, dans la perspective de réaliser une véritable communauté professionnelle compétente et pertinente, l'année 2007-2008 s'est surtout caractérisée par le resserrement des liens avec nos partenaires et la création de liens avec de nouveaux partenaires, par une intensification des relations publiques ainsi que par la préparation de grands chantiers pour l'année 2008-2009.

Au cours de l'assemblée générale, nous avons également informé les membres de l'évolution de nos actions entourant la dissolution de l'Ordre même si certaines ont été réalisées après la

fin de l'année financière. J'ai relaté les différentes démarches entreprises depuis le printemps 2007, démarches dont je vous ai fait part dans le dernier numéro. Nous avons informé les membres de notre rencontre de juin 2008 avec le président ainsi que la vice-présidente de l'Office des professions qui avaient pris connaissance de notre dossier et qui manifestaient une ouverture à notre demande. Après cette rencontre, nous avons acheminé à l'Office un document présentant les actions entreprises pour faire en sorte que la séparation se fasse de façon harmonieuse. Nous sommes toujours en attente d'une réponse de l'Office concernant ce dossier et nous poursuivons les activités prévues dans l'échéancier menant vers la séparation. Depuis avril 2008, chaque secteur fonctionne de façon autonome d'un point de vue financier et opérationnel. Ce fonctionnement a amené l'embauche d'une directrice générale adjointe, Martine Lacharité, qui deviendra éventuellement la directrice générale et secrétaire de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. En plus des dossiers administratifs qu'elle partage avec moi, madame Lacharité s'occupe des dossiers du secteur orientation. Elle vous présente dans son billet les différents dossiers qu'elle a touchés depuis son entrée en fonction.

Dans la foulée des actions menant à la séparation, le réaménagement du magazine en est un; dorénavant, le magazine ne sera plus de format tête-bêche et chaque profession aura sa propre édition. D'ici la séparation, dans chaque édition du magazine, vous trouverez un billet de la directrice générale présentant les dossiers qui touchent l'Ordre en général et un billet de la directrice générale adjointe qui portera sur les dossiers se rapportant au secteur orientation. 



Bienvenue aux nouveaux membres, conseillers et conseillères d'orientation, depuis mai 2008

Abaide Balbinotti,	Fournier, Isabelle (II)	Moïse, France (V)
Marcos Alencar (V)	Frenette, Suzanne (IV)	Morin, Audrey (IV)
Abgral, Gaétan (II)	Gauthier, Rachel (I)	Paré, Kaven (II)
Audet, Sophie (OO)	Grégoire, Annie (II)	Parenteau, Pascale (III)
Blais, Lisa Marie (II)	Grenier, Roxanne (IV)	Pinault, Mathieu (II)
Blouin, Michèle (II)	Grinevitch, Elena (V)	Plante, Maryse (V)
Bouchard, Manon (V)	Jutras, Marie-Andrée (III)	Plouffe, Bélanda (II)
Boucher, Marie-Ève (VI)	Kömpel, Géraldine (V)	Poirier, Mylène (IV)
Boucher, Karen (I)	Labbé, Marjorie (II)	Potvin, Diane Clara (OO)
Bourassa, Marie-Ève (V)	Labrecque, Judith (II)	Proteau, Geneviève (II)
Brien, Marie-Maude (IV)	Lacasse, Caroline (II)	Provost, Marie-Hélène (VI)
Carbonneau-Bergeron,	Laliberté, Geneviève (II)	Rancourt, Patricia (II)
Catherine (IV)	Latour, François (V)	Ratelle, Patricia (V)
Caron-Huot, Geneviève (I)	Lavigne, René-Marc (OO)	Rousseau, Guylaine (IV)
Cartier, Caroline-Chantale (II)	Leclaire, Mélanie (IV)	Samson, Mélanie (V)
Champagne, Lucie (II)	Lefebure, Sarah (V)	Simard, Lysiane (I)
Deblois, Chantal (IV)	Légaré, Amélie (II)	Simard, Nathalie (II)
Desbiens, Marylène (VI)	Maillet, Sylvie (IV)	St-Pierre, Karine (II)
Deschênes, Marianne (II)	Mailloux, Nathalie (IV)	Sylvain, Véronique (V)
Dionne, Sylvain (I)	Matos, Mélanie (II)	Syratt, Julie (IV)
Drapeau, Nancy (V)	Mbodji, Fatou-Kiné (V)	Tosset, Mélissa (IV)
Fischer, Samuel (II)	Meindl, Susan (V)	Tremblay, Julie (II)
Fontaine, Pascal (IV)	Mercier, Nadine (II)	Veilleux, Andy Dimitri (II)
Fortin Leduc, Julie (I)	Metcalfé, Sandra (V)	Zérouki, Fella (V)

**Au 5 novembre 2008,
2271 conseillers d'orientation
et 148 étudiants associés**

L'ORDRE OFFRE TOUTES SES SYMPATHIES À LA FAMILLE ET AUX AMIS DU CONSEILLER D'ORIENTATION JOSEPH SAVARD, MEMBRE ÉMÉRITE DE L'ORDRE, PIONNIER DE LA PROFESSION, DÉCÉDÉ EN SEPTEMBRE DERNIER À L'ÂGE VÉNÉRABLE DE 91 ANS. M. SAVARD A ÉTÉ ASSOCIÉ À LA NAISSANCE DE LA CORPORATION EN 1963 AINSI QU'AUX PREMIERS PAS DE LA PROFESSION DE CONSEILLER D'ORIENTATION.

Radiations

SOYEZ AVISÉS QU'AU 5 NOVEMBRE 2008, LE NOM DE LA PERSONNE SUIVANTE N'APPARAÎT PAS AU TABLEAU DES MEMBRES DE L'OCCOPPO. PAR CONSÉQUENT, ELLE NE PEUT PORTER LE TITRE DE CONSEILLÈRE D'ORIENTATION, GUIDANCE COUNSELOR, VOCATIONAL GUIDANCE COUNSELOR. CEPENDANT, CETTE PERSONNE A PEUT-ÊTRE RÉGULARISÉ SA SITUATION DEPUIS. AUSSI, NOUS VOUS INVITONS À EN FAIRE LA VÉRIFICATION AUPRÈS DE L'OCCOPPO.

Desgagné, Julie (IV)

Avis de radiation temporaire

EN VERTU DE L'ARTICLE 180 DU *CODE DES PROFESSIONS*, AVIS EST PAR LES PRÉSENTES DONNÉ QUE M. STÉPHANE HOUDE, EXERÇANT SA PROFESSION À L'ÉCOLE FÉLIX-LECLERC DE LA COMMISSION SCOLAIRE MARGUERITE-BOURGEOYS, À POINTE-CLAIRE, A ÉTÉ RADIÉ TEMPORAIREMENT DU TABLEAU DE L'ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION ET DES PSYCHOÉDUCATEURS ET PSYCHOÉDUCATRICES DU QUÉBEC (NUMÉRO DE MEMBRE 12445-86) LE 26 JUIN 2008 PAR LE COMITÉ DE DISCIPLINE.

La plainte portée contre M. Stéphane Houde fait état d'avoir posé, entre janvier et mars 2007, à trois reprises, des gestes à caractère sexuel envers une étudiante. En agissant ainsi, l'intimé a contrevenu aux dispositions de l'article 59.1 du *Code des professions* ainsi que des articles 2, 6, 7, 43 et 57 du *Code de déontologie* de l'Ordre.

Dans sa décision, le Comité de discipline condamne l'intimé à une radiation temporaire de trois (3) ans à partir de la date de la radiation provisoire précédemment imposée et lui impose une limitation d'exercice de ses activités professionnelles auprès des personnes mineures pendant une période de cinq (5) ans, celle-ci débutant à l'expiration de la période de radiation temporaire. Le Comité a également ordonné que l'avis de cette décision soit publié dans un journal circulant dans un lieu où l'intimé avait son domicile professionnel, et ce, aux frais de l'intimé. L'intimé a été condamné à payer les entiers débours.

M. Stéphane Houde est donc radié du Tableau de l'Ordre pour une période de trois (3) ans à compter du 28 mai 2007, date du début de la radiation provisoire, et ce, jusqu'au 28 mai 2010.

Montréal, le 11 septembre 2008

La secrétaire du Comité de discipline
M^{re} Geneviève Roy



Les dossiers en orientation

Martine Lacharité, c.o.
directrice générale adjointe

Les services et les projets de développement du secteur orientation sont en marche et se déroulent rondement. La Semaine québécoise de l'orientation 2008, qui s'est tenue du 2 au 8 novembre, a permis de mobiliser de nombreux conseillers et conseillères d'orientation, d'offrir des activités de qualité pour le grand public et d'animer de façon dynamique et originale plusieurs milieux de pratique. Tout ça dans le but de donner de la visibilité au service d'orientation dans plusieurs régions. Félicitations aux c.o. qui en ont fait un succès et au personnel du siège social qui y a investi beaucoup d'énergie.

Les rencontres d'inspection dans le cadre du programme de surveillance ont pris leur rythme de croisière. Nous souhaitons qu'elles puissent permettre aux c.o. qui y participent de prendre un temps d'arrêt, de faire le point sur leur pratique et d'y trouver une occasion de ressourcement. Parallèlement, le comité d'inspection travaille activement à la mise à jour du questionnaire qui sera, nous l'espérons, plus réflexif et plus respectueux des différentes pratiques.


Nous poursuivons nos rencontres avec les étudiants en orientation afin de leur présenter le système professionnel et les avantages de faire partie d'un ordre. Ils sont notre relève et nous misons sur leur participation et leur dynamisme.

Du côté du développement de la compétence des membres, vous avez en main le calendrier de formation continue de l'hiver 2009. Nous comptons vous proposer pour 2009-2010 des offres de formation dans un calendrier annuel, vous permettant ainsi de planifier plus efficacement vos activités de perfectionnement.

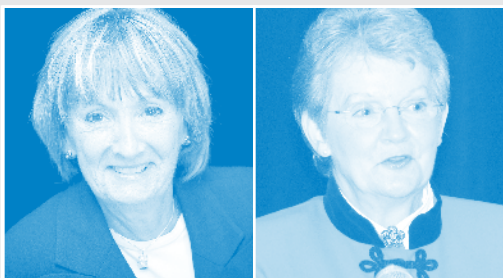
De plus, nous avons déjà amorcé la planification entourant l'organisation du Colloque 2010 qui aura lieu à Québec.

Trois groupes de travail sont particulièrement actifs actuellement dans nos projets de développement. Un groupe de travail issu du milieu scolaire s'implique activement pour alimenter les positions de l'Ordre et les actions découlant de notre collaboration avec le MELS. Dans ce contexte, comme vous pourrez le constater prochainement, une communauté virtuelle de pratique prendra son envol pour donner aux professionnels de l'orientation en milieu scolaire un lieu convivial d'information, de formation et d'échange facilitant leur travail d'accompagnement des élèves.

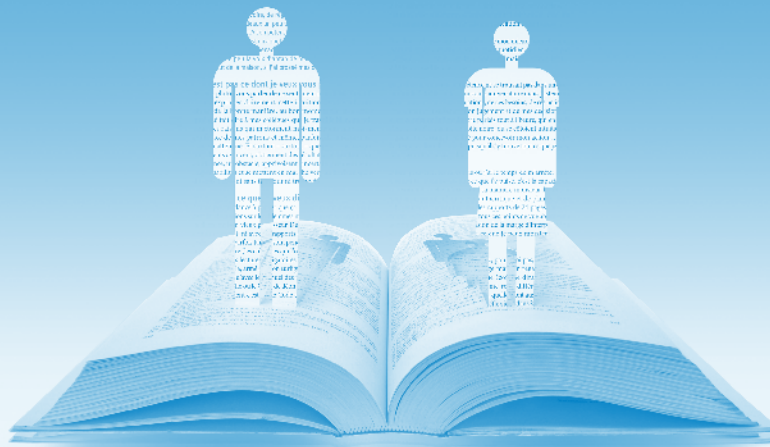
Un groupe de travail a été constitué pour élaborer un guide d'évaluation en orientation sous la responsabilité de Louis Cournoyer, c.o., qui a comme objectif de donner un cadre de références pour l'évaluation en orientation en lien avec le *Profil des compétences*. De plus, des énergies seront aussi investies par un autre groupe de travail pour poursuivre la démarche entreprise au Colloque permettant de statuer sur un énoncé de pertinence sociale et consolider notre identité professionnelle, démarche devenue incontournable avec le retour éventuel vers un ordre distinct.

Au moment où vous lirez ces lignes, des c.o. intervenant dans les organisations feront le point sur la spécificité de leurs interventions dans ce secteur de pratique et identifieront des enjeux sur lesquels l'Ordre pourrait se prononcer ou intervenir. Bien entendu, nous comptons sur ces groupes de travail par secteur pour alimenter l'Ordre et collaborer aux travaux déjà entrepris, particulièrement ceux concernant la pertinence sociale et le guide d'évaluation en orientation. 

5



Un gros merci aux conseillères d'orientation Claudette Clément et Louise Delisle-Laberge qui, durant cinq ans, ont siégé gracieusement au Comité du dossier du magazine *en pratique*. Les membres du comité et les auteurs ont pu ainsi bénéficier de leur longue expérience de la pratique, de leurs ressources, de leur expertise et de leur soutien. Leur dévouement exemplaire nous a permis de mieux vous servir en vous offrant des dossiers riches en contenu. Étant encore engagées à l'Ordre à titre de membres du Comité d'inspection professionnelle, nous leur souhaitons une bonne poursuite de leurs activités



Ma compétence professionnelle : une responsabilité sociale

6 Quand des professionnels deviennent objets d'attention médiatique, c'est souvent, hélas, parce que les projecteurs ont été dirigés sur un écart rendu public touchant la protection des citoyens. Par ailleurs, nous savons tous qu'une des raisons d'être de l'Ordre concerne justement cette protection du public!

Qu'en est-il toutefois de la correspondance à établir entre la pratique quotidienne de notre profession et l'amélioration continue de notre compétence professionnelle examinée cette fois sous la loupe de notre responsabilité sociale individuelle?

Le présent dossier a précisément été élaboré avec l'intention de présenter cette correspondance entre la pratique professionnelle et l'imputabilité des actes posés. La mise en œuvre et la promotion du concept de responsabilité sociale des conseillers d'orientation pourraient, pour plusieurs d'entre nous peut-être, ressembler à du nouveau! La lecture et l'analyse des articles démontrent qu'au contraire, «il n'y a rien de nouveau sous le soleil»: ces articles sont cependant susceptibles de projeter un nouvel éclairage sur nos façons de travailler, sur nos compétences à améliorer de façon continue et sur notre adhésion à une culture intégrative. Il est permis de penser que l'ensemble des conseillers d'orientation a déjà adopté d'emblée ce comportement socialement responsable, peut-être sans en avoir pris encore totalement conscience et en tirer pleinement profit. Cette prise de conscience et les bénéfices à en retirer sont justement les objectifs de la présentation de ce dossier.

Dans la société évolutive dans laquelle nous exerçons notre profession, de plus en plus d'entreprises adoptent le principe de «responsabilité sociale» selon la fusion de trois volets: le social,

l'environnemental et l'économique, et on l'associe très souvent à la démarche de «développement durable». La responsabilité sociale des conseillers d'orientation ne suit évidemment pas le même principe global, mais nous ne saurions nier que, nos clients comme nous-mêmes, vivons (et parfois subissons) les nombreux et rapides changements sociétaux et que cette situation commande une évolution, des ajustements et une mise à jour constante de nos compétences professionnelles.

Vos réactions à ce dossier et aux idées véhiculées dans les articles intéressent l'Ordre. N'hésitez pas à les faire connaître, quelles qu'elles soient!

LOUISE DELISLE-LABERGE



Louise Delisle-Laberge, responsable de ce dossier thématique, a été conseillère d'orientation à la Commission scolaire Sainte-Croix (maintenant Marguerite-Bourgeoys) pendant plus de 30 ans. Retraitée depuis plusieurs années, elle est toujours active dans certains comités

de l'Ordre, notamment à l'inspection professionnelle, et partage surtout son temps et son expertise en agissant comme bénévole auprès d'organismes communautaires.



Être professionnel : privilège, responsabilité sociale et encadrement



Richard Locas, c.o.
chargé d'affaires professionnelles,
OCCOPPQ

Nous sommes un peu plus de 325 000 personnes au Québec qui appartenons au système professionnel, bénéficions de privilèges octroyés par la société, et partageons un niveau de responsabilité face à cette même société. Comme professionnels, nous avons le privilège de porter un titre particulier, de poser des gestes spécifiques, d'exercer une influence sur les personnes, les organisations, la société, et de jouir d'une reconnaissance sociale... qui ne correspond pas toujours à nos attentes! Certes, cette reconnaissance peut être facilitée lorsque la contribution au développement et à l'essor de la société québécoise de notre communauté professionnelle est explicite. C'est notamment pour cette raison que nous avons entrepris, au Colloque 2008, une démarche collective visant à nommer explicitement la pertinence sociale de notre profession. D'ailleurs, les privilèges dont nous disposons sont en lien direct avec l'expertise particulière que nous possédons individuellement et collectivement.

Responsabilité sociale

En contrepartie, être professionnel suppose une responsabilité sociale, tant à l'égard des individus que de la société. Lorsqu'une personne consulte un professionnel, elle a des attentes, tel que le mentionne Legault (1999, p. 37): «... nous consultons un professionnel pour qu'il mette son savoir en action afin que l'on puisse obtenir une aide face à nos attentes. La relation professionnelle n'est pas une relation aux objets, mais plutôt aux personnes à travers leur santé et leurs biens. Le professionnel intervient dans nos vies en influençant nos projets et nos manières de vivre.» À cet égard, les conseillers d'orientation utilisent leur compétence spécifique pour influencer le cheminement du client. Que nous soyons plus ou moins d'accord avec le libellé de notre champ évocateur, tel qu'il a été défini dans le rapport Trudeau¹, il indique clairement que nous intervenons sur l'identité de la personne et lui permettons de modifier sa façon d'être. Cette intervention, à risque de préjudice, s'effectue par la mobilisation du savoir-agir particulier que nous

[...] être professionnel suppose une responsabilité sociale, tant à l'égard des individus que de la société.

possédons et ce savoir-agir doit constamment être mis à jour, compte tenu de l'évolution rapide de la société dans laquelle nous exerçons notre profession et de l'évolution de la recherche en orientation.

Par ailleurs, cette expertise caractéristique que nous partageons doit être mise à profit, non seulement pour les individus qui nous consultent, mais également dans la résolution d'enjeux sociaux qui nous interpellent. Cet aspect de la responsabilité du rôle conseil a d'ailleurs été abordé dans le dossier numéro 4 du magazine *en pratique*².

Encadrement

La relation de service professionnel comporte des dangers qui sont inhérents aux facteurs qui la définissent, tel que le précise Legault (1999, p. 65): «... les connaissances spécialisées, la dimension d'intervention dans la vie du client, qui est au cœur de la relation, et le niveau d'autonomie décisionnelle du professionnel.» Afin de réduire ces dangers, la pratique professionnelle suppose le développement d'un jugement éthique chez les praticiens et également la mise en place d'un encadrement déontologique.

D'une part, la responsabilité sociale inhérente à notre profession se retrouve dans la définition d'une des quatre valeurs partagées par l'ensemble des conseillers d'orientation et inscrite au préambule de notre *Code de déontologie*, soit l'*Engagement collectif et social*:

«*Préoccupation de mettre à contribution les compétences individuelles et collectives de sa profession afin de participer au mieux-être collectif et social.*

Le professionnel accorde une attention particulière aux enjeux individuels, collectifs et sociaux qui relèvent de son champ d'exercice. Ces enjeux l'invitent à initier, à soutenir ou à mettre en œuvre des actions individuelles et collectives afin de promouvoir et de protéger la dignité des personnes dans la société.»

D'autre part, nous retrouvons un encadrement déontologique de la responsabilité du développement des compétences, notamment aux articles 41 et 44 de notre *Code* et les compétences 5.4 et 6.11 du *Profil des compétences générales des conseillers d'orientation*:



Code de déontologie

41. Le membre doit s'acquitter de ses obligations professionnelles avec compétence, intégrité, diligence et disponibilité.
44. Le membre doit assurer au public la qualité de ses services professionnels, notamment en :
 - 1° assurant la mise à jour, le maintien et le développement de sa compétence;
 - 2° évaluant la qualité de ses évaluations et de ses interventions;
 - 3° favorisant les mesures d'éducation et d'information dans le domaine où il exerce sa profession.

Profil des compétences générales

- 5.4 Identifier l'impact de ses compétences et de ses limites sur sa pratique en général et ses interventions en particulier.
- 6.11 Mettre à jour et développer ses connaissances et ses compétences à l'aide de modalités appropriées.

Ainsi, le développement de la compétence à être compétent devient la pierre angulaire d'une pratique professionnelle respectueuse de la position que nous occupons dans la société.

RÉFÉRENCE :

LEGAULT, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*, Sainte-Foy, PUQ.

- ¹ L'exercice de l'orientation consiste à évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, à intervenir sur l'identité, à développer et à maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de faire des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socio-professionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement.

- ² http://www.occoppq.qc.ca/comm/pdf/enpratique/04_dec_2005_co.pdf

Disponibles à l'Institut de recherches Psychologiques

ASEBA - Système d'évaluation empirique Achenbach

L'ASEBA est l'instrument pour l'évaluation de l'enfant et du jeune adulte, parmi les plus utilisés au monde. L'ASEBA est utilisé dans différents contextes: psychologie scolaire, santé mentale, expertise psycho-légale, services à la famille etc.

Outils en français:

5012-856612 ASEBA Français - Inventaire des comportements de l'enfant (Module Préscolaire) (50)

5012-856372 ASEBA Français - Inventaire des comportements de l'enfant (Module Scolaire) (50)

Échelle d'évaluation Conners

Une mesure de la pathologie et du comportement, incluant une évaluation du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité (TDA/H) : ces échelles ont été validées par plus de 11 000 évaluations.

Les questionnaires sont disponibles sous forme de formulaires longs et de formulaires courts. Les formulaires longs permettent une évaluation détaillée de plusieurs échelles, incluant les symptômes du DSM-IV. Les formulaires courts donnent tous les scores aux mêmes 4 échelles, permettant une comparaison directe des résultats obtenus par le parent, l'enseignant et l'adolescent.

5051-600132

Le matériel complet comprenant: 25 formulaires pour les formes suivantes; CPRS-R (longue), CPRS-R (courte), CTRS-R (longue), CTRS-R (courte), CASS (longue) et un manuel anglais.

Inventaire NEO PI-R

Un inventaire qui bénéficie de l'apport de la théorie sur la personnalité la plus validée internationalement

L'inventaire NEO PI-R a été conçu pour rendre opérationnelle la théorie des "big five" (Five Factor Model).

Les 5 échelles :

Névrose, Extraversion, Ouverture, Agréabilité, Conscience

6162-542102 Matériel complet. - (10 questionnaires, 25 Feuilles-réponses , 25 profils et le manuel)

INSTITUT DE RECHERCHES PSYCHOLOGIQUES

34, rue Fleury Ouest, Montréal (QC) H3L 1S9

Téléphone: 514 382-3000 · 1 800 363-7800 Télécopieur 514 382 3007 · 1 888 382 3007

Site Web: <http://www.i-r-p.ca>

Courriel : info@i-r-p.ca



La pratique réflexive : processus essentiel au développement de notre compétence



Réginald Savard, Ph.D., c.o.
psychothérapeute

professeur, département
d'orientation professionnelle,
Université de Sherbrooke

L'expression « pratique réflexive » prend racine dans le pragmatisme américain, initié par des penseurs tel Dewey (1933, 1993) et représenté aussi par des auteurs comme Schön (1994) et Argyris (1995). Selon Schön (1994), c'est par l'analyse régulière des pratiques que l'on devient un « praticien réflexif », cette analyse exigeant une réflexion en cours d'action et sur l'action. L'analyse réflexive en cours d'action consiste à penser dans l'action, alors que l'analyse réflexive sur l'action comporte une démarche plus approfondie. Pour Lecomte et Savard (2004), la compétence professionnelle s'acquiert nécessairement par l'exercice d'une pratique axée sur le développement de la conscience réflexive de soi et de l'autre en interaction.

La pratique de l'orientation

La pratique de l'orientation comporte ses particularités, ses incertitudes et ses difficultés. L'individu tente de se développer et de se réaliser tant sur le plan social que professionnel, mais la complexité du marché du travail et l'insécurité du climat socio-économique compliquent son parcours de multiples transitions personnelles et professionnelles. C'est dans ce contexte que le conseiller d'orientation offre ses services pour favoriser le développement de carrière de l'individu aux prises avec des enjeux d'orientation, de réorientation, d'insertion, de réinsertion, d'adaptation ou de réadaptation.

En counseling de carrière, la découverte la plus déstabilisante est sans contredit celle de la complexité du changement, à laquelle se superposent l'ambiguïté des demandes de l'individu et le caractère incertain du processus d'intervention (Lecomte et Savard, 2004). La pratique de l'orientation est souvent porteuse de tensions qui peuvent s'avérer épuisantes à la longue, particulièrement lorsqu'on exerce auprès de populations identifiées à risque ou en mal d'adaptation, en lien avec l'école ou le travail. Les problématiques liées, par exemple, au décrochage, à la santé mentale, à la délinquance, à la pauvreté, ou encore à l'indécision chronique, sont à la source de plusieurs témoignages de conseillers

d'orientation rapportant des difficultés à gérer la gamme des émotions (ex. : de l'anxiété à l'impuissance, de l'exaspération à l'hostilité) ressenties au contact des clientèles. Il est difficile de trouver la bonne proximité, c'est-à-dire de ne pas se réfugier dans une approche distante de gestion de cas ou, à l'inverse, de tenter d'en faire trop (Lecomte et Savard, 2004). Face à des situations complexes, lorsque le conseiller d'orientation a l'impression d'avoir tout essayé, que faire ? Quand le doute et l'incertitude sont de la partie, comment éviter le découragement, voire le désabusement ?

Pour composer avec de telles interrogations, le conseiller d'orientation cherche à sa manière, selon ses expériences et ses caractéristiques personnelles, des solutions permettant de restaurer un sentiment de compétence. Pour ce faire, on consulte des collègues dont les réponses se résument généralement à suggérer des trucs d'intervention ou à recommander, par exemple, de cesser de s'en faire face à des situations perçues comme inchangeables (Lecomte et Savard, 2004). Le soulagement ressenti sur le coup fait place à un sentiment d'impuissance et d'inefficacité aussitôt qu'on se retrouve avec les mêmes clients, cette situation incitant parfois à chercher des solutions dans les écrits.

Les réponses des collègues ou celles trouvées dans la littérature suggèrent de façon implicite que si le conseiller d'orientation était compétent, il offrirait une aide efficace. Qui plus est, lorsqu'on vit des expériences difficiles avec des clients, lorsqu'on est aux prises avec des difficultés relationnelles, il y a peu d'espace pour parler de son expérience et on a tôt fait de croire que ces difficultés relèvent uniquement de sa propre incompétence à appliquer des stratégies ou à utiliser des techniques (Lecomte et Savard, 2004). Cette situation peut engendrer des sentiments d'humiliation et de honte amenant graduellement à se cacher et à dissimuler ce qu'on vit pour ne pas être identifié comme incompétent. Nombre de conseillers d'orientation décident, à la suite d'expériences d'humiliation et de honte en discussion de cas, de ne plus dévoiler leurs difficultés réelles, optant pour ce qui est plus socialement acceptable en se réfugiant dans des apparences d'initiative, d'autonomie et de compétence (Lecomte et Savard, 2004). De telles conclusions peuvent avoir des effets néfastes sur le développement de la compétence professionnelle et condamner le conseiller d'orientation à ne compter que sur soi ou à vivre un sentiment d'imposture entraînant le retrait et l'isolement. Au fil et au cumul des ans, certains en arrivent même à l'illusion de la compétence en se disant que « toutes ces années d'expérience



ont sans doute fait de moi un expert» (Lecomte et Savard, 2004). Malheureusement, comme le soulignent Beutler (1988) ainsi que Wiley et Ray (1986), la seule exposition à un milieu ou même la pratique d'habiletés sans réflexion et sans rétroaction ne suffit pas à développer une compétence professionnelle intégrée, mais donne souvent l'illusion de la compétence.

Confrontés aux exigences d'un travail difficile et complexe, plusieurs conseillers d'orientation cherchent à consolider leur compétence professionnelle tout en renonçant à réfléchir à leur pratique, se condamnant ainsi à un travail normatif et répétitif ou encore à l'épuisement professionnel (Skovholt et Ronnestad, 1992). Dans son souci d'aider ses clients, comment le conseiller d'orientation peut-il en arriver à maintenir un engagement actif dans le développement de sa compétence professionnelle et offrir des services de qualité?

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE : création d'un espace de réflexion

Eu égard à ce qui précède, la complexité du travail d'intervention en orientation suggère de créer un espace de réflexion en lien avec des situations professionnelles pour lesquelles le conseiller d'orientation cherche à développer des compétences. L'analyse de l'intervention en contexte de pratique réflexive devrait permettre de mettre en œuvre d'une manière intégrative le savoir et le savoir-faire du conseiller d'orientation en s'appuyant sur un savoir être, ce qui constitue son savoir-agir professionnel. Ainsi, les différents savoirs se nourrissent les uns des autres pour favoriser un ajustement créateur et dynamique dans une relation aidante avec un client (Lecomte et Savard, 2004).

Il est cependant important de reconnaître que faire des apprentissages qui remettent en question des manières d'être et de faire, c'est loin d'être évident (Bernard et Goodyear, 1998). L'analyse de la pratique réflexive ne peut s'effectuer que dans la mesure où l'on arrive à sentir et à maintenir une certaine estime de soi. C'est pourquoi le conseiller d'orientation doit disposer d'un espace de réflexion soutenant et validant qui, selon Lecomte et Savard (2004), permet de s'engager dans l'exploration et la compréhension de ses difficultés récurrentes, et considérer l'influence de ses propres caractéristiques sur les processus relationnels et les pratiques d'intervention. Ce processus de clarification et de compréhension vise à permettre au conseiller d'orientation de trouver une explication à des questions telle *Comment se fait-il que je me retrouve souvent dans des situations d'intervention aussi pénibles malgré mes efforts pour comprendre et améliorer mes interventions?*

Les recherches démontrent que dans le domaine de l'intervention, l'efficacité est tributaire des caractéristiques du client, des caractéristiques de l'intervenant, de la qualité de la relation qui se crée entre eux et des techniques utilisées (Lecomte et Savard, 2004). À ce sujet, Wampold (2001) rapporte que les techniques comptent pour 8 % dans l'efficacité des interventions, alors que 92 % sont attribuables

aux caractéristiques du client et à celles de l'intervenant ainsi qu'à la qualité de leur relation. D'ailleurs, en counseling de carrière, Whiston et Rahardja (2008) soulignent l'importance de la relation, et Meara et Patton (1994) affirment que l'alliance de travail est essentielle à son efficacité. Malgré ces constats, et bien que les intervenants soupçonnent que leurs difficultés prennent naissance dans l'interaction complexe de leurs propres caractéristiques et de celles de leurs clients, de leur façon d'intervenir et de la relation, la plupart recherchent une cause unique et centrale (Lecomte et Savard, 2004). Pour certains, l'explication déterminante réside d'abord dans la sévérité ou la complexité des problèmes du client. À l'opposé, d'autres attribuent leurs difficultés à leur manque de compétence professionnelle, voire personnelle. L'attribution d'une causalité à soi ou à l'autre va orienter de façon différente (Stoltenberg et Delworth, 1988) la pratique réflexive et l'analyse de celle-ci. En fait, on peut penser qu'il est beaucoup plus adéquat d'analyser sa pratique en cherchant à comprendre ce qui s'est coconstruit dans la relation plutôt qu'en tentant d'identifier un coupable.

C'est pourquoi, pour favoriser une pratique réflexive, il est suggéré d'analyser cette pratique en prenant appui sur des situations concrètes et spécifiques, en tenant compte de : 1) ses buts ou intentions; 2) ses comportements professionnels; et 3) son expérience subjective en cherchant à aider les clients (Lecomte et Savard, 2004). Le processus d'analyse repose en grande partie sur l'exploration, la compréhension et la modification des écarts et des tensions entre ces trois paramètres. Il est important pour le conseiller d'orientation de reconnaître l'écart entre ce qu'il veut faire, ce qu'il fait et son expérience interne subjective. Tout au long de sa vie professionnelle, le conseiller d'orientation tentera de donner du sens et d'intégrer la tension incontournable entre 1) l'expérience de ses comportements professionnels observables et de leurs effets sur les clients, et 2) son expérience subjective avec toutes ses composantes. Cette tension entre la conscience de soi subjective et la conscience de soi objective est une dimension centrale à apprivoiser pour tout intervenant (Lecomte et Savard, 2004). Comme il s'agit d'un mouvement continu dans le temps, l'intervenant doit apprendre à se vivre en processus de réflexion continu (Karasu, 2001). L'analyse de la pratique réflexive permet au conseiller d'orientation d'explorer, de comprendre et de modifier sa manière d'agir pour arriver à offrir des réponses optimales au client. Cette démarche ouvre de nouvelles perspectives pour envisager et réfléchir son interaction et ses interventions avec la clientèle (Lecomte et Savard, 2004), mais cela exige la création d'un espace de réflexion en soi. Le conseiller d'orientation peut créer un espace pour analyser sa pratique réflexive seul, avec le soutien de collègues ou encore dans le cadre d'une supervision clinique.

Le conseiller d'orientation qui se crée un espace d'autoréflexion pour analyser seul sa pratique en fonction des trois paramètres mentionnés précédemment doit être attentif à ses buts ou intentions, à ses comportements professionnels, et à son expérience subjective afin d'améliorer l'efficacité de ses interventions



auprès de la clientèle. Ainsi, à la suite d'une intervention, le conseiller d'orientation évalue : 1) son degré de satisfaction, en s'interrogeant sur les écarts entre son expérience subjective et les buts poursuivis ou intentions; 2) son degré de compétence, en s'interrogeant sur les écarts entre les buts poursuivis ou intentions et ses comportements professionnels; 3) son degré de conscience de soi, en s'interrogeant sur les écarts entre son expérience subjective et ses comportements professionnels.

Lorsque le conseiller d'orientation se crée un espace d'autoréflexion pour analyser seul sa pratique, il y a absence de rétroaction. De ce fait, il est plus difficile pour le conseiller d'orientation de percevoir les écarts entre son expérience subjective et ses comportements professionnels. Ainsi, on peut avoir un degré de satisfaction élevé alors que les comportements professionnels ne sont pas ajustés et avoir un faible degré de satisfaction alors que les comportements professionnels sont ajustés. La rétroaction offre la possibilité de mieux percevoir ces écarts et d'augmenter le degré de conscience de soi et de l'autre en interaction.

En ce qui concerne l'analyse de la pratique réflexive en groupe avec des collègues, on se centre généralement sur les comportements professionnels et sur les buts poursuivis ou intentions, s'occupant peu de l'expérience subjective du conseiller d'orientation, particulièrement en ce qui a trait à la dimension affective. En fait, on s'intéresse surtout au savoir-faire ainsi qu'aux caractéristiques et à la dynamique du client en suggérant des techniques et des stratégies d'intervention spécifiques. Le piège de cette pratique réside dans le message décodé par le conseiller d'orientation, à savoir que s'il comprenait mieux son client, il saurait mieux comment intervenir. Ce message peut contenir une part de vérité, mais ces suggestions n'aident pas vraiment le conseiller d'orientation parce que la plupart du temps les difficultés rencontrées sont liées aux fluctuations, ruptures et impasses relationnelles. Par ailleurs, certains groupes d'analyse de pratique réflexive tentent d'explorer et de comprendre l'expérience subjective du conseiller d'orientation dans sa relation avec le client. Ce type d'analyse peut être vécu comme une intrusion (Lecomte, 2001). Le conseiller d'orientation qui prend le risque de parler de son expérience subjective en groupe a besoin d'un climat de sécurité propice au dévoilement de soi, centré sur l'apprentissage, sans craindre l'évaluation et le jugement. En fait, cela exige un climat de confiance et de partage exceptionnel pour que l'expérience ne soit pas porteuse d'humiliation, de honte et de frustration. Comme on peut le constater, l'analyse avec un groupe de pairs comporte des enjeux importants, dont certains peuvent nuire considérablement au développement de la compétence professionnelle du conseiller d'orientation. Mais comment créer des conditions qui permettent de se sentir à la fois soutenu, compris et validé dans ses questionnements ?

Pour permettre une analyse de pratique réflexive, la supervision doit favoriser l'intégration des savoirs théoriques, des savoir-faire ou techniques et des savoirs être expérimentiels.


Il n'est pas évident de remettre en question des manières de faire bien établies. Sensible à la tension fondamentale entre le besoin d'ouverture, de différenciation et de compétence d'une part, et, d'autre part, le besoin de cohésion interne, d'estime de soi et de maintien de son organisation (Lecomte et Savard, 2004), le conseiller d'orientation a besoin d'être accompagné d'une manière soutenue dans ses efforts d'analyse de sa pratique réflexive. En ce sens, la supervision clinique apparaît comme une forme de soutien privilégié pour favoriser l'analyse de la pratique réflexive à la condition d'avoir un cadre éthique bien défini. De plus, il est important de considérer les enjeux d'évaluation et d'estime de soi pour le conseiller d'orientation dans son contexte de pratique. Outre le soutien qu'offre cette expérience, celle-ci

est l'occasion de recevoir une rétroaction explicite, d'observer un modèle de pratique professionnelle et d'accroître la stimulation en vue de développer la compétence professionnelle pour assurer un service de qualité à la clientèle (Savard, 1997). Ceci explique pourquoi la supervision demeure une expérience déterminante dans le développement de la compétence et de l'identité professionnelles (Rodenhauser, 1997, Borders et Fong, 1994) pour la majorité des conseillers d'orientation. Pour permettre une analyse de pratique réflexive, la supervision doit favoriser l'intégration des savoirs théoriques, des savoir-faire ou techniques et des savoirs être expérimentiels. En fait, plus l'intervenant arrivera à une intégration cohérente du modèle théorique auquel il adhère, de sa théorie personnelle implicite, de sa personnalité, de ses valeurs, de ses croyances et de ses expériences de vie, plus il donnera de la profondeur à son engagement, et plus il pourra éclairer ses choix et ses modalités d'intervention ainsi que sa participation et son engagement dans la relation avec ses clients (Lecomte et Savard, 2004).

Bien que la supervision soit le moyen le plus utilisé en formation pour le développement de la compétence professionnelle (Lambert et Ogles, 1997), un problème de taille subsiste : à peine 10 à 15 % des superviseurs sont formés à la supervision (Lecomte et Savard, 2004). Pourtant, on constate aisément la complexité du rôle de superviseur lorsque Michels (1994) affirme que l'on doit prendre en considération : 1) le client avec sa problématique, sa dynamique, sa situation de vie et les buts de la relation d'aide; 2) le supervisé avec son niveau de développement, ses compréhensions intellectuelles, ses contretransferts et ses objectifs de carrière; 3) les processus de counseling et de supervision; et 4) le contexte institutionnel et professionnel dans lequel la supervision est réalisée. Eu égard à ce qui précède, l'accompagnement à la pratique réflexive par la supervision clinique exige des compétences particulières. En effet, en plus d'être un conseiller d'orientation compétent, le superviseur, comme le souligne Lecomte (2001), doit posséder des connaissances pratiques et techniques de supervision et démontrer une expertise pédagogique d'intégration des savoirs théoriques, du savoir-faire



et du savoir être. En fait, le superviseur doit être en mesure de considérer l'expérience du conseiller d'orientation de façon intégrée. Lecomte et Savard (2004) affirment que pour ce faire, il est nécessaire d'établir des liens et des significations entre les techniques d'intervention, les variables du client, les caractéristiques du conseiller d'orientation et la qualité de la relation en considérant l'alliance de travail.

Enfin, il est important de se rappeler que les conseillers d'orientation les plus efficaces sont ceux qui, comme le soulignent Lecomte et Savard (2004) : 1) sont disponibles à leurs propres expériences affectives et à celles des clients dans un processus continu de conscience réflexive de soi en action; 2) sont capables d'auto-régulation et de régulation interactive flexibles pour offrir de nouvelles expériences relationnelles réparatrices spécifiques, uniques et nécessaires; 3) sont capables de conceptualiser la dynamique et les besoins des clients à partir d'une écoute et d'une compréhension de leur monde subjectif expérientiel unique; 4) et qui utilisent les techniques pour concrétiser des manières d'être et de faire dans la relation d'aide avec les clients. La création d'un espace d'analyse continue pour développer la conscience réflexive de soi et de l'autre en interaction permet la validation et la consolidation de ces compétences tout au long du parcours professionnel des conseillers d'orientation. 

12

ARGYRIS, C. (1995). *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : InterÉditions.

BERNARD, J.M. ET GOODYEAR, R.K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3 éd.). Boston : Pearson Education.

BEUTLER, L.E. (1997). The psychotherapist as a neglected variable in psychotherapy: An illustration by reference to the role of therapist experience and training. *Clinical Psychology : Science and Practice*, 4, 44-52.

BORDERS, L.D. ET FONG, M.L. (1994). Cognitions of supervisors-in-training: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 33, 279-293.

DEWEY, J. (1933). *How we think? A restatement of the relation of reflective thinking in the educational process*. Chicago : Henry Regnery.

DEWEY, J. (1993). *Logique, une théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

KARASU, B.T. (2001). *Psychotherapist as healer*. New Jersey : Jason Aronson.

LAMBERT, M.J. ET OGLES, B.M. (1997). The effectiveness of psychotherapy supervision. In C.E. Watkins (Ed.), *Handbook of Psychotherapy Supervision*. New York : Wiley.

LECOMTE, C. ET SAVARD, R. (2004). La supervision clinique : un processus de réflexion essentiel au développement de la compétence professionnelle. Dans T. Lecomte et C. Leclerc, *Manuel de réadaptation psychiatrique*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 315-349.

LECOMTE, C. (2001). *From external to internal supervision : The development of self-reflexivity*. Paper presented at the psychiatric Department of The Jewish Hospital of Montreal, Québec.

MEARA, N.M. ET PATTON, M.J. (1994). Contribution of the working alliance in the practice of counseling. *Career Development Quarterly*, 43, 161-177.

MICHELS, R. (1994). Foreword. In S. Greben et R. Ruskin, *Clinical perspectives on psychotherapy supervision* (p.xi-xii). Washington : American Psychiatric Press.

SAVARD, R. (1997). *Effets d'une formation continue en counseling sur les variables personnelles relatives à la création d'une alliance de travail optimale*. Thèse présentée à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Montréal : Université de Montréal.

SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

SKOVHOLT, T.M. ET RONNESTAD, M.H. (1992). *Evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. New York : Wiley and sons.

STOLTENBERG, C.D. ET DELWORTH, U. (1988). *Supervisory counselors ad therapists : A developmental approach*. San Francisco : Jossey-Boss.

WAMPOLD, B.E. (2001). *The great psychotherapy debate. Models, methods, and findings*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

WHISTON, S. ET RAHARDJA, D. (2008). Vocational Counseling Process and Outcome. Dans S.D. Brown et R.W. Lent (Éds), *Handbook of counseling psychology* (4^e éd.), 444-461.

WILEY, M.O. ET RAY, P.B. (1986). Counseling supervision by developmental level. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 439-445.



TÉMOIGNAGES

Développement d'un savoir-agir en orientation : la compétence orientante a plusieurs couleurs



Propos recueillis par Marie Cardinal-Picard, c.o.
doctorante en éducation et chargée de cours à l'Université de Sherbrooke

Comment se développe une compétence au fil des années? Comment la maintenir à travers l'évolution de la pratique de l'orientation? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons sur la théorie et la pratique. Du côté théorique, les travaux de Guy Le Boterf (2004), Guylaine Michaud (2006) et Jacques Tardif (2006)¹ nous éclairent et nous indiquent que la compétence est un « savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 15). Du côté pratique, nous interrogeons quatre c.o. œuvrant dans divers domaines de l'orientation et pour qui le savoir-être semble une ressource importante.

La compétence en quatre couleurs

LE RÔLE CONSEIL :

une compétence qui requiert collaboration et crédibilité

Travaillant en milieux scolaires primaire et secondaire, Danka Giguère y est responsable de l'implantation de l'approche orientante. Elle intervient principalement auprès du personnel enseignant avec lequel elle joue un rôle conseil. Cette compétence du rôle conseil, elle l'exerce dans des situations formelles et informelles où elle sensibilise les enseignants à l'intégration de l'orientation dans leurs cours et les aide à faire des liens avec la matière enseignée.

Dans ce travail d'appropriation, de transmission et d'entraide, elle mobilise des ressources nombreuses. Du côté de ses ressources personnelles, Danka Giguère manifeste un intérêt à bien connaître et comprendre le *Programme de formation de l'école québécoise* dans lequel s'inscrivent ses interventions et qui teinte les préoccupations du milieu. Elle met aussi à profit des attitudes telles que l'ouverture aux autres, l'écoute et le respect de leurs besoins, la patience et la capacité d'adaptation. Elle sait utiliser son aptitude au leadership et bâtir sa crédibilité pour trouver des alliés et faire tomber de possibles résistances au changement à implanter.

Du côté des ressources présentes dans son environnement, elle collabore avec plusieurs acteurs du milieu qui véhiculent aussi la même vision de l'orientation, mais surtout elle fait appel à des collègues c.o. aussi responsables de l'approche orientante

dans d'autres écoles de la même commission scolaire, qui, en équipe, se soutiennent et renforcent leur pouvoir d'action et leur crédibilité.

LA COMPÉTENCE EN MÉDIATION FAMILIALE : maintenir la communication et la confiance

Pour Mario Therrien, la compétence en médiation familiale s'exerce au cœur de l'interaction à trois. En pratique privée, il intervient auprès des couples ayant choisi un processus de médiation pour planifier la séparation. Son rôle consiste alors, entre autres, à faciliter la communication, à gérer la mésentente et le conflit et à mettre en œuvre un plan d'action tenant compte autant des impératifs financiers que des responsabilités parentales.

C'est d'abord son intérêt pour le bien-être des enfants qui nourrit sa compétence. Au titre des ressources personnelles, Mario Therrien mobilise aussi son intérêt pour l'humain, son « esprit pacifiste » et sa capacité à être à l'aise entre deux personnes en conflit et à rétablir la communication. Mener les rencontres de médiation nécessite aussi un certain détachement face aux tensions manifestées et un objectif d'harmonie. De plus, il souligne qu'il est important d'accepter le rôle d'expert confié par les personnes qui le consultent car, plus souvent qu'autrement, c'est lui qui détient les connaissances et l'expertise requises pour mener à bien la démarche.

Pour ce qui est des ressources extérieures, il nourrit sa compétence par des lectures sur le droit de la famille par exemple, par une fréquentation régulière du site du ministère de la Justice où il trouve des informations à jour sur les nouvelles lois et par une participation soutenue à des activités de formation continue.

LA COMPÉTENCE EN RÉADAPTATION : manœuvrer dans la complexité

La compétence en réadaptation, pour Alain Dubois, comporte une dimension qui concerne l'évaluation des ressources de la personne et des obstacles qu'elle rencontre dans son parcours et une dimension qui vise le développement d'un lien significatif avec cette dernière. Principalement par des rencontres de counseling, il l'aide à se situer par rapport à elle-même à la suite d'un événement qui l'empêche de faire le travail qu'elle faisait avant. Ses interventions permettent ainsi à la personne de faire un bilan de la situation et de déterminer un nouveau projet d'avenir.

Plus que les connaissances sur la santé mentale et physique que l'on peut acquérir tout en travaillant, c'est le jugement clinique bien



appuyé qui est au centre des ressources internes mobilisées par Alain Dubois dans sa compétence en réadaptation. Pour bien cerner les diverses situations complexes présentées par les personnes qu'il rencontre, il met aussi à contribution la polyvalence, la curiosité, la tolérance à l'ambiguïté. De plus, une aptitude et un intérêt à travailler avec les gens sont importants. Alain Dubois précise aussi que, lorsqu'on intervient en collaboration avec d'autres professionnels, il faut savoir situer les frontières de son propre travail pour reconnaître ce qui est du ressort de l'orientation et ce qui ne l'est pas. Enfin, l'autonomie professionnelle et le sens éthique sont aussi des ressources personnelles essentielles.



Danka Giguère, c.o.
Polyvalente Benoît-Vachon
Commission scolaire
de la Beauce-Etchemin



Mario Therrien, c.o.
Médiation – Conciliation –
Orientation enr.



Alain Dubois, c.o.
IRDPQ Québec



Luc Duval, c.o.
IRDPQ Québec

et d'une approche appropriée ainsi que l'acquisition des connaissances s'y rattachant sont aussi des ressources importantes, car elles permettent d'évaluer la problématique d'un client dans un contexte donné, de déterminer des objectifs réalistes et d'élaborer son intervention. De plus, la pratique de la psychothérapie demande plus qu'un intérêt pour la réflexion; elle nécessite le développement d'une compétence réflexive.

Pour ce qui est des ressources de l'environnement, un mécanisme de supervision professionnelle est fondamental pour valider ses apprentissages et son cheminement. L'implication ou l'engagement

14

En ce qui concerne les ressources externes, Alain Dubois souligne la nécessité d'échanger avec des professionnels de l'orientation et d'autres domaines. Il s'assure aussi de se tenir à jour concernant les données probantes et les nouvelles techniques propres à son domaine par la lecture d'articles scientifiques et la participation à des activités de formation continue.

LA PSYCHOTHÉRAPIE : une compétence réflexive


C'est aussi dans le secteur de la réadaptation que Luc Duval exerce sa compétence en psychothérapie. Il fait partie d'une équipe interdisciplinaire qui intervient auprès de personnes aux prises avec des incapacités physiques et vivant de la douleur chronique. Il plonge au cœur de l'expérience humaine intérieure pour permettre à des personnes en situation de deuil, parfois touchées par des problèmes de santé mentale et des troubles de la personnalité, de revoir l'événement traumatique et ses impacts, et de dégager un espace intérieur suffisant pour définir et s'approprier un nouveau projet professionnel porteur de sens et de vitalité.

L'intérêt pour le contact humain et la motivation d'approfondir sa compréhension de l'« expérience d'aider l'autre » sont des constituants majeurs de la compétence en psychothérapie chez Luc Duval. Selon lui, le savoir-être est probablement la ressource personnelle la plus fondamentale. Ce savoir-être repose sur des valeurs touchant l'intégrité et l'éthique et sur une bonne connaissance des limites de son cadre de référence et de ses propres zones d'ombre ou de fragilité. Des éléments qu'une démarche personnelle contribue à développer. Être ainsi en contact avec son expérience interne permet d'éviter de projeter ses propres réactions ou de se noyer dans celles de l'autre. Le choix d'un cadre théorique

dans une sorte de processus de formation continue est aussi une façon de prendre soin de soi, de demeurer en mouvement et de favoriser son équilibre.

Un intérêt pour les défis à la mesure de sa compétence

En regard des éléments qui peuvent déclencher le développement de la compétence, les quatre c.o. interviewés ont délibérément choisi d'exercer la compétence en question. Pour eux, c'est en fait l'intérêt pour le travail à accomplir qui stimule et guide le développement et le maintien de la compétence. Par exemple, pour Mario Therrien, c'est l'intérêt pour le droit qui est à la source de la formation en médiation qu'il a suivie, alors que c'est l'intérêt pour la complexité qui a mené Alain Dubois à la réadaptation.

Il est difficile de décrire si brièvement la compétence réelle de plusieurs c.o. qui ne saurait se résumer aux portraits présentés ici. Il est à souhaiter que ces quelques lignes sauront stimuler chez le lecteur la curiosité de s'intéresser aux pratiques et compétences d'autres c.o. et de poursuivre ce réseautage qui semble si essentiel au développement et au maintien de la compétence en orientation. Au plaisir d'échanger sur le sujet... 

¹ LE BOTERF, G. (2004). *Ingénierie et évaluation des compétences*, (4^e éd.). Paris: Éditions d'Organisation.

MICHAUD, G. (2006). Développer la compétence à s'orienter par le transfert des apprentissages en counseling d'orientation. *Carrièreologie*, 10 (4), 629-647.

TARDIF, J. (2006). L'évaluation des compétences. *Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.



Structures sociales et développement des compétences professionnelles



Richard Locas, c.o.
chargé d'affaires professionnelles,
OCCOPPQ

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE DÉBUTE PAR LA FORMATION INITIALE ET SE POURSUIT TOUT AU LONG DU CHEMINEMENT DE CARRIÈRE. DANS CE PARCOURS, DIFFÉRENTES STRUCTURES SOCIALES PERMETTENT AU PROFESSIONNEL DE PARFAIRE SON SAVOIR-AGIR. REGARDONS TOUT D'ABORD LE TÉMOIGNAGE DE MADAME MÉLANIE BASTIEN, FINISSANTE EN ORIENTATION À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE.



Mélanie Bastien
étudiante à l'Université
de Sherbrooke

Lorsqu'on m'a approchée afin de témoigner de la contribution de différentes structures sociales sur le développement de ma compétence, je dois dire que cette question a suscité son lot de réflexions et de retours dans le passé. Je réalise que le développement de compétences se fait tout au long de la vie et prend ses assises dès l'enfance.

Les principales structures qui ont contribué au déploiement de mes compétences professionnelles sont la famille, le milieu communautaire et l'Université de Sherbrooke. En ce qui concerne la famille, on dit que le sentiment d'efficacité personnelle se développe tout au long de la vie, entre autres par l'entremise de l'influence de modèles observés et par les appréciations des personnes significatives. Ce sentiment serait un élément important pour le développement des compétences¹. Pour ma part, j'ai reçu l'amour et l'acceptation inconditionnelle de ma famille. De plus, certains modèles significatifs ont su m'encourager et me transmettre l'importance des études, de la curiosité d'esprit et de la rigueur. Ces facteurs ont eu un impact positif sur ma confiance et sur ma capacité à aller vers les structures nécessaires à mon développement.

Le milieu communautaire a aussi grandement contribué au développement de mes compétences professionnelles. En effet, j'ai fréquenté la maison des jeunes durant plusieurs années. Sa mission était de développer le sens des responsabilités chez les jeunes. C'était un milieu où il y avait une grande

place pour le déploiement des forces de la personne. En ayant un endroit pour m'impliquer dans des projets et dans un conseil d'administration, j'ai pu y développer plusieurs forces et plusieurs compétences qui sont transférables au domaine de l'orientation professionnelle, par exemple la planification, l'organisation, l'autonomie, le sens des responsabilités, la créativité, le respect et l'écoute. L'autonomie et le sens des responsabilités sont très utiles dans notre société. Ce sont des forces nécessaires afin de s'adapter à la flexibilité du travail² et à la société de risques dans laquelle les responsabilités sont de plus en plus assumées par les individus³.

Lorsque je consulte le *Profil des compétences générales des conseillers d'orientation*⁴, je réalise que l'Université de Sherbrooke m'a très bien préparée, car je sens que je détiens ces compétences. Lorsque je pense à la façon dont ma formation m'a aidée, le mot « pratique » surgit immédiatement dans mon esprit. La formation que j'ai suivie donne aux étudiants l'occasion de mettre en action les théories apprises, que ce soit en counseling de carrière, en sociologie, en élaboration de programmes d'orientation, en psychométrie, en éthique, etc. La clinique en orientation permet de rencontrer des clients vivant des enjeux diversifiés. De plus, les supervisions avec des professionnels de l'orientation m'ont permis de développer ma conscience réflexive. Ainsi, je suis en mesure d'être consciente de l'intersubjectivité qu'il y a entre moi, en tant que professionnelle, et l'individu que j'accompagne. Ma formation m'a aussi permis de constater qu'il y a tout un contexte social à prendre en compte lors des interventions. Je suis également consciente des finalités qui guident mes interventions et je comprends l'importance de tenir compte de la position et de la posture des acteurs sociaux avec lesquels j'aurai à travailler.

Outre les compétences que j'ai développées lors de ma formation, le bénévolat et les formations complémentaires ont été très significatifs. Par exemple, j'ai été conseillère en emploi bénévole à l'Université de Sherbrooke. Les services à la vie étudiante offrent l'opportunité de faire du bénévolat dans différents domaines tels que le droit, les langues et l'emploi. Des implications dans ma coopérative d'habitation et dans d'autres milieux m'ont aussi donné la chance de suivre des formations complémentaires portant notamment sur la médiation, l'écoute active et la prévention du suicide.

Pour terminer, il est important de mentionner que dans chacune de ces structures, il y a des êtres humains qui sont présents et qui contribuent à les nourrir. On pourrait donc croire que l'individu et les structures sont liés ensemble afin d'assurer, entre autres, le développement des compétences professionnelles des citoyens.

Prenons le conseiller d'orientation qui désire développer sa compétence en rôle conseil ou l'exercice de son pouvoir d'influence. Il peut certes suivre une formation à cet effet, mais il peut aussi décider de siéger à un conseil d'administration ou au conseil d'établissement de l'école que fréquentent ses enfants.


Contribution des différentes structures sociales

Le témoignage qui précède illustre bien la contribution de facteurs tels l'influence de l'entourage, le bénévolat, l'implication communautaire qui viennent enrichir le développement d'un savoir-agir au-delà de l'acquisition de connaissances lors de la formation universitaire. Certes, les finissants en orientation peuvent compter sur une solide formation initiale de base, mais leur savoir-agir va continuer de se développer tout au long de leur carrière afin de parfaire leur compétence à être compétents.

16

Plusieurs structures sociales contribuent au maintien et au développement de la compétence professionnelle. Il y a d'une part celles qui sont en lien direct avec le développement de la compétence en orientation. Pensons, entre autres, à l'offre d'activités de formation continue, qu'elles soient données dans le cadre du calendrier de formation de l'Ordre ou par des ressources externes. Ainsi, le professionnel peut sélectionner des activités formelles de formation en fonction de son propre plan de développement professionnel. D'autres modalités permettent le développement des compétences, notamment la supervision clinique, les groupes de codéveloppement ou le mentorat. La consultation des publications issues des groupes de recherche en orientation constitue également une modalité pertinente pour permettre de maintenir ses connaissances à jour.

D'autres part, certaines structures permettent le développement d'un savoir-agir, mais de façon indirecte. Prenons le conseiller d'orientation qui désire développer sa compétence en rôle conseil ou l'exercice de son pouvoir d'influence. Il peut certes suivre une formation à cet effet, mais il peut aussi décider de siéger à un conseil d'administration ou au conseil d'établissement de l'école que fréquentent ses enfants. Ce faisant, il va développer des compétences pratiques pouvant par la suite être transférées dans son milieu de travail. Par ailleurs, il est également possible d'acquérir une formation complémentaire. Par exemple, le cas d'un conseiller d'orientation en pratique privée qui désire développer une offre de service pour les organisations et qui s'inscrit à un programme d'études supérieures spécialisées en administration ou en gestion des ressources humaines.

Il existe donc plusieurs modalités permettant le développement de la compétence à être compétent. Par contre, la première étape consiste à analyser sa propre pratique professionnelle, à identifier ses besoins de perfectionnement et à s'assurer d'un plan de développement professionnel cohérent qui transcende la simple question d'identifier LE colloque auquel on va participer cette année. 

¹ TARDIF, N. ET SIMON, L. (2006). Le sentiment d'efficacité personnelle à la base du développement des compétences. *Le Point en administration scolaire*, 9 (1), 18-21.

² DEJOURS, C. (2002). *Flexibilité et nouvelles organisations du travail: incidences psychologiques*. Congrès mondial de l'AIOSP. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://www.gla.ac.uk/wg/dej.htm>>.

³ BOURDON, S. (2006). La place du social en orientation. Orientation, individualisation et société du risque. *En pratique. Exercice professionnel de l'orientation*, (5), 6-8.

⁴ Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec. *Profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. Site téléaccessible à l'adresse: <http://www.orientation.qc.ca/comm/pdf/depliants/competences_co.pdf>. Consulté le 20 septembre 2008.



L'inspection professionnelle : un tremplin pour l'amélioration de la pratique

PRATIQUE PROFESSIONNELLE ET IMPUTABILITÉ



Louise Delisle-Laberge, c.o.
retraîtée

Quand on aborde le sujet de la pratique professionnelle, on doit aussi traiter de son corollaire, l'imputabilité des actes posés dans ce contexte. La formation universitaire de base en orientation et l'insertion au tableau de l'Ordre indiquent que les compétences de base sont acquises, mais il est évident que l'amélioration de la pratique professionnelle doit être le travail d'une « vie » ! Qu'il suffise de souligner ici que, pour favoriser l'émergence d'un comportement développemental des compétences tout au long de la carrière de leurs conseillers, plusieurs États américains imposent même un processus récurrent de certification sans laquelle la pratique de l'orientation n'est plus permise.

Nous n'en sommes pas là, au Québec, mais il n'en demeure pas moins que l'intégration d'une culture personnelle d'amélioration continue soit indispensable !

Sans reprendre tous les moyens mis à la disposition des professionnels pour améliorer constamment leurs compétences – le numéro 6 du magazine *en pratique* (décembre 2006) ayant pour thème *Nourrir sa pratique professionnelle* a alors présenté une revue de la formation continue sous de nombreux aspects –, nous aborderons plutôt ici la question de l'amélioration continue de la pratique sous l'angle de l'inspection professionnelle, notre Ordre ayant l'obligation de surveiller périodiquement les compétences de base de tous ses membres en exercice et leur conformité aux normes de pratique.

Profiter de notre différence

Dans un contexte où les changements sociaux sont devenus la norme et où de nombreux acteurs partagent des tâches directement liées à notre cadre de compétence, nous sommes les seuls

à appartenir à un ordre professionnel dont le but est la protection du public et nous sommes les seuls à devoir passer par le processus de l'inspection professionnelle obligatoire.

Nous sommes conscients que la réception de la lettre qui annonce qu'on a été « désigné » pour faire partie du processus annuel d'inspection cause un certain remous intérieur chez la personne qui ouvre l'enveloppe, sans parler du questionnement qui l'accompagne : « Ai-je fait quelque chose de pas correct ? »

Rappelons ici que l'inspection professionnelle est une obligation du *Code des professions* pour que l'ensemble des ordres professionnels du Québec s'acquittent de leur mandat d'assurer la protection du public. À l'intérieur de cette exigence se trouve aussi celle dont nous traiterons exclusivement dans cet article, soit la *surveillance générale* en vue de la promotion et de l'amélioration d'une pratique professionnelle de qualité.

Si, comme professionnels, nous profitons de tous les avantages intrinsèques du processus d'inspection professionnelle, nous serons de mieux en mieux outillés pour « faire la différence » parmi toutes ces personnes qui, pour le grand public, sont souvent associées (à tort?) au domaine de l'orientation.

Notre point d'appui

La compétence

Selon le *Profil des compétences générales des conseillers d'orientation* (11 décembre 2004), on définit la compétence professionnelle comme étant « la capacité d'agir de manière efficace, opportune et éthique, en mobilisant ses propres ressources et celles disponibles dans son environnement. La compétence se situe à l'intersection des trois pôles que sont le professionnel lui-même, le mandat qu'on lui confie et le contexte immédiat. Juger de la compétence professionnelle demande une considération à la fois des ressources personnelles, des possibilités du milieu et des conditions contextuelles qui permettent, à des degrés divers, l'actualisation des compétences ».



Pour le conseiller d'orientation, la compétence professionnelle se mesure par l'étendue de :

- ➔ ses connaissances dans le domaine;
- ➔ sa capacité d'actualiser, d'intégrer et d'utiliser avec habileté ses connaissances dans des situations diverses et complexes, en vue d'éviter des préjugés pour ceux qui font appel à ses services de même que pour le public en général;
- ➔ sa capacité de juger les limites de sa compétence, d'en informer ceux qui sollicitent ses services et de faire appel aux ressources professionnelles appropriées s'il y a lieu;
- ➔ sa capacité d'établir ses dossiers, d'en assurer la confidentialité et de mener ses mandats à bonne fin;
- ➔ sa capacité de bien administrer sa pratique professionnelle;
- ➔ ses capacités psychiques et physiques dans son exercice professionnel.

L'obligation de surveillance de la pratique: moyen d'amélioration de la pratique

18

Au-delà de l'obligation d'inspection professionnelle contenue dans le *Code des professions* et le *Code de déontologie*, serait-il possible de repérer ici comment cette intervention imposée peut se transformer en un réel bénéfice pour l'amélioration continue de la pratique? Pour ce faire, nous reprendrons ici les opérations reliées à la surveillance générale de la pratique :

➔ le questionnaire d'autoévaluation

Malgré l'effet de surprise causé au moment de sa réception par courrier et la constatation du délai fixé pour le remplir, le *questionnaire d'autoévaluation* n'en constitue pas moins un excellent moyen d'exercer une pensée réflexive sur notre pratique professionnelle, son cadre permettant d'en cerner tous les aspects. Il est assez rare en effet que, comme professionnels, nous ayons à nous pencher sur nos actes professionnels quotidiens, à prendre une certaine distance devant les tâches accomplies ou à accomplir, à évaluer nos plans d'action, à nous projeter dans l'avenir professionnel envisagé.

Certaines sections du questionnaire permettent d'obtenir un portrait « ici/maintenant » de notre pratique – les énoncés couvrant l'axe des compétences spécifiques et celui des responsabilités

professionnelles notamment. Ce portrait, que nous sommes les premiers à découvrir, permet une prise de conscience qui risque naturellement de déboucher sur des améliorations de pratique professionnelle plus facilement ciblées.

➔ la visite

S'il arrive souvent que, pour un certain nombre de conseillers, le questionnaire d'autoévaluation constitue la seule étape du programme de surveillance générale, le comité d'inspection professionnelle a l'obligation d'effectuer un certain nombre de visites chaque année et, conséquemment, une soixantaine de conseillers devront annuellement recevoir la visite d'un inspecteur.

La visite en cabinet de consultation comprendra une vérification des conditions d'exercice : bureau, salle d'attente, gestion de la pratique, modes d'intervention, dossiers, matériel psychométrique, etc.

Cette visite est effectuée dans un contexte de dialogue avec un collègue professionnel qui ne vient certes pas pour juger, mais pour accompagner la recherche d'amélioration de la pratique de la personne inspectée. L'entretien doit favoriser la pensée critique dialogique – processus d'évaluation d'une situation avec un pair dans une visée d'amélioration de l'exercice professionnel. Pour le membre inspecté, cette rencontre pourrait également devenir un moment privilégié pour exposer des conditions d'exercice problématiques (surcharge de tâches, demandes irréalistes de la part des patrons, etc.), pour soulever des situations de conflits interpersonnels potentiels ou réels,

pour demander des conseils, de la documentation, des références, pour partager ses attentes vis-à-vis notre Ordre professionnel, etc.

Des divergences d'opinions peuvent parfois surgir entre l'inspecté et l'inspecteur – il n'est pas toujours possible que l'inspecteur connaisse toutes les conditions d'exercice du membre inspecté, et il peut arriver que les écueils et les irritants liés à la pratique dans

un milieu particulier ne soient pas parfaitement compris de personnes n'en faisant pas partie. Le processus dialogique caractérisant l'inspection permet justement au professionnel de regrouper les tenants et aboutissants liés au milieu et de pouvoir les expliquer à quelqu'un d'autre dans un climat de confiance.

Enfin, le fait que l'employeur soit au courant qu'il y ait visite d'inspection ne devrait pas faire problème : au contraire, ce devrait être une excellente occasion où le « professionnalisme » peut lui être expliqué dans le contexte de l'ensemble des professions

Ce portrait, que nous sommes les premiers à découvrir, permet une prise de conscience qui risque naturellement de déboucher sur des améliorations de pratique professionnelle plus facilement ciblées.



régies par un Ordre, pour rappeler les obligations inhérentes au *Code de déontologie*, aux divers règlements auxquels nous sommes soumis en tant que professionnels : confidentialité, tenue de dossier, formation continue, etc.

➔ la réception du rapport d'inspection

L'inspecteur donne habituellement, en fin de visite d'inspection, une bonne indication du contenu du rapport écrit que le membre inspecté recevra plus tard. En effet, les points traités durant l'entretien se retrouvent normalement résumés dans le rapport rédigé par l'inspecteur et entériné par le comité d'inspection professionnelle.


À cette étape, il existe plusieurs possibilités de décisions pouvant être prises par le comité d'inspection professionnelle. La première – et celle que tous souhaitent – est bien sûr la conformité aux règles édictées par l'OCCOPQ! Mais il y en a d'autres – correctifs requis, suivi à effectuer, demande de documents, entre autres, et il serait malheureux que la transmission de ces décisions soient prises pour des blâmes : dans le contexte de surveillance générale de la profession, elles sont justement directement reliées à l'amélioration continue de la pratique du professionnel concerné pour lui permettre d'effectuer les correctifs mentionnés tout en lui offrant le support désiré pour y parvenir.

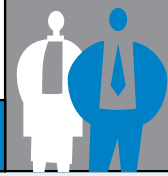
D'ailleurs, à la suite du programme annuel d'inspection professionnelle, que fait notre Ordre professionnel en vue de l'amélioration de la pratique de l'ensemble de ses membres ? Chaque année, le comité d'inspection professionnelle fait rapport au Conseil d'administration (C.A.) et énonce des recommandations générées par l'analyse de l'ensemble des inspections, incluant les situations problématiques observées. Ainsi, des conditions de pratique difficiles dans certains secteurs – le milieu scolaire notamment – sont relayées au C.A., des besoins de formation continue, généralisés ou ciblés, sont aussi précisés, etc. En somme, le portrait de la pratique générale qui ressort de l'ensemble des inspections et les diverses pistes d'amélioration souhaitées feront partie des informations dont le C.A. a besoin pour faciliter l'imputabilité de la pratique des membres.

À la suite de ce « tour guidé » du processus d'inspection professionnelle, permettez-nous maintenant d'en énumérer les bénéfices selon l'optique de cet article, l'amélioration continue de la pratique professionnelle du conseiller d'orientation.

Le processus de surveillance générale de la pratique permet en effet au membre inspecté :

- ➔ de situer plus précisément son positionnement personnel face à sa pratique de l'orientation;
- ➔ d'adopter une distance critique face à son fonctionnement professionnel routinier;
- ➔ de favoriser le développement de sa sensibilité situationnelle – rétroaction analytique systématique devant des complications professionnelles récurrentes et/ou à la suite des interventions plus difficiles;
- ➔ de devenir véritablement partie prenante dans son autoformation et sa formation continue;
- ➔ de faciliter les démarches ultérieures d'autoévaluation;
- ➔ d'établir un diagnostic plus précis sur la progression de ses compétences et de ses habiletés en ciblant plus spécifiquement les éléments déclencheurs de cette évolution positive;
- ➔ de poser un regard neuf sur l'ensemble de ses actes professionnels : conscience plus aiguë de ce qui pourrait nuire à la constance de l'amélioration, utilisation optimale de ses forces personnelles pour recentrer régulièrement ses objectifs de carrière, mise en place de moyens efficaces pour y parvenir, etc.;
- ➔ de discerner la nature et l'ampleur de ses préoccupations (passagères, récurrentes ou dominantes) face à son avenir dans la profession.

On pourrait finalement affirmer que le professionnalisme ne se réduisant pas aux pratiques efficaces en situation d'exercice, il requiert aussi un regard réflexif posé sur son action professionnelle, une attitude évaluative continue et l'adoption d'un comportement visant l'amélioration professionnelle continue. La pause que constitue le processus d'inspection professionnelle dans la vie du conseiller devrait donc faciliter l'amélioration de sa pratique et, partant, assurer son imputabilité. 



ISABELLE FALARDEAU, RÉCIPiendaIRE DU PRIX PROFESSIONNEL 2008 EN ORIENTATION

Questions à une lauréate

Diane Tremblay
coordonnatrice aux communications,
OCCOPPQ

NDLR: Isabelle Falardeau a remporté deux fois un prix décerné par l'Ordre pour des publications sur l'indécision. Nous avons voulu savoir ce qui motivait son intérêt.



20

Q. Comment en es-tu venue à t'intéresser à l'indécision ?

R. Les gens me demandent fréquemment si je me suis intéressée à ce sujet parce que je suis moi-même une personne indécise. Étonnamment, je ne souffre pas d'indécision même si je m'amuse à dire que je suis une « spécialiste de l'indécision ». Cet intérêt s'est développé au fil de ma pratique professionnelle. Au début des années 90, je travaillais comme aide pédagogique au Collège François-Xavier-Garneau et je rencontrais beaucoup d'étudiants qui voulaient changer de programme. Plusieurs semblaient désespérés et anxieux face à leur indécision scolaire et professionnelle. Certains me demandaient: « Est-ce que vous pensez que je vais aimer ce nouveau programme? » ou pire « Est-ce que vous me voyez dans ce programme? » Il était évidemment impossible de répondre à ces questions, surtout après quelques minutes d'entretien. Je sentais l'urgence et l'importance d'obtenir des réponses face à leur avenir et je comprenais leur grand désarroi. Puis, j'ai mené une étude au ministère de l'Éducation, publiée en 1992, *Les changements de programme au collégial: changer de cap sans perdre le nord*. J'ai pu constater, à partir des données sur l'ensemble de la population collégiale, qu'un étudiant sur trois change de programme. Je me suis mise à observer les comportements et les attitudes des étudiants aux prises avec l'indécision et j'en ai fait treize

caricatures d'oiseaux que l'on retrouve dans mon premier livre *S'orienter malgré l'indécision: à l'usage des étudiants indécis et de leurs parents déboussolés*, publié chez Septembre éditeur en 1999. J'ai écrit cet ouvrage avec Roland Roy qui était alors conseiller d'orientation au Cégep de Sainte-Foy. Nous avons remporté le Prix du livre de l'Ordre en 2000. C'est également au cours de cette année que je suis devenue membre de l'Ordre.

Q. Comment le développement de cette expertise a-t-il influencé ta pratique ?

R. À la suite de la parution de ce premier livre sur l'indécision, j'ai donné de nombreuses conférences pour les parents, tant au secondaire qu'au collégial. Après chaque conférence, plusieurs parents venaient me remercier, avec beaucoup de sincérité dans leur voix, leur regard et les mains qu'ils me tendaient. Ils se sentaient enfin mieux outillés pour aider leur jeune indécis. Comme conseillère d'orientation, je trouve que j'ai un rôle d'éducation à exercer auprès des parents. Ne sont-ils pas les premiers consultés par les jeunes qui s'interrogent sur leur avenir? Il importe d'en faire de bons collaborateurs afin que nous puissions tous travailler dans la même direction.

Même si ma typologie parlait beaucoup aux personnes indécises (Colibri qui change souvent d'idée, Caneton qui suit ses amis, Autruche qui évite la question) ainsi qu'à leur entourage, elle n'expliquait pas comment sortir du dédale de l'indécision. Ayant travaillé pendant plus de vingt ans au collégial (comme psychologue, API et c.o.), j'avais développé une façon d'intervenir auprès des grands indécis, des indécis chroniques plus précisément. Vous savez, ceux et celles qui ont tout en main pour prendre leur décision mais qui n'y parviennent pas! J'ai également fait de la pratique privée et on me référait souvent les cas les plus coriaces... Parfois, un client me confiait: « J'ai vu plusieurs conseillers avant vous et je n'arrive pas à me décider. » J'ai donc rencontré pendant quelques années des personnes extrêmement indécises, incapables de se commettre dans un choix et j'ai raffiné mes techniques d'intervention. Je vous avouerais que ma formation en psychologie m'a donné un coup de pouce pour comprendre les plus anxieux et intervenir auprès d'eux.

Puis, en 2007, j'ai eu envie de mettre sur papier ce que je savais sur l'indécision, ses causes, la distinction entre indécision chronique et indécision passagère, ainsi que sur les façons

Parfois, un client me confiait : « J'ai vu plusieurs conseillers avant vous et je n'arrive pas à me décider. » J'ai donc rencontré pendant quelques années des personnes extrêmement indécises, incapables de se commettre dans un choix et j'ai raffiné mes techniques d'intervention.

de prendre une décision. J'ai dû faire une revue de littérature sur la prise de décision dans les domaines de la gestion, de l'intelligence artificielle, de la consommation, en politique, en neuropsychologie et en orientation. J'ai beaucoup appris sur le fonctionnement du cerveau et cela m'a énormément aidée à développer mon modèle d'intervention.

Q. Cette expertise a-t-elle amélioré ta qualité d'intervention ? Comment l'utilises-tu dans ta pratique ?

R. Le fait d'écrire ce livre m'a permis de mettre des mots sur ce que je faisais un peu par intuition. La différence maintenant, c'est que je suis consciente de ma démarche. Dès la première entrevue, je dis à la personne qui me consulte que nous allons regarder ensemble trois choses : QUI elle est, OÙ elle peut se diriger et COMMENT elle prend ses décisions. Le dernier point fait réagir très souvent et nombreux sont ceux et celles qui s'exclament : « C'est ça mon problème. Je suis incapable de décider ! » Mon expertise me permet de comprendre ce qui bloque dans le processus de prise de décision. Au cours de l'entrevue, j'identifie les causes précises de l'indécision et je situe rapidement mon étudiant ou mon étudiante : peur de déplaire s'il abandonne les sciences de la nature ou s'il s'inscrit à un DEP; peur de se tromper si elle a déjà changé de programme et qu'elle garde un goût amer de ce « mauvais » choix; manque d'information sur les professions; manque d'organisation dans sa façon de prendre ses décisions, etc. Certains sont impulsifs et veulent décider trop vite, car ils sont mal à l'aise de ne pas trouver tout de suite la solution. D'autres se perdent dans leur réflexion, sont uniquement dans leur tête et oublient de questionner leur cœur. Je tiens toujours à avoir un portrait de l'entourage pour connaître les pressions familiales, sociales et économiques. Tous ces facteurs peuvent contribuer à augmenter l'indécision et il faut les nommer afin de mieux les déjouer.


Je donne toujours des conférences aux parents et je les interpelle quant à leur rôle dans le développement des habiletés décisionnelles de leur enfant. Prennent-ils des décisions en famille ? Comment procèdent-ils ? Sont-ils de bons modèles de décideurs ? Encouragent-ils leurs enfants à prendre des décisions qui concernent leur vie personnelle et scolaire ? Soulignent-ils leurs bons coups ? Tentent-ils de comprendre pourquoi une décision s'est avérée mauvaise ? En plus des conférences aux parents, je donne des formations aux autres intervenants

dans le cadre de congrès et de perfectionnement. Je travaille maintenant à temps complet au Collège de Maisonneuve comme conseillère d'orientation et je suis responsable de l'approche orientante. J'ai donné une formation de 30 heures à des enseignants de mon collège sur la pédagogie orientante. Mon cadre théorique intègre inévitablement le développement des compétences décisionnelles chez les étudiants.

Q. Qu'est-ce que les c.o. trouveront de nouveau dans ce livre si on le compare à ton premier sur ce sujet ?

R. Mon premier livre se contentait de décrire divers comportements et attitudes face à l'indécision scolaire et professionnelle. Je nommais également les types de personnes qui veulent bien conseiller les jeunes indécis (projecteur, éteignoir, informateur, organisateur, etc.). Mon deuxième livre parle de l'indécision dans toutes les sphères de la vie, tant sur le plan personnel que professionnel. Il propose une grille d'analyse des causes de l'indécision, distingue l'indécision chronique de l'indécision passagère, offre une revue de littérature sur le sujet. Il illustre les étapes d'une prise de décision qui ne sont pas linéaires. Il donne des conseils aux personnes qui travaillent ou vivent avec des indécis. Je crois que mon livre est à l'image de la prise de décision. Celle-ci doit doser à la fois le cognitif et l'affectif. Mon livre contient des savoir-faire, des témoignages éloquentes et même des moments plus poétiques. Évidemment, je ne pouvais retenir mon envie de trouver un oiseau pour illustrer l'attitude à adopter lors de la prise de décision. Si vous avez lu mon livre, vous savez de quel oiseau je parle...

Q. Tu as déjà reçu en 2000 le Prix du livre. Que représente ce deuxième prix décerné par l'Ordre dans ta carrière ?

R. Le Prix professionnel de l'Ordre représente pour moi une confirmation que l'expertise que j'ai développée est utile pour mes collègues et j'en suis d'autant plus fière, car, pour moi, le partage des connaissances permet d'enrichir notre pratique collective. J'ai amorcé ma carrière comme psychologue dans un cégep et je me suis réorientée pour exercer une profession qui répond davantage à mes passions. Ce prix est une reconnaissance que j'ai maintenant ma place parmi les conseillers et conseillères d'orientation et qu'un changement de direction dans une carrière peut être profitable même si cela demande du courage et de la détermination. 



Les jeunes de la rue : une stratification de réseaux marginaux¹



Équipe de recherche
sur les transitions et l'apprentissage

Benoît van Caloen, t.s., Ph.D.,
professeur titulaire, équipe de recherche ÉRTA

L'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA) valorise la recherche en collaboration avec les milieux. La présente recherche a été conçue en collaboration avec des intervenants du CLSC de Sherbrooke, la Coalition sherbrookoise pour le travail de rue, ainsi que plusieurs autres organismes, qui, parmi d'autres préoccupations, se posaient des questions concernant leur capacité à rejoindre les jeunes de la rue les plus désorganisés. La recherche a été menée de 2002 à 2004 dans les rues et les parcs de Sherbrooke. Un de ses objectifs principaux était l'exploration des réseaux sociaux des jeunes en voie de marginalisation². La méthodologie en est qualitative : d'une part, de l'observation ethnographique dans les parcs et les lieux de rassemblement des jeunes et, d'autre part, des entrevues en profondeur avec 15 jeunes de 14 à 24 ans sélectionnés à la suite des observations. Les notes d'observation et la transcription des entrevues ont été analysées par thèmes. Les résultats de cette étude sont particulièrement fructueux pour les étudiants et les intervenants sur le terrain, notamment ceux en orientation professionnelle³.

Nous avons observé que le monde des réseaux marginaux à Sherbrooke se subdivisait en trois grandes zones, dont les membres, tout en connaissant leur existence réciproque, avaient relativement peu d'échanges entre eux. La marginalisation est croissante d'une zone à l'autre, mais ne signifie pas nécessairement que les jeunes suivent une escalade. Les trajectoires sont multiples et les jeunes peuvent faire des incursions dans un monde plus ou moins marginalisé, et s'en retirer. Le processus de marginalisation n'est donc pas linéaire : les jeunes peuvent faire des allers-retours entre différents niveaux de marginalisation. On peut penser que l'intervention auprès des jeunes devrait se moduler selon la zone de marginalisation dans laquelle ils se trouvent.

Zone 1 : Des jeunes faisant partie de la population générale, mais adoptant des modes d'expérimentation à la fois plus marginaux et plus risqués (ex. : expérimenter des drogues dures). Ils sont encore insérés dans leurs familles et à l'école, mais cette relation est très mitigée, teintée de conflits et de ruptures. La fréquentation des milieux scolaires structure les rassemblements au cours des fins de semaine et des vacances. Ils se retrouvent de préférence en certains lieux, tels que les maisons de jeunes, les parcs à proximité du domicile familial, la piscine publique, etc. Ces lieux deviennent souvent un signe d'appartenance et le groupe en question sera nommé d'après son endroit de prédilection : la gang du parc X. Ces endroits

sont publics et ouverts à tout venant. Les réseaux de la zone 1 sont peu formalisés et plutôt perméables. La principale source de fragilisation pour ces jeunes provient des contacts entre ces derniers (zone 1) et les jeunes qui sont plus avancés dans leur processus de marginalisation (zone 2). Les jeunes plus âgés, c'est-à-dire de 20 ans et plus, ont généralement plus d'influence sur l'adoption de comportements plus à risque : expériences reliées à la consommation de drogues et comportements reliés à la petite délinquance. La consommation d'alcool et de drogues illégales, principalement le cannabis et ses

dérivés, est omniprésente. Enfin, le comportement de très jeunes filles (moins de 14 ans), sur le mode hypersexualisé, est à notre avis particulièrement préoccupant à cause de leurs conduites à risque afin d'être acceptées dans les réseaux.

Zone 2 : Dans ces réseaux, les jeunes font un effort conscient d'intégration à la marge de la société, avec l'adoption d'un style de vie plus marginal. Les différents sous-réseaux dans cette zone se distinguent entre autres par leur habillement, leurs lieux de rassemblement, leur musique et les événements culturels auxquels ils assistent. Ce sont des réseaux bien structurés : ils sont plus aptes à choisir, inclure et exclure les personnes qui les composent. Ainsi les réseaux sont homogènes et distincts. La consommation de drogue semble à deux vitesses : consommation de cannabis quotidienne et consommation de drogues chimiques marquant des moments intenses de façon structurée et précise et dans des lieux précis. Il peut y avoir présence d'actes de petite délinquance (ex. : vol à l'étalage) liée à la consommation.

LES TROIS ZONES DE MARGINALISATION :

Zone 1 : l'adolescence –
expérimentation et risque
de précarisation

Zone 2 : intégration active
dans les réseaux marginalisés

Zone 3 : l'exclusion sociale

Les membres de ces réseaux semblent plus liés par le partage, l'amitié, la reconnaissance: les nouveaux membres y sont admis sur recommandation de membres actifs. Leurs conditions de vie semblent relativement stables; plusieurs, au moment où nous les rencontrons, sont pris en charge par un Centre jeunesse ou demeurent en lien avec leur famille ou leur réseau d'origine. Une portion fréquente l'école. Les jeunes occupant cette zone de marginalité sont conscients de l'existence d'une zone plus désorganisée. Ils ne veulent pas s'y rendre, et il est mal vu d'y faire référence: par exemple, la consommation de drogues injectables n'est pas admise dans cette zone, et d'avoir vécu cette expérience est mal vu par le groupe. Nous avons également observé qu'ils refusent de fréquenter les ressources auxquelles les réseaux de la zone 3 font appel, ne voulant pas se mêler à eux.

Zone 3: Dans cette zone, nous retrouvons les personnes les plus marginalisées et connaissant le style de vie le plus précaire, lié à des problématiques multiples: maladie mentale, toxicomanie, itinérance, criminalisation, etc. Les réseaux de cette zone sont plus hétérogènes, diffus et sans contour, marqués par les besoins primaires reliés à la survie et aux conditions de vie précaires. L'organisation de la survie au quotidien y prend beaucoup d'espace: qui a ceci ou cela? Le partage des ressources en vue d'assurer les besoins primaires est une règle de base, et l'offre d'un bien de première nécessité est souvent le moyen d'y entrer. L'évaluation des perspectives de satisfaction de ces besoins est constante dans les dynamiques interpersonnelles. Les gens dans ces réseaux posent peu ou pas de questions et adoptent des conduites permettant de saisir les opportunités en fonction de ce que l'autre a à offrir. Ils sont plus à la merci de leurs rencontres et de la mise en commun des ressources primaires à un moment précis.

Dans cette zone, le mixage constant de populations fluctuantes, parfois en provenance d'autres villes, est un élément de fragilisation important. Également, beaucoup d'activités visent l'acquisition et la consommation de drogues et d'alcool.

Une présence inattendue: la proximité des réseaux d'origine

Notre recherche porte en premier lieu sur l'organisation des réseaux marginaux, et ce n'est qu'en cours de route que nous avons découvert l'importance et la proximité des réseaux d'origine, très certainement pour les jeunes des zones 1 et 2; nous l'avons également vérifié pour ceux de la zone 3, pour

autant que ces derniers fussent originaires de l'Estrie. Toutefois, les participants à la recherche sont peu portés à discuter de leur réseau d'origine, préférant élaborer sur leurs expériences dans la rue. D'une manière générale, nous avons découvert que la plupart des jeunes de la rue à Sherbrooke entretiennent des contacts de formes diverses avec leurs réseaux d'origine, soit la famille ou même l'école. En effet, pour les jeunes des zones 1 et 2, les activités scolaires ont tendance à structurer leurs propres activités, soit parce qu'elles relèvent du temps de loisirs (pour ceux qui fréquentent l'école), soit que la sortie de l'école devient le moment de rencontre des amis (pour les jeunes qui ne la fréquentent plus). L'école reste donc un lieu de rassemblement et de rencontres, même pour les jeunes en voie de marginalisation. De même, leurs familles d'origine restent centrales pour la plupart d'entre eux: ils y vont quasi quotidiennement, au minimum pour assurer leurs besoins vitaux. Pour d'autres, nous avons observé qu'ils s'absentaient de la rue pour des raisons aussi banales en apparence que d'aller magasiner avec leurs parents...

En conclusion, la connaissance de l'organisation sociale des trois zones a permis aux intervenants de mieux cibler leur intervention. Contrairement à ce que nous pensions au début de la recherche, les jeunes les plus désorganisés sont bien rejoints par les services, puisque ces ressources font partie de leurs stratégies de survie. Par ailleurs, on a constaté que ce sont les jeunes en début de marginalisation qui sont les moins rejoints, car ils passent souvent inaperçus et vivent dans des mondes parallèles.

¹ Cette recherche a été financée par le FQRSC (Fonds de recherche sur la société et la culture), et une prolongation par l'Agence de développement de réseaux de santé et de services sociaux de l'Estrie. Un support à la formulation a été financé par le CLSC de la Région sherbrookoise et la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke.

² Rapport de recherche: B. van Caloen, E. Frost, S. Gendron (2006). Mobilité dans les réseaux des jeunes de la rue à Sherbrooke et risque de transmission des MTS/Sida auprès d'autres réseaux: une recherche multidisciplinaire.

³ Marie Dion, étudiante à la maîtrise en orientation, fait un usage intéressant des zones de marginalité identifiées dans nos travaux dans son mémoire *Les apprentissages et le développement de jeunes en situation de marginalité dans un projet artistique*, Université de Sherbrooke, 2008.

REPÈRES

a un nouveau LOOK!

Le site officiel de l'information scolaire et professionnelle s'offre un nouveau look plus convivial et plus simple d'accès.

Retrouvez toutes les recherches, les explorations et les activités à portée de clic!



REPÈRES pour ses informations complètes sur

- les professions
- les formations
- les perspectives d'emploi
- les statistiques de placement

REPÈRES pour ses explorations concrètes

- de professions
 - par profil personnel
 - par expérience de travail
 - par domaines professionnels
 - par besoins à combler dans la société
- de formations
 - par domaines professionnels
 - par CURSUS

REPÈRES pour ses activités virtuelles

- de connaissance de soi
- de connaissance du milieu du travail
- de connaissance du milieu de la formation
- de bilan

REPÈRES pour son WEBFOLIO

- de l'aide à la planification de carrière
- de la mémoire de ses recherches, de ses explorations et de ses exercices dans REPÈRES et hors REPÈRES



Technologies au service
de l'éducation

514 251-3730
www.grics.qc.ca

Cliquez,

vous avez du travail !
emploiquebec.net



Des milliers
d'offres d'emploi

Des renseignements
sur tous les métiers
et professions



- Consultez les offres d'emploi.
- Inscrivez-vous, publiez votre candidature, recevez des offres d'emploi par courriel.
- Informez-vous sur le marché du travail de votre région : perspectives d'emploi, salaires, formations.

**Visitez emploiquebec.net :
un emploi vous attend.**

Emploi
Québec



Albert Bandura
Nancy E. Betz
Steven D. Brown
Robert W. Lent
Frank Pajares

Le nouveau paradigme *en* Orientation

Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière



Septembre
éditeur

Traduction de :
Self-efficacy beliefs of adolescents.
Version originale anglaise dirigée
par Frank Pajares et Tim Urdan.
Publiée en 2006 par Information Age Publishing inc.

Préface signée par : Denis Pelletier, D. Ps.

DISPONIBLE DÈS MAINTENANT
Pour commander www.septembre.com

Téléphone : 418 658-7272 Sans frais : 1 800 361-7755