

l'orientation

Le magazine des conseillers et conseillères
d'orientation du Québec

Août-septembre 2014
Volume 4, numéro 2

Vers une culture de supervision clinique en orientation...

 Ordre des conseillers
et conseillères d'orientation
du Québec

50^e ANNIVERSAIRE



PAGE
7 Un portfolio réflexif
sur espace compétence

PAGE
16 Mise en garde sur
l'utilisation du
WAIS-IV

PAGE
25 TSA et orientation :
le b.a.-ba de
l'intervention

MESSAGE DU MINISTRE



50 ans, un anniversaire à partager!

L'année 2014 est à marquer d'une pierre blanche dans l'histoire de l'éducation au Québec. En effet, à l'instar du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation et de quelques autres organisations du milieu, l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec a poursuivi les célébrations entourant le 50^e anniversaire de sa création.

Ce sont 50 années au service de la réussite des élèves québécois, 50 années d'écoute et d'adaptation continues pour permettre à des générations de jeunes de trouver la voie de l'accomplissement personnel et professionnel. Ce n'est pas une mince tâche que d'arrimer les talents et aspirations de ces jeunes avec les exigences et contraintes d'un marché du travail en constante mutation! Heureusement, les conseillers et conseillères d'orientation sont là pour accompagner les élèves dans leur démarche.

Fort heureusement, le marché du travail se fait toujours plus accueillant envers nos jeunes diplômés, ce qui leur permet d'envisager l'avenir avec optimisme. En effet, plus que jamais, l'acquisition de compétences revêt une importance capitale, car de plus en plus d'emplois exigent des travailleuses et travailleurs qualifiés.

Ce 50^e anniversaire signifie aussi un demi-siècle passé à cultiver votre passion et à développer votre savoir-faire, ce qui fait de vous des partenaires incontournables de la réussite éducative des jeunes. Au nom du gouvernement du Québec, je vous adresse mes plus sincères remerciements.

Bonne lecture!

YVES BOLDUC

Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport
et ministre de l'Enseignement supérieur,
de la Recherche et de la Science



l'orientation

 Ordre des conseillers
et conseillères d'orientation
du Québec

Sommaire

	Laurent Matte, c.o., président	BILLET DU PRÉSIDENT L'Ordre et la Liberté	Page 3
	Martine Lacharité, c.o., directrice générale et secrétaire	CHRONIQUE DE LA DIRECTRICE GÉNÉRALE Plan d'action 2014-2015	Page 5
	Hélène Plourde, c.o., coordonnatrice au développement des compétences	FORMATION Un portfolio réflexif sur espace compétence	Page 7
	Richard Locas, c.o., chargé d'affaires professionnelles et réglementaires	DILEMME ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE Le code de déontologie et moi	Page 11
	Marie Cardinal-Picard, Ph.D., c.o. organisationnelle, conseillère à la formation, Service de police de la Ville de Montréal	ÉVALUATION La prise de décision dans l'évaluation	Page 14
	Éric Yergeau, Ph.D., c.o., Université de Sherbrooke, Nathalie Parent, Ph.D., c.o., Université Laval, Yann Le Corff, Ph.D., c.o., Université de Sherbrooke	PSYCHOMÉTRIE Mise en garde sur l'utilisation du test WAIS-IV^{CDN-F}	Page 16
	Louis Cournoyer, Ph.D., c.o., Université du Québec à Montréal et Hélène Plourde c.o., coordonnatrice au développement des compétences (OCCOQ)	DOSSIER Vers une culture de supervision clinique en orientation	Page 19
	André Parent, c.o., pratique privée	ACTIVITÉ RÉSERVÉE ET INTERVENTION TSA et orientation : le b.a.-ba de l'intervention	Page 25
	Denis Pelletier, c.o., Ph.D., professeur retraité de l'Université Laval, président fondateur de Septembre éditeur, membre émérite de l'OCCOQ	ORIENTATION ET SOCIÉTÉ L'expérience orientante	Page 28
	Louis Cournoyer, Ph.D., c.o., Université du Québec à Montréal	RECHERCHE Les trouvailles de Louis Cournoyer	Page 30

l'orientation, le magazine professionnel des conseillers et conseillères d'orientation, est publié deux fois par année, en janvier et en août, par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. Tiré à 2800 exemplaires, c'est un véhicule unique de transmission des pratiques professionnelles québécoises en orientation. Le comité de rédaction du magazine regroupe la directrice générale et secrétaire, **Martine Lacharité, c.o.**, la coordonnatrice au développement des compétences, **Hélène Plourde, c.o.**, et la coordonnatrice aux communications, **Diane Tremblay, c.o.** Coordonnatrice de la production **Diane Tremblay, c.o.**

Design **Haus Design Communications** • Impression **LithoChic** • Révision linguistique et correction d'épreuves **Services d'édition Guy Connolly**

Le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le but d'alléger le texte • 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, 2010; Bibliothèque et Archives Canada** : ISSN 1925-7538 (imprimé) ISSN 1925-7546 (en ligne) • Convention de la Poste-Publications # 400 24706 • Retourner toute correspondance non livrable au Canada à **OCCOQ, 1600, boul. Henri-Bourassa Ouest, bureau 520, Montréal (Québec) Canada H3M 3E2 • 514 737-4717, 1 800 363-2643 • www.orientation.qc.ca • Information dtremblay@orientation.qc.ca**

Ce périodique est diffusé sur serveur vocal par **Audiothèque pour personnes handicapées de l'imprimé du Québec – Québec : 418 627-8882 – Montréal : 514 393-0103**

Congrès international 2014 en orientation et développement de carrière « À l'intersection des dynamiques personnelles, collectives et du monde du travail ». 4-6 juin 2014 - Centre des congrès de Québec

• 230 ateliers • 1240 congressistes, 33 pays, 5 continents • 30 bénévoles. Un positionnement international majeur pour l'orientation et le développement de carrière québécois.





BILLET DU PRÉSIDENT

L'Ordre et la Liberté

Par Laurent Matte, c.o., président de l'Ordre

Nous travaillons dans un domaine riche en paradoxes. Vraiment, celles et ceux qui n'apprécient pas la nature complexe de notre réalité doivent la trouver bien rebutante ! Je vous propose donc, cette fois-ci, une petite réflexion inspirée d'un vieux tandem de frères apparemment ennemis : l'Ordre et la Liberté, et de leur relation, pour le moins paradoxale, à la recherche de réponses au besoin de cohérence qui habite en chacun de nous.

Des paradoxes

Qu'est-ce que j'entends par paradoxe ? Considérons, par exemple, le point de départ d'un grand nombre de nos actes professionnels : quelqu'un demande de l'aide. Comme nous avons – en principe – quitté les approches directives des années 1950 et que nous sommes davantage des conseillers et conseillères d'orientation que des orienteurs (petit clin d'œil amical), nous voulons « accompagner la personne sur son chemin vers l'autonomie » et non lui « dire où aller ». Sauf que pour être autonome, elle a besoin de quelqu'un d'autre, et que c'est nous qui lui montrons le chemin, selon nos méthodes. Avoir besoin de quelqu'un d'autre pour être autonome, voyez-vous le paradoxe ?

De la même manière, nous nous engageons à aider la personne à faire un choix libre et éclairé, en connaissance de cause, donc en connaissant les multiples possibilités qui s'offrent à elle. Toutefois, avoir beaucoup de choix signifie avoir beaucoup d'options à rejeter et, possiblement, une plus grande crainte de se tromper, un plus grand risque de regrets, un plus grand nombre d'éléments à comparer (comparaisons dont le nombre augmente exponentiellement avec le nombre d'options), menant potentiellement à une paralysie et à moins de liberté, comme le décrit Barry Schwartz (2004) avec son « paradoxe du choix¹ ».

Mon propos, aujourd'hui, n'est pas de faire l'apologie de la complexité, mais ce n'est pas non plus de prétendre rendre simple et facile ce qui ne l'est pas. C'est plutôt, comme nous y invite Guy Hardy (2012) au début de son ouvrage sur l'aide contrainte, de faire appel à notre capacité de contempler la possibilité que deux opposés puissent coexister simultanément, à notre capacité de nous affranchir du dualisme, ne serait-ce qu'un moment, et à envisager, avant de céder à la tentation de trancher, que quelque chose puisse être à la fois bon et mauvais, ouvert et fermé.

On ne peut pas résoudre un paradoxe sans réussir à adopter une telle posture, différente, d'un autre degré, là où les deux éléments ne paraîtront plus comme incompatibles, mais réunis dans une même logique. Un peu comme la mer et la terre ferme, fondamentalement opposées aux yeux du naufragé, apparaissent simplement comme deux teintes de la planète aux yeux d'un astronaute.

J'ai récemment visionné le documentaire de Binamé (2004) *Gauvreau ou L'obligation de la liberté*. Bien entendu, j'ai été interpellé par cette idée paradoxale de « devoir » de liberté, ou plus précisément de la liberté comme une responsabilité d'ouverture à soi et aux autres. Cela m'a conduit à réfléchir à cette apparente opposition entre la liberté et l'encadrement qu'entraîne un ordre.

L'ordre

Il en évoque des choses, le mot ordre. Des communautés religieuses en passant par les mathématiques, le ménage, l'armée... Un mot fortement teinté de contrainte. Mais en même temps, on dit bien : « l'ordre naturel des choses », « en bon ordre de marche », « de l'ordre dans ses idées », non pas pour associer l'ordre à la contrainte, mais pour l'opposer au chaos et à la dysfonction.

Un terme ambivalent, donc, qui n'est pas perçu de la même manière selon notre personnalité, notre bagage d'expériences, les enjeux personnels, organisationnels et professionnels qui nous sont propres. L'idée d'être membre d'un ordre professionnel semble aller de soi pour certains et être rebutante pour d'autres. La question se pose avec d'autant plus d'actualité que le projet de loi n° 21 a fait en sorte que plusieurs personnes n'ont pas vraiment eu le choix d'en devenir membres. Pour certains, l'idée d'un ordre professionnel évoque le corporatisme et les privilèges, voire la féodalité !

Être membre d'un ordre, est-ce une soumission à une contrainte incompatible avec la liberté, le libre arbitre, le jugement professionnel ? Je me souviens d'une discussion animée à Lennoxville avec le collègue Daniel Bizier, il y a plusieurs années, où il évoquait à ce sujet le chien de la fable de La Fontaine *Le chien et le loup*, qui accepte d'être attaché en échange de nourriture et de caresses, alors que le loup famélique court où il veut, en toute liberté.

Une autre perspective

Il faut peut-être prendre une autre perspective pour sortir de cette dichotomie...

Et si nous partions d'une autre valeur, celle de l'intégrité physique et morale de la personne humaine (le respect de sa dignité, de son inviolabilité et de son droit au bien-être et à l'autodétermination) ? Une perspective où l'on n'oppose plus liberté et contrainte personnelles, mais où on les regarde toutes les deux sous l'angle de la responsabilité individuelle et collective à l'endroit de l'intégrité de chaque personne. Vue sous cet angle, ma propre aspiration à l'autodétermination est limitée par ce qui peut porter atteinte à l'intégrité des autres. Ce n'est pas un déni de mon intégrité, mais la reconnaissance de celle des autres.

La liberté

C'est indéniable que l'agir professionnel demande de la liberté. Il n'y a pas de véritable professionnalisme sans conscience et sans jugement professionnel. Intervenir dans les réalités humaines ne se fait pas simplement en appliquant des techniques ou des protocoles. Une des bases de la relation d'aide est l'authenticité de l'aidant, qui suppose une conscience et une consistance qui ne peuvent être dictées. Le professionnel doit juger de la situation, tenir compte de ce qui est particulier et de ce qui est généralisable, déterminer ce qu'il convient de faire en mobilisant les ressources nécessaires parmi celles disponibles, évaluer les effets pendant et après l'intervention, en s'adaptant aux besoins. Le professionnel s'appuie sur les modèles, les données probantes, sur son expérience et sur ce qui est observable dans la situation. Il tient compte des mandats, des demandes, des ressources, du contexte, des buts des différentes parties, mais il ne peut décider que par lui-même.

De plus, pour que la profession progresse en bénéficiant du développement de la connaissance et en s'adaptant à l'évolution de la réalité, il lui faut expérimenter, sortir des sentiers battus, aller dans différentes directions, remettre en question, tenter l'inédit, créer. Cela aussi demande de la liberté.

Or, on sait qu'une personne qui reçoit nos services doit donner son consentement libre et éclairé. Toutefois, malgré ce consentement, elle n'a pas l'expertise du professionnel. Jusqu'à quel point, alors, peut-elle vraiment évaluer les bénéfices, l'efficacité et l'innocuité des interventions qu'on lui propose ? Ou même la compétence de l'intervenant ? Elle a droit au respect de son intégrité, mais ne dispose pas des mêmes moyens pour la défendre.

Un médiateur collectif

Pour équilibrer les droits des uns et des autres, la collectivité a donc convenu que la pratique de certaines professions est si délicate et comporte de tels risques qu'on ne peut pas s'en remettre uniquement à la responsabilité du professionnel ni à la vigilance du bénéficiaire pour garantir l'intégrité de celui-ci. On a voulu faire intervenir un tiers qui aurait à la fois la compétence et l'indépendance nécessaires. On a donc créé un système de régulation par les pairs, les ordres professionnels, administrés par des professionnels et des représentants du public, eux-mêmes surveillés par l'État.

Un ordre ne dicte pas le comportement ou les gestes professionnels de ses membres et il ne se substitue pas à leur jugement, mais il leur demande de respecter des limites et d'assumer des responsabilités qui ont pour unique but d'assurer l'intégrité de la personne. Les règles convenues établissent ces limites acceptables et la manière de sanctionner le fait de les dépasser.

C'est ainsi que, guidé par le respect de l'intégrité des personnes, l'Ordre est à la fois porteur de contraintes et soucieux de la liberté, du jugement et de l'éthique de ses membres ainsi que de la liberté du développement de la profession.

C'est la raison pour laquelle le soutien au développement de la compétence, et particulièrement à celui de la conscience réflexive des c.o. (par la supervision, le codéveloppement ou autrement), semble être la manière la plus consistante d'assurer cet équilibre des libertés.

Reste à chacun et chacune de nous de se positionner dans sa relation avec l'Ordre. Quelque part sur un continuum qui va de la soumission à la révolte.

Pour ma part, je trouve inspirant de voir la liberté comme une responsabilité de conscience envers soi et envers les autres. Et, vu de cet angle, l'Ordre est un noble compromis, une responsabilité envers la condition humaine, un engagement qui a du sens.

Références

SCHWARTZ, B. 2004. *The Paradox of Choice : Why More Is Less*. New York, Ecco.

HARDY, G. (RÉD.). 2012. *S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. Paris, Érès, citant Bateson, G. et coll. 1963. « A note on the double bind », dans *Family Process*.

GAUVREAU OU L'OBLIGATION DE LA LIBERTÉ. 2004. Documentaire (60 min) écrit et réalisé par Charles Binamé, production Vivavision.

1 La présentation de ce paradoxe par M. Schwartz lui-même dans YouTube en vaut la peine : « Barry Schwartz : The paradox of choice », <https://www.youtube.com/watch?v=VO6XEQIsCoM>.



CHRONIQUE DE LA
DIRECTRICE GÉNÉRALE

Plan d'action 2014-2015

Martine Lacharité, c.o.,
directrice générale et secrétaire de l'Ordre

L'année 2013-2014 passera certainement à l'histoire avec le 50^e anniversaire et le grand rassemblement international du congrès 2014.

Le 50^e anniversaire de l'Ordre nous a permis de revisiter les événements des 50 dernières années, de mieux en comprendre la trame historique, d'anticiper l'avenir fièrement et de préparer une planification stratégique teintée des écueils et des réussites du passé. Pour faire œuvre de mémoire, le court métrage commémoratif et la dernière édition du magazine demeureront des références incontournables pour la relecture de l'histoire de l'Ordre et aussi de celle de la profession.

Actuellement, nous reprenons notre souffle à la suite du congrès international de l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (AIOSP), qui a rassemblé 1 240 congressistes, et dont le Québec était l'hôte. Ce défi important, nous l'avons relevé avec le Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité (RQuODE) et grâce à la mise en place des comités suivants : scientifique, composé de membres issus de différents coins du globe ; social et d'accueil, qui a mis en place des activités adaptées afin de recevoir des participants provenant de cinq continents. J'en profite pour remercier chaleureusement tous ceux et celles qui ont bénévolement travaillé ardemment à la réussite de cet événement.

Deux comités essentiels

Sur le plan des activités courantes de l'Ordre, le conseil d'administration a mis en place deux comités importants : le comité

de planification stratégique et le comité de la gouvernance et de l'éthique. Le comité de planification stratégique, en pleine activité actuellement, doit proposer en décembre 2014 un plan qui s'étalera de 2015 à 2018. Après avoir analysé l'environnement interne et externe ainsi que la capacité organisationnelle de l'Ordre, il proposera des enjeux et des défis à relever pour les prochaines années. Un autre comité important, celui de la gouvernance et de l'éthique, jettera les bases d'une politique sur la gouvernance. À cette fin, il doit réviser les politiques et les résolutions touchant la gouvernance et suggérer des orientations et des balises conformes à notre organisme.

Nos actions en 2014-2015

L'année 2014-2015 en sera une de transition, un temps de réflexion stratégique pour les prochaines années. Le plan d'action adopté en mars dernier par le conseil d'administration intègre des activités permettant d'atteindre les cibles fixées dans la dernière planification stratégique (2011-2014). D'autres mesures se sont ajoutées pour renforcer nos mécanismes de surveillance et de protection du public.

Afin d'améliorer nos mécanismes de surveillance, le comité d'admission par équivalence aura du pain sur la planche pour apporter des améliorations dans les procédures et l'analyse des dossiers des candidats. Le comité d'inspection professionnelle travaillera, en plus de ses activités courantes, à préparer un guide de procédures pour les inspections particulières sur la compétence. En outre, un comité a été mis sur pied pour proposer des modifications au code de déontologie. Cet important exercice s'échelonne sur plus d'un an et sollicitera votre collaboration à différentes étapes de la révision.

En lien avec nos mécanismes d'information et de relations publiques, vous continuerez de recevoir le *Correspondant*, deux fois par mois, un outil indispensable pour rester informé de tout ce qui se passe à l'Ordre. En outre, nous souhaitons revoir certains éléments de la page d'accueil du site Internet, actualiser la banque de ressources (c.o.) pour les médias afin d'augmenter le nombre de répondants et la diversité des expertises en réponse aux demandes des journalistes, constituer et rendre publique une revue de presse, des articles qui mettent en valeur la présence du président et des c.o. dans les médias.

Maintenant, pour arriver à atteindre nos cibles en lien avec les trois orientations stratégiques, voici quelques-unes des mesures mises de l'avant pour 2014-2015 :

S'assurer que les pratiques des c.o. correspondent aux besoins d'orientation du public :

- ▶ Jeter les bases d'un guide pour l'intervention : orientation et santé mentale ;
- ▶ Poursuivre la diffusion de la *Guide de pratique – Orientation en formation générale des jeunes*.

Consolider et améliorer les pratiques des c.o. pour assurer le bien-être et la sécurité du public :

- 6
- ▶ Mettre en place des activités d'intégration des nouveaux membres ;
 - ▶ Poursuivre les travaux avec le comité de la formation pour actualiser l'adéquation entre la formation initiale et la réalité de la profession (projet de loi n° 21) ;
 - ▶ Compléter les modules 2 et 3 du cours d'éthique et de déontologie en ligne ;
 - ▶ Mise en place d'un portfolio réflexif sur espace compétence.

Mettre en valeur la profession pour en faire profiter le public :

- ▶ Préparer la Semaine québécoise de l'orientation 2014 afin de faire valoir l'expertise des c.o. auprès des personnes de 50 ans et plus ;
- ▶ Participer aux deux grands salons éducation et emploi de Montréal et de Québec, et à celui des parents ;
- ▶ Poursuivre nos interventions auprès des grands réseaux, des employeurs et des c.o. pour renseigner sur les nouvelles dispositions du projet de loi n° 21 ;
- ▶ Poursuivre la vigie sociopolitique des enjeux sociaux, politiques et économiques liés à l'orientation, mener des interventions politiques et des relations publiques, lorsque nécessaire.

Pour visualiser le plan d'action dans son entièreté, je vous invite à le consulter dans le site Internet de l'Ordre, dans la section « Planification stratégique ».

Bien évidemment, pour assumer notre mandat, de nombreuses mesures font partie des activités courantes d'un ordre professionnel et doivent être complétées tout au long de l'année. Par exemple, l'Ordre, par l'entremise de son bureau du syndic, doit répondre aux demandes du public et faire enquête lorsque nécessaire. Quant à lui, le service d'inspection professionnelle surveille l'exercice de la profession en lien avec le programme de surveillance de la pratique adopté annuellement par le conseil d'administration. Il faut également souligner le travail de notre nouvelle coordonnatrice au développement des compétences, la conseillère d'orientation Hélène Plourde, qui a comme mandat d'organiser et de proposer des activités pour développer et maintenir à jour vos compétences.

Les activités réservées

Le projet de loi n° 21 est en vigueur depuis septembre 2012. Son atterrissage dans les différents milieux suscite encore de nombreux questionnements, des demandes d'information provenant autant des conseillers d'orientation que d'autres professionnels de l'orientation ou du personnel de direction. Déjà, plusieurs rencontres ont eu lieu dans les commissions scolaires ainsi que dans un centre de réadaptation et ont permis de raffiner la compréhension des activités réservées à partir de situations réelles vécues dans les milieux. Nous prévoyons d'autres rencontres dans le réseau de l'éducation et dans le secteur de l'employabilité en 2014-2015 afin de nous assurer d'une compréhension commune des dispositions de la loi. Le cas échéant, nous aurons à nous préparer à d'éventuelles poursuites pour exercice illégal d'activités réservées.

Nouvelle formule pour le service-conseil en déontologie

L'Ordre met à votre disposition un service-conseil pour toutes vos questions liées au code de déontologie, à la tenue de dossiers, à l'exercice en pratique privée, etc. Une nouvelle formule est mise en place afin de favoriser les échanges et la réflexion. Un forum sur la déontologie et l'éthique a été créé sur « espace compétence ». Ce lieu d'échange vous permet de poser vos questions, d'échanger avec vos collègues et d'obtenir l'avis de nos deux professionnels, Richard Locas, c.o. et Hélène Plourde, c.o. Ces derniers font une vigie quant aux informations échangées sur le forum et ajoutent des précisions, s'il y a lieu. Par ailleurs, n'hésitez pas à vous reporter à la Zone Membres de notre site Web, qui répertorie toute la documentation essentielle pour votre pratique, ainsi qu'à « espace compétence » pour tout ce qui touche votre développement professionnel.



FORMATION

Un portfolio réflexif sur espace compétence

Hélène Plourde, c.o., coordonnatrice au développement des compétences

Depuis maintenant trois ans, l'OCOQ offre aux c.o. un espace réservé au développement des compétences sous plusieurs formes : des formations en ligne, des formations en salle, un calendrier présentant des annonces de formations externes offertes par des partenaires, des répertoires de documents, des forums de discussion, des communautés de pratique. Particulièrement, le site attribue à chaque membre un portfolio, plutôt quantitatif, pour consigner chaque activité de formation qu'il réalise en vue de maintenir et d'élargir ses compétences.

La plateforme actuelle



Du portfolio quantitatif au portfolio réflexif

L'OCOQ offrait, en juin 2013, une journée de formation continue qui mettait en relief l'importance de la pratique réflexive. En effet, Conrad Lecomte, Ph.D., psychologue, y présentait une conférence intitulée *L'efficacité professionnelle : une question de pratique réflexive*. Quatre ans plus tôt, Réginald Savard, Ph.D., c.o., psychothérapeute et professeur au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, **écrivait un article sur le sujet de la pratique réflexive**, dont un bref extrait est présenté ci-dessous.

Nous travaillons à mettre en place, dans le site espace compétence, un portfolio réflexif qui appuiera les c.o. dans leur démarche de développement de leurs compétences, laquelle nécessite un travail de réflexion sur soi.

Le *Guide de pratique – Orientation en formation générale des jeunes* intégrait un résumé de cet article de M. Savard. Ce ne sont là que quelques exemples soulignant toute l'importance accordée à la pratique réflexive par l'OCOQ. Mais l'Ordre n'est pas le seul organisme à y accorder cette importance. Plusieurs autres ordres professionnels et divers praticiens de professions variées en soulignent l'importance pour permettre un exercice responsable de l'activité professionnelle, et ce, partout dans le monde. C'est dans ce même mouvement que nous travaillons à mettre en place, dans le site espace compétence, un portfolio réflexif qui appuiera les c.o. dans leur démarche de développement de leurs compétences, laquelle nécessite un travail de réflexion sur soi.

Un appui pour la pratique réflexive

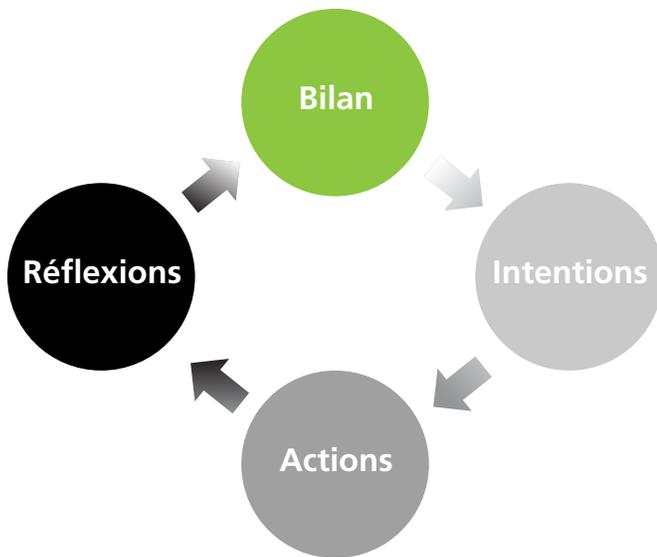
Le professeur Réginald Savard (2009), c.o., définit la pratique réflexive comme suit :

« 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. »

Lorsque Sam Roy, le P.-D.G. de Connexence (gestionnaire de portail), et son équipe, à la suite des trois années d'utilisation d'espace compétence, nous ont présenté la plateforme

qui permet la mise en place d'un portfolio réflexif, nous nous sommes réjouis. Plus qu'un simple espace de consignation des renseignements personnels concernant le développement des compétences, le portfolio réflexif permettra à chaque c.o. de faire une démarche réflexive par rapport à ses compétences. Voici en quoi consistera l'essentiel de ce nouveau service qui devrait être accessible en 2015.

Une démarche réflexive en quatre temps



8

Chaque membre sera accompagné dans cette démarche en quatre phases au cours d'une année : bilan, intentions, actions, réflexions.

Le bilan

Avant toute chose, l'étape du bilan permettra de faire le point sur sa situation professionnelle actuelle. Chaque c.o. aura l'occasion de faire une analyse réflexive lui permettant d'évaluer son cheminement. Différentes stratégies et différents outils seront proposés et soutiendront la réflexion du professionnel quant à sa pratique, de manière à pouvoir déterminer des objectifs en lien avec ses constatations personnelles.

Les intentions

Ensuite vient l'étape des intentions évolutives où chaque c.o. sera guidé pour déterminer les buts qu'il souhaite atteindre. Ces objectifs pourraient être multiples. Toutefois, il faudra bien discriminer pour n'en retenir qu'un ou deux qui puissent concrètement être atteints. On pourrait choisir une ou deux compétences à améliorer, ou encore, vouloir préciser ses aspirations afin d'orienter le développement de ses compétences.

Cela pourrait toucher des compétences moins maîtrisées ou même des compétences fortes que l'on souhaite perfectionner davantage. Chacun agira selon ses besoins et ses priorités. Ces objectifs devront toutefois être décomposés en mesures précises, mesurables, accessibles, réalistes et temporellement définies (préméditées). Évidemment, le *Profil des compétences générales des conseillers et conseillères d'orientation* (OCCOQ) servira de référence privilégiée pour cette étape de la démarche.

Les actions

Les deux étapes précédentes conduisent vers cette nouvelle étape qui consiste à mettre en place quelques actions pour atteindre les objectifs retenus. Ces actions peuvent être variées et complémentaires, toujours en lien avec les compétences et objectifs déjà établis. Il pourrait s'agir de lectures, de formations, de congrès, de mentorat, de supervision, de groupe de codéveloppement ou de toute autre activité favorisant le développement des compétences. Au cours de cette étape, il sera possible d'évaluer, au fur et à mesure, les résultats de ses actions afin de déterminer jusqu'à quel point cela permet ou non d'atteindre les buts fixés. Par exemple, si je souhaite parfaire mes connaissances sur la clientèle souffrant d'un trouble du spectre de l'autisme, je pourrais choisir de lire un ouvrage consacré à ce sujet, d'assister à une conférence, de m'inscrire à une formation d'un jour sur ce thème, de me faire superviser ou encore de participer à un groupe de codéveloppement. Voilà autant d'actions possibles qui sont à la fois mesurables, accessibles, réalistes et définies dans le temps.

Dans le nouveau portfolio, il sera possible de consigner des écrits, en lien avec une activité déterminée, à propos des apprentissages importants (*j'ai appris ceci, je maîtrise cela, etc.*) et des manifestations de la compétence (*dans mon travail avec un collègue, j'ai...*). Par conséquent, non seulement vous pourrez décrire l'activité suivie, mais vous pourrez ajouter votre niveau de satisfaction, vos évaluations et même y joindre des fichiers (un document que vous auriez reçu au cours d'une formation par exemple).

La réflexion

Enfin, la quatrième étape amorce la réflexion, ou la synthèse réflexive, qui se fera en observant *a posteriori* les actions posées et leurs répercussions sur les intentions déterminées au départ. Ce sera ainsi l'occasion pour chacun de faire des liens intégrateurs. Cette réflexion permettra de tirer les conclusions générales quant à son cheminement, de constater les progrès réalisés, de réfléchir aux changements qui pourraient s'imposer, etc.

Votre réflexion annuelle pourra se terminer en rédigeant un court texte résumant votre année, vous permettant ainsi de vous projeter dans l'avenir et d'appréhender comment vous souhaiteriez poursuivre votre développement. Toutes ces réflexions appartiendront à votre espace privé. Enfin, cette étape clôt le cycle de ce processus annuel et induit un nouveau bilan.

Les avantages d'une telle démarche

Le portfolio réflexif contribue à faciliter l'intégration du temps, à votre horaire souvent chargé, pour le développement de vos compétences. Il peut aussi vous accompagner tout au long de la l'année, au cours des diverses étapes de cette démarche réflexive. Par exemple, vous pourriez recevoir des rappels automatiques, au besoin, quelques semaines avant l'échéance d'un cycle annuel ou pour vous remémorer une période de formation à votre horaire par exemple.

Le portfolio effectuera la consignation automatique des activités de formation que vous réaliserez. Par exemple, la participation à une formation en ligne ou en salle sera automatiquement ajoutée à votre portfolio. Vous serez également averti des nouvelles inscriptions à votre portfolio par courriel.

Accessible de partout au moyen d'une connexion Internet, sans installation préalable, le portfolio pourra donc être consulté à partir d'appareils intelligents (téléphone, tablette numérique, etc.) Le participant pourra exporter son portfolio en différents formats tels que PDF ou HTML. Le professionnel sera alors à même de présenter des facettes de son portfolio à des tiers, en version papier ou électronique, ce qui facilitera la recherche de poste, le mentorat, etc. Il pourra aussi ajouter ses travaux (mémoires, thèses, etc.), diplômes ou autres réalisations à son portfolio pour montrer, par exemple, l'atteinte de certaines compétences.

En réalité, nous souhaitons ainsi vous permettre de vous approprier votre portfolio comme outil de développement professionnel global et faire de vous le maître d'œuvre du déploiement de vos compétences. Nous avons très hâte de pouvoir le mettre à votre disposition en 2015.

Références

SAVARD, R., 2009. « La pratique réflexive : processus essentiel au développement de notre compétence », *En pratique*, n° 10, janvier 2009.

OCOCOQ. *Profil des compétences générales des conseillers et conseillères d'orientation.* https://www.orientation.qc.ca/MembresCandidatsCO/FORMATION-CONTINUE/ProfilCompetences.aspx?sc_lang=fr-CA.

NOUVEAU ! FORUM EN ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE SUR ESPACE COMPÉTENCE

Vous êtes confrontés à des situation préoccupantes en éthique ou en déontologie? Obtenez des conseils de vos collègues en posant vos questions sur le Forum.

Rester branché sur ce Forum est une bonne façon d'en apprendre davantage sur ces questions !

espace mpétence

SEMAINE QUÉBÉCOISE DE L'ORIENTATION 2014 2 au 8 novembre

Orientation et projet de vie
Préparer son avenir après 50 ans

Une conférence clé en main sera accessible pour les membres. Les activités des c.o. et des organismes seront affichées sur notre site web.

TOUS ENSEMBLE, DÉMONSTRONS
QUE LES C.O. PEUVENT RÉPONDRE
AUX BESOINS D'ORIENTATION DE
CETTE CLIENTÈLE !

Invitation à tous les conseillers d'orientation
Inscrivez votre visite scolaire ou de groupe

Visitez la plus grande salle d'exploration de carrières, d'études et d'emploi au Québec

15, 16 et 17
octobre



Salon national
de l'**ÉDUCATION**

Tous les métiers, les professions
et les formations à votre portée.

Pour tous les jeunes du 2^e cycle du secondaire, les
étudiants des collèges et des universités, et les adultes.

www.SalonNationalEducation.com

16 et 17
octobre



Foire nationale
de l'**EMPLOI**

Des centaines d'emplois, d'opportunités
de carrière et de ressources sur place.

Pour tous les adultes et les étudiants
des cégeps et des universités.

www.FoireNationaleEmploi.com

15, 16 et 17
octobre



Salon
ÉTUDES et **SÉJOURS**
à l'étranger

Des projets d'études, de séjours et
de coopération à travers le monde.

Pour tous les jeunes du 2^e cycle du secondaire, les
étudiants des collèges et des universités, et les adultes.

www.SalonEtudesSejoursEtranger.com

Plus de 230 exposants attendus!



Pour les **ÉLÈVES** du 2^e cycle du **secondaire**, les **ÉTUDIANTS** des **collèges** et des **universités**
et les **ADULTES** des **centres de formation continue**, des **Carrefours Jeunesse-Emploi**, des
Centres locaux d'emploi, des **centres de francisation**, des **organismes d'intégration**, etc.

15-16-17 octobre 2014 • PLACE BONAVENTURE • ENTRÉE GRATUITE

Le programme des visites scolaires
est présenté en collaboration avec :



Ordre des conseillers
et conseillères d'orientation
du Québec





DILEMME ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE

Le code de déontologie et moi

Richard Locas, c.o.,
chargé d'affaires professionnelles et réglementaires

Tous les c.o. du Québec doivent s'assurer que leur pratique professionnelle respecte le Code des professions du Québec, le code de déontologie et certains autres règlements de l'Ordre. Dans cet article, je vais traiter principalement du code de déontologie de l'Ordre.

D'entrée de jeu, je vous invite à vous interroger sur la relation que vous entretenez avec le code de déontologie. À quand remonte votre dernière lecture du code ? Comment qualifieriez-vous la relation que vous entretenez avec le code ? Pour vous, il s'agit de :

- ▶ un bâton dans les roues qui brime votre liberté ;
- ▶ un mariage forcé par l'Ordre ;
- ▶ une relation amour-haine ;
- ▶ un bon compagnon de votre pratique professionnelle ?

Et encore mieux, passons aux faits ! Sans consulter le code, pouvez-vous déterminer lequel ou lesquels de ces énoncés sont faux* :

- 1 Le code de déontologie vient préciser les devoirs et les obligations envers le client, la profession et les employeurs.
- 2 Le code de déontologie trouve ses assises dans quatre valeurs partagées par l'ensemble de la communauté professionnelle en orientation.
- 3 Le code de déontologie est un règlement adopté par le gouvernement en vertu du Code des professions du Québec.
- 4 Le code de déontologie oblige les membres en pratique privée à afficher leur permis de pratique.
- 5 Le code de déontologie ne s'applique pas aux activités de recherche étant donné qu'elles ne constituent pas à proprement parler la pratique professionnelle de l'orientation.

Bien que la perception qu'a un c.o. du code de déontologie ne se modifie pas instantanément, je vous propose de vous faire connaître ce code sous un angle autre plutôt que de faire une simple énumération de ses différents articles. Tout d'abord, il faut savoir que plusieurs éléments viennent baliser la pratique professionnelle de l'orientation, dont la raison d'être est explicitée dans notre énoncé d'utilité sociale : « Les c.o., par leur expertise de la relation individu-travail-formation, visent le mieux-être personnel et professionnel en mobilisant le potentiel des personnes et en les aidant à prendre leur place dans la société tout au long de la vie. » En ce qui a trait à l'aspect juridique, le Code des professions précise le champ d'exercice et certaines obligations et restrictions des c.o., tandis que le code de déontologie et les différents règlements de l'Ordre encadrent l'exercice professionnel. Par ailleurs, plusieurs normes et règles de l'art (profil de compétences, normes d'utilisation des tests, etc.) ainsi que des guides de pratique (évaluation, formation générale des jeunes, etc.) assistent les c.o. ou balisent leur pratique professionnelle.

Cycles de vie du code de déontologie

Revenons maintenant à notre relation avec le code de déontologie. Pour mieux le connaître, il faut savoir qu'il doit sa naissance à la rencontre de plusieurs facteurs, dont celui de l'obligation par le législateur que les membres de la profession s'autodisciplinent afin d'assurer la protection du public, mais surtout celui de la volonté des c.o. de répondre aux besoins de la population avec intégrité et compétence.

Nous avons notre embryon, regardons-le croître dans le respect de quatre valeurs principales partagées par l'ensemble de notre communauté professionnelle. Ces valeurs ne proviennent pas de l'Ordre, mais bien d'une consultation de l'ensemble des membres :

- 1 Respect de la dignité de la personne
- 2 Intégrité professionnelle
- 3 Autonomie professionnelle
- 4 Engagement collectif et social

En vertu de ces quatre valeurs, le code de déontologie prend forme, bien entouré par un comité, composé de c.o. de tous les secteurs de pratique et de professeurs, chargé d'en rédiger les différents articles. L'ensemble des obligations et des restrictions contenues dans le code repose donc sur les quatre valeurs mentionnées précédemment. À ce stade-ci, une version pour consultation est adoptée par le conseil d'administration de l'Ordre et soumise à l'ensemble des membres. En tenant compte des commentaires reçus, le code traverse une autre période de maturité en étant révisé et adopté par le conseil d'administration. Mais là ne s'arrête pas son cheminement. Les juristes de l'Office des professions le scrutent à la loupe afin d'en faire un texte qui respecte les normes du droit. Ce projet de code de déontologie est ensuite publié dans la *Gazette officielle du Québec* pour une consultation grand public de 45 jours. Au terme de ce long processus plus complexe que la création d'un grand vin, le code sera adopté par l'Assemblée nationale du Québec et il nous reviendra tout mature et prêt à vous accompagner dans votre pratique professionnelle. Malheureusement, après un certain temps pendant lequel vous vous serez habitué à cohabiter avec le code, des changements dans la pratique professionnelle, une évolution des besoins de la société envers l'orientation ou des changements sociaux viendront sonner la fin de la vie utile de ce code.

Révision complète du code de déontologie actuel : 2014-2015

12

Eh bien justement ! Avec tous les changements récents, dont le retrait des psychoéducateurs de l'Ordre, l'évolution de notre profession et surtout la mise en vigueur des différentes dispositions du projet de loi n° 21, ce processus de modification du code, qui avait eu lieu il y a maintenant déjà une dizaine d'années, recommencera en cours d'année par une révision complète du code de déontologie actuel. Plus qu'une chirurgie esthétique, ce sera un nouveau bébé à mettre au monde.

La relation avec le code : un mariage forcé

La description présentée en introduction de la relation que maintiennent les c.o. avec le code de déontologie est double. La première est celle du code qui nous est imposé et qui nous oblige ou nous restreint dans certains comportements au sein de notre pratique professionnelle. La seconde est celle du guide-accompagnateur de notre pratique. Dans le premier type, concernant une situation de dilemme ou une situation problématique, le c.o. sera porté à trouver une réponse dans le code. « Est-ce qu'un article du code me dit quoi faire ou ne pas faire ? » S'il ne trouve pas la réponse, un des réflexes est de communiquer avec l'Ordre pour savoir s'il peut ou non poser le geste en question. Pour certaines situations peu complexes, cette démarche peut être suffisante. Tel est le cas d'un c.o. qui reçoit, par exemple, la demande d'un

client pour obtenir une copie de son dossier. Le code est clair : à moins qu'une information contenue dans le dossier puisse causer un **préjudice grave** au client ou à un tiers, le c.o. doit permettre au client d'obtenir une copie de son dossier. Un second exemple pourrait consister dans le cas d'un père qui paie à son jeune de 19 ans une démarche en orientation avec un c.o. en pratique privée. À la fin du processus, le père demande au c.o. de lui rédiger un rapport. Encore ici, il est très clair que le c.o. est lié au secret professionnel et qu'il ne peut transmettre de rapport au père sans avoir l'autorisation de son client (le jeune de 19 ans). Il s'agit donc d'une démarche dans laquelle les articles contenus dans le code précisent si **l'on peut** ou non et si **l'on doit** ou non poser un geste.

La relation avec le code : un guide-compagnon

Le second type de relation relève davantage d'un processus de délibération éthique où le code de déontologie est un des instruments qui va guider le c.o. dans un processus de prise de décision. Avant même de voir globalement ce qu'est un processus de délibération éthique, il peut être intéressant d'établir les liens entre les quatre valeurs de départ, les dix grandes sections du code et par la suite chacun des articles. Par exemple, il est facile d'établir le lien entre le respect de la dignité de la personne, notamment, et l'ensemble de la section I, qui porte sur la qualité de la relation professionnelle ainsi que sur tout ce qui touche au consentement libre et éclairé.

Par rapport à un dilemme éthique ou à une situation problématique, le professionnel va s'investir dans un processus de délibération éthique, plus ou moins long, qui relève davantage d'une démarche dialogique. Ce type de démarche nécessite évidemment pour le professionnel de dialoguer avec un ou d'autres professionnels. En effet, il est très difficile de dialoguer et de délibérer avec soi-même. Certains des éléments importants pour ce type de réflexion sont ceux qui suivent :

- ▶ Déterminer qui sont les différents acteurs présents dans la situation ;
- ▶ Évaluer quels sont les différents besoins de chacun des acteurs ;
- ▶ Déterminer quelles sont les valeurs en jeu dans la situation ;
- ▶ Passer d'un dilemme d'action à un dilemme de valeurs ;
- ▶ Regarder toutes les solutions possibles ;
- ▶ Les analyser, notamment en fonction du code de déontologie ;
- ▶ Choisir la solution qui apportera le plus d'avantages et qui causera le moins de préjudices.

Nous aurons l'occasion dans la prochaine chronique d'approfondir ce type de « relation avec le code » avec des exemples de situations concrètes.

La collaboration de tous les c.o.

En conclusion, les travaux de révision et de modernisation de notre code de déontologie vont débiter incessamment. Durant tout ce processus qui pourrait s'échelonner sur deux ans, les c.o. seront interpellés de différentes manières. Que ce soit pour participer à des groupes témoins, pour des appels de commentaires, ou plus simplement pour nous soumettre des questions, toutes les contributions seront bienvenues. Si l'ensemble de la communauté professionnelle des conseillers d'orientation veut se doter d'un code de déontologie qui assure aux citoyens du

Québec des services d'orientation professionnelle de qualité, dans le respect des valeurs fondamentales que nous partageons, il est important que tous les c.o. y participent d'une manière ou d'une autre.

* Les énoncés qui suivent sont faux :

- 1 Le code précise les devoirs et obligations envers le client, le public et la profession.
- 4 C'est plutôt le Règlement sur la tenue des dossiers, les cabinets de consultation et la cessation d'exercice qui contient cette obligation.
- 5 Le code s'applique également aux activités de recherche menées par des c.o. ou auxquelles les c.o. participent. C'est la section VIII du code qui balise cette partie de la pratique professionnelle.

Permis de psychothérapeute

Mécanismes disciplinaires et de surveillance

Le règlement qui encadre la pratique de la psychothérapie prévoit différents mécanismes, aussi bien en ce qui a trait à la discipline qu'à la surveillance de la pratique. L'OCCOQ doit communiquer à l'Ordre des psychologues du Québec tous les renseignements touchant une décision du conseil de discipline, du comité d'inspection professionnelle ou une condamnation au criminel concernant un membre. Ce mécanisme a pour but d'harmoniser les conditions d'exercice imposées par l'OCCOQ et celles du permis de psychothérapeute, qui est régi par l'Ordre des psychologues du Québec. Regardons quelques exemples concrets.

À la suite d'une demande d'enquête, un c.o. est reconnu coupable d'une infraction par le conseil de discipline de l'OCCOQ et il est radié du tableau des membres de l'Ordre pour trois mois. On lui impose de plus une limitation d'exercice (il ne doit plus pratiquer avec des personnes mineures). Comme le c.o. possède également un permis de psychothérapeute, la sanction sera transmise à l'Ordre des psychologues, qui va appliquer la même décision pour le permis de psychothérapeute.

Dans une situation similaire, mais dans laquelle un c.o. ne posséderait pas de permis de psychothérapeute, mais voudrait en faire la demande à l'Ordre des psychologues du Québec, toute sanction de l'OCCOQ sera transmise aux psychologues, et le c.o. ne pourra obtenir de permis de psychothérapeute durant sa période de radiation de trois mois. Au moment de la délivrance du permis, la limitation d'exercice s'appliquera aussi bien au permis de c.o. qu'à celui de psychothérapeute.

Dans le cadre du Programme de surveillance générale de la profession, c'est un inspecteur de l'Ordre qui procède à la visite d'inspection, de préférence s'il est lui-même détenteur du permis de psychothérapeute. Pour ce qui est d'une inspection particulière portant sur la compétence, l'inspecteur de l'OCCOQ doit être accompagné d'un psychologue nommé par l'Ordre des psychologues du Québec. Dans les deux cas, le dossier est traité par le comité d'inspection de l'OCCOQ. Si ce dernier recommande notamment une limitation d'exercice ou une imposition de stage, ces renseignements sont transmis à l'Ordre des psychologues du Québec pour qu'ils s'appliquent aussi au permis de psychothérapeute et à l'exercice de la psychothérapie.

13

Évaluation des troubles mentaux

Mécanismes de surveillance

En ce qui a trait à la surveillance générale de la pratique (inspection), à la suite de l'analyse du questionnaire d'autoévaluation, un inspecteur de l'Ordre procède à la visite et, lorsque

nécessaire, peut se faire accompagner d'un c.o. qui détient l'attestation d'évaluation des troubles mentaux. Pour ce qui est de l'inspection particulière portant sur la compétence, l'inspecteur de l'Ordre doit toujours être accompagné d'un c.o. qui détient l'attestation.



ÉVALUATION

La prise de décision dans l'évaluation

Marie Cardinal-Picard, Ph.D., c.o. organisationnelle,
conseillère à la formation

Vous vous êtes peut-être déjà demandé si c'était une bonne décision d'analyser les comportements ou d'aborder la situation d'une personne à partir d'un cadre de référence particulier. « Ai-je retenu les bons renseignements ? Ai-je choisi le bon modèle théorique pour éclairer ces renseignements sous un jour nouveau ? Quelle était la part de rationalité dans cette décision ? Et la part d'intuition ? » Si ce genre de question vous intéresse ou vous assaille, les lignes qui suivent pourraient alimenter votre réflexion... ou susciter davantage de questions !

La place de la prise de décision

14

La place que tient la prise de décision dans l'évaluation ou dans le jugement professionnel, ou simplement les liens entre évaluation et prise de décision sont peu abordés explicitement dans la littérature. Dans certains articles de psychologie, jugement professionnel et prise de décision sont abordés de pair, comme si les deux termes étaient des synonymes, si bien qu'on peut lire le sigle PJDM pour *professional judgment and decision making* (Martindale et Collins, 2005). Selon ces auteurs, le PJDM a reçu beaucoup d'attention dans les dernières années, aussi bien en médecine qu'en psychologie, en droit ou en enseignement.

Par ailleurs, dans le monde de l'éducation québécois, on trouve des écrits abordant la prise de décision comme étant le résultat du jugement professionnel (Lafortune, 2008 ; Hurteau et coll., 2006). Ainsi peut-on se demander si la prise de décision est un outil ou une étape de l'évaluation, son équivalent ou son aboutissement.

Selon le *Guide d'évaluation en orientation*, l'évaluation suppose de porter un jugement, et ce « jugement professionnel implique une prise de décision fondée sur la collecte d'informations à l'aide de différents moyens ». On pourrait donc penser que l'évaluation nécessite ou contient la prise de décision. Par exemple, évaluer nécessiterait de décider quels renseignements seront recueillis sur la personne, quelles questions seront posées pour y arriver, quels cadres de référence permettront de mieux décoder ces renseignements, quels liens sont davantage pertinents entre ces renseignements et comment communiquer cette analyse.

Les différentes décisions à prendre

Si l'évaluation nécessite la prise de décision et si l'évaluation se fait en continu tout au long du processus d'orientation, comme le propose le guide, on peut aisément penser que le conseiller d'orientation prend une multitude de décisions au fil du processus d'orientation. On peut déjà s'imaginer que bon nombre de ces décisions sont prises rapidement, plutôt intuitivement ou même automatiquement parfois, sans quoi les rencontres seraient interminables et exténuantes.

Si l'évaluation nécessite la prise de décision et si l'évaluation se fait en continu tout au long du processus d'orientation, comme le propose le guide, on peut aisément penser que le conseiller d'orientation prend une multitude de décisions au fil du processus d'orientation.

Comme conseillers d'orientation, nous avons l'habitude d'accompagner les personnes dans la prise de décision. Nous en connaissons les étapes, les difficultés, les ressources mises à contribution, les styles décisionnels. Et si l'on transférait ce que l'on a appris sur la prise de décision vocationnelle pour mieux comprendre la prise de décision qu'implique l'évaluation. Par exemple, lorsque vous choisissez un cadre de référence pour comprendre la personne, le choisissez-vous de manière analytique, en comparant et en discriminant plusieurs possibilités pour arriver progressivement à la meilleure ? Ou le choisissez-vous plutôt à la manière du modèle d'activation du développement vocationnel et personnel (ADVP) ? Ou bien la réponse s'impose-t-elle à vous de manière plutôt soudaine, après une période d'incubation plus ou moins longue ? Peut-être faites-vous davantage appel à l'intuition que l'on trouve dans le processus créatif ?

La place de l'intuition dans la prise de décision

Qu'est-ce que l'intuition déjà ? Selon Jung (1986), c'est la capacité de mettre ensemble, de façon inconsciente, les renseignements dont on dispose en mémoire pour en arriver à une décision qui peut paraître peu fondée, mais dont le raisonnement est simplement moins visible. Ce raisonnement s'appuierait sur nos expériences passées et sur nos croyances pour tisser des liens entre les divers renseignements concernant la personne et entre ces renseignements et les cadres de référence pouvant expliquer ou éclairer sa situation (Haverkamp, 1994). En d'autres mots, l'intuition consisterait à reconnaître, dans une situation, des éléments que l'on détient déjà en mémoire (Kahneman et Klein, 2009).

Comme on le fait avec les personnes qui s'orientent, on peut se poser la question suivante : est-ce que cette façon (plus analytique ou plus intuitive) de prendre mes décisions me sert ?

Comme on le fait avec les personnes qui s'orientent, on peut se poser la question suivante : est-ce que cette façon (plus analytique ou plus intuitive) de prendre mes décisions me sert ? Me permet-elle d'intervenir efficacement ? Sinon, pourrais-je la modifier ? En fait, selon Haverkamp (1994) et Martindale et Collins (2013), la pensée analytique et la pensée intuitive jouent toutes deux un rôle important dans la prise de décision des conseillers d'orientation.

Consigner sa prise de décision

Et si le caractère intuitif de certaines décisions contribuait à ce qu'elles soient parfois difficiles à consigner par écrit dans le dossier ? L'évaluation n'en est pas moins fondée, mais rédiger des notes appuyées sur des faits est peut-être alors plus difficile. Que reste-t-il donc à écrire dans ces situations où l'intuition prend place dans l'évaluation ?

Retourner aux connaissances que l'on a du processus créatif est ici éclairant. La dernière étape du processus créatif est la vérification ou la confirmation. C'est l'occasion de vérifier, en refaisant le chemin parcouru, si la décision prise, bien qu'intuitive, est cohérente avec les renseignements dont on dispose et avec nos critères de qualité. Il est possible d'effectuer cette vérification en comparant nos hypothèses et nos décisions avec les renseignements que l'on possède et en interrogeant la personne. Ce que vous faites sans doute déjà, plus ou moins intuitivement...

L'intuition compétente

Pour renforcer l'intuition, l'« intuition compétente », et non les biais et jugements personnels, Kahneman et Klein (2009) soulignent plusieurs pistes.

Pour renforcer l'intuition, l'« intuition compétente », et non les biais et jugements personnels, Kahneman et Klein (2009) soulignent plusieurs pistes : la qualité d'attention du conseiller, une solide évaluation des besoins de la personne au départ du processus, la mise à l'épreuve de certaines hypothèses et décisions avec des collègues qui peuvent aussi fournir de la rétroaction et la possibilité de partager et augmenter cette expérience dans laquelle puiser pour comprendre les nouvelles situations. De quoi nous donner le goût de rester tissés serrés !

Références

- HAVERKAMP, B.E. 1994. « Cognitive bias in the assessment phase of the counseling process ». *Journal of Employment Counseling*, vol. 31, n° 4, pp. 155-67.
- HURTEAU, M., G. LACHAPPELLE et S. HOULE. 2006. « Comprendre les pratiques évaluatives afin de les améliorer : la modélisation du processus spécifique à l'évaluation de programme ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, n° 3, pp. 27-44.
- JUNG, C.G. 1986. *Types psychologiques*. Genève : Georg éditeur S.A.
- KAHNEMAN, D. et G. KLEIN. 2009. « Conditions for intuitive expertise : A failure to disagree ». *The American Psychologist*, vol. 64, n° 6, pp. 515-26.
- LAFORTUNE, L. 2008. « L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages », dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MARTINDALE, A. et D. COLLINS. 2005. « Professional judgment and decision making : The role of intention for impact ». *The Sport Psychologist*, vol. 19, n° 3, pp. 303-17.
- MARTINDALE, A. et D. COLLINS. 2013. « The development of professional judgment and decision making in applied sport psychology ». *The Sport Psychologist*, vol. 27, n° 4, pp. 390-98.



PSYCHOMÉTRIE

Mise en garde sur l'utilisation du test WAIS-IV^{CDN-F}

Éric Yergeau, Ph.D., c.o., Université de Sherbrooke
Nathalie Parent, Ph.D., c.o., Université Laval
Yann Le Corff, Ph.D., c.o., Université de Sherbrooke

Ici comme ailleurs, et depuis près de 60 ans, le test Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS ; Wechsler, 2008a) s'est imposé comme un outil incontournable de l'évaluation des habiletés intellectuelles chez l'adulte. Il s'agit d'un test individuel d'intelligence qui permet d'examiner de manière systématique les performances cognitives, comme cela est requis explicitement dans l'exercice de l'évaluation clinique du retard mental (Ordre des psychologues du Québec, 2007). Pearson Canada, qui édite et distribue les épreuves intellectuelles Wechsler pour le Canada, a récemment mis sur le marché les quatrièmes itérations du test WAIS s'adressant à la population canadienne, soit une pour les anglophones (WAIS-IV^{CND} ; Wechsler, 2008b) et une pour les francophones (WAIS-IV^{CDN-F} ; Wechsler, 2010). Bien que le manuel du test WAIS-IV^{CND} renvoie l'utilisateur à des normes fondées sur la population canadienne anglophone ainsi qu'à quelques études de validation réalisées au Canada, cela n'est malheureusement pas le cas du manuel du test WAIS-IV^{CDN-F}, qui renvoie l'utilisateur aux études de validation et de normalisation canadiennes anglophones. Cette décision de ne pas valider ou normaliser un test à l'aide d'un échantillon représentatif de la population à laquelle il s'adresse s'avère discutable, surtout lorsque l'utilisation de l'instrument est lourde de conséquences. Cet article propose de mettre en lumière les enjeux déontologiques et les risques potentiels liés à l'utilisation du test WAIS-IV^{CDN-F} avec un public québécois francophone.

16

Cet article propose de mettre en lumière les enjeux déontologiques et les risques potentiels liés à l'utilisation du test WAIS-IV^{CDN-F} avec un public québécois francophone.

La sortie de la quatrième version du test WAIS était à peine annoncée que déjà des questions sur la normalisation pour la population francophone du pays émergeaient. Allait-on constituer un échantillon représentant l'ensemble des francophones du pays ou opter pour des normes fondées sur des Franco-Ontariens ou des francophones du Québec ? Compte tenu de la publication à moins de deux ans d'intervalle du test

WAIS-IV^{CND} et du test WAIS-IV^{CDN-F} ainsi que de la volonté exprimée par Pearson Canada de mieux servir les francophones du Canada, et plus particulièrement ceux du Québec, tous les espoirs étaient permis ! En outre, le manuel du test WAIS-IV^{CDN-F} faisait mention d'une « édition de recherche » laissant croire qu'une version définitive serait publiée ultérieurement. En effet, on souligne à la page 1 que « cette édition de recherche constitue la première étape vers la publication finale d'un test en français canadien avec des normes francophones ». À la page 2, il est aussi indiqué que « cette édition de recherche préliminaire n'a pour but que de fournir une traduction standard du test WAIS-IV^{CDN-F} aux professionnels qualifiés jusqu'à ce que la version finale soit disponible avec les normes francophones ».

Les espoirs ont toutefois été de courte durée, car nous avons récemment appris que, en dépit des études actuellement en cours pour renouveler les normes francophones d'importants outils de son catalogue (WIAT-II, WISC-IV, WISC-V, ABAS-II et QEL), Pearson Canada ne prévoyait rien de tel dans le cas du test WAIS-IV. Cette situation est pour le moins inquiétante, car elle contrevient aux normes élémentaires des bonnes pratiques de *testing* (AERA et coll., 2003) en plus d'être potentiellement préjudiciable pour les personnes évaluées à l'aide de cet outil.

Une règle cardinale

L'utilisation de normes qui ne sont pas liées à la réalité québécoise francophone, ou tout au moins canadienne francophone, induit forcément un biais dans l'appréciation des habiletés cognitives des adultes.

En effet, une des règles cardinales dans l'interprétation des résultats de tests psychométriques est la référence à des normes correspondant aux caractéristiques culturelles génériques de la personne évaluée (AERA et coll., 2003 ; Anastasi, 1994 ; Bernaud, 2007 ; Hogan, 2012). C'est seulement en respectant cette règle qu'il est possible de rendre adéquatement compte de la performance d'un individu en contrôlant globalement l'effet de la langue parlée, de l'éducation reçue et des principales variables sociodémographiques. Dans le cas qui nous

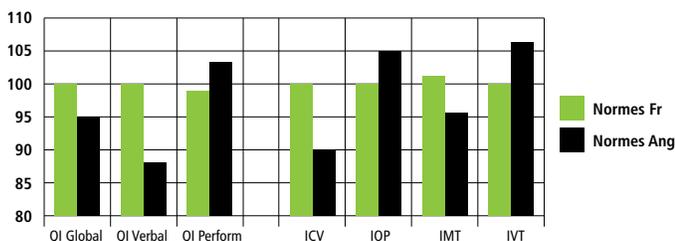
concerne, l'utilisation de normes qui ne sont pas liées à la réalité québécoise francophone, ou tout au moins canadienne francophone, induit forcément un biais dans l'appréciation des habiletés cognitives des adultes.

Sur le terrain psychométrique, la comparaison des résultats obtenus par des échantillons franco-ontariens, québécois francophones et canadiens anglophones à des épreuves cognitives et d'aptitude scolaire fait ressortir des différences marquées entre les groupes suggérant l'existence de biais linguistiques et culturels.

Dans le cas du Wechsler Intelligence Scale for Children, 4^e édition (WISC-IV), un groupe de chercheurs de l'Hôpital Sainte-Justine voulant justifier l'importance de recourir à des normes francophones montre que l'interprétation des scores d'un enfant québécois dans la moyenne à l'aide des normes canadiennes-anglaises, d'une part, sous-estime de 3 points l'indice de mémoire de travail et, d'autre part, surestime d'environ 5 points les indices de compréhension verbale et de raisonnement perceptuel. Quant au QI global, il est surestimé d'environ 4 points (Roussy et coll., 2009).

En ce qui a trait au Test de rendement pour francophones (TRF), on constate la présence de différences importantes de rendement entre les francophones du Québec et ceux hors Québec, différences qui ont justifié le recours à des normes particulières pour les deux populations parlant pourtant la même langue (Sarrazin, 1995). C'est aussi le cas des résultats au test WISC-IV qui ont conduit l'éditeur à fournir des normes pour les Franco-Ontariens ainsi que des normes pour les francophones du Québec (Wechsler, 2007).

Enfin, la figure qui suit présente les résultats obtenus par un adulte franco-ontarien de 18 ans à la version canadienne-française du test WAIS-III et dont les scores bruts ont été transformés en scores d'échelles et d'indices avec, respectivement, les normes canadiennes-françaises et canadiennes-anglaises pour la même tranche d'âge. Les scores bruts choisis correspondent tous à une performance moyenne en fonction des normes rapportées dans le manuel du test WAIS-III pour les francophones du Canada (WAIS-III^{CND-F} ; Wechsler, 2005).



Les écarts entre les scores sont éloquentes, notamment ceux de la dimension verbale de l'épreuve. En effet, un score moyen de 100 au QI verbal devient un score de 88 lorsqu'on utilise les

normes canadiennes-anglaises et l'indice de compréhension verbale passe de 100 à 90 avec le même traitement. On remarque une tendance inverse mais moins prononcée pour les scores de la composante non verbale qui augmentent de quelques points avec les normes canadiennes-anglaises. Cela dit, la distorsion des scores verbaux est telle que le QI global diminue de 5 points en employant les normes pour les anglophones du Canada. Notre analyse des écarts au test WAIS-III n'est pas exhaustive, mais elle va dans le même sens que les autres études qui ont comparé les résultats obtenus par des échantillons franco-ontariens, québécois francophones et canadiens anglophones à des épreuves cognitives et d'aptitude scolaire.

La distorsion des scores verbaux est telle que le QI global diminue de 5 points en employant les normes pour les anglophones du Canada.

Les écarts importants observés entre les scores verbaux du test WAIS-III peuvent s'expliquer par des différences linguistiques et culturelles entre les deux populations, mais également par le fait que certains éléments des sous-tests verbaux ont nécessité une substitution, et non une traduction. En clair, les éléments des sous-tests verbaux des différentes versions du test WAIS-III ne sont pas identiques. Cette dernière observation ajoute un malaise considérable à l'utilisation de normes pour anglophones du Canada avec les versions du test WAIS pour francophones du Canada, d'autant plus qu'à la page 3 du manuel du test WAIS-IV^{CND-F} il est stipulé que « cette version étant une traduction et une adaptation, plusieurs items ont été modifiés ».

Par conséquent, il semble justifié de croire que des biais linguistiques et culturels peuvent rendre l'emploi des normes pour anglophones du Canada inapproprié lorsqu'une version pour francophones du Canada est utilisée avec une clientèle québécoise francophone adulte. Pour le Canada, de tels résultats nous conduisent logiquement à recommander des normes propres aux francophones du Québec en ce qui a trait aux épreuves cognitives et d'aptitude scolaire.

Une position inconfortable pour les professionnels

Dans la mesure où il n'existe pas vraiment de solutions de rechange francophones avec des propriétés psychométriques comparables, la décision de Pearson Canada de ne pas constituer de normes québécoises francophones ou, à tout le moins, canadiennes francophones pour l'évaluation cognitive à l'aide du test WAIS-IV place les professionnels qui réalisent ce type d'évaluation dans une position plus qu'inconfortable. Bien que cela soit une situation malheureusement commune à plusieurs

outils psychométriques traduits en français, il faut s'inquiéter particulièrement des évaluations effectuées dans un cadre clinique avec le test WAIS-IV auprès des francophones, car des résultats biaisés à ce type d'évaluation cognitive peuvent porter préjudice à la personne évaluée, notamment dans le cadre de l'évaluation du retard mental qui, rappelons-le, peut être désormais exercée par les c.o. En extrapolant les biais rapportés précédemment, on peut supposer que des adultes francophones pour lesquels le score QI au test WAIS-IV se situerait entre 65 et 69 pourraient obtenir un résultat atteignant le score seuil des individus aux prises avec un retard mental, non pas parce qu'ils présentent véritablement un retard mental, mais parce que des normes inappropriées sont utilisées. Cette possibilité à elle seule devrait nous faire sérieusement réfléchir, d'autant plus que, selon les Normes de pratique (AERA et coll., 2003) et selon notre code de déontologie (OCCOQ, 2010), le professionnel est imputable de l'utilisation qu'il fait des outils psychométriques.

Il n'y a pas de solution miracle qui s'offre aux praticiens en ce qui concerne l'évaluation cognitive des adultes francophones.

18 En terminant, il n'y a pas de solution miracle qui s'offre aux praticiens en ce qui concerne l'évaluation cognitive des adultes francophones. Si la plupart se résignent au passage forcé vers le test WAIS-IV, il serait plus porteur de passer de la résignation à l'action en manifestant individuellement et collectivement une insatisfaction justifiée à nos collègues de Pearson Canada.

Dans le contexte du projet de loi n° 21, les ordres professionnels qui représentent les praticiens touchés par ce problème devraient se sentir particulièrement concernés, car le risque de préjudice à la population est réel. D'ici là, soulignons que le test WISC-IV dispose de normes fondées sur un échantillon francophone québécois (WISC-IV^{CND-F}; Wechsler, 2007) et peut être utilisé comme solution de rechange lorsque la personne évaluée est âgée de 17 ans et moins. Pour les évaluations adultes, à la lumière des éléments présentés dans cet article, il revient aux professionnels d'exercer toute la prudence nécessaire lorsqu'ils interprètent les résultats du test WAIS-IV d'individus francophones. Quoi qu'il en soit, il est toujours recommandé d'appuyer ses conclusions sur l'ensemble des méthodes d'évaluation utilisées et des sources d'information consultées en sousesant leurs limites respectives.

Références

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ET COLL. 2003. *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation*. Version française sous la direction de Georges Sarrazin. Montréal, Institut de Recherches Psychologiques.

ANASTASI, A. 1994. *Introduction à la psychométrie*. Montréal, Guérin universitaire.

BERNAUD, J.-L. 2007. *Introduction à la psychométrie*. Paris, Dunod.

HOGAN, T.P. 2012. *Introduction à la psychométrie*. Montréal, Chenelière éducation.

ORDRE DES PSYCHOLOGUES DU QUÉBEC. 2007. *Lignes directrices pour l'évaluation du retard mental*. Montréal, OPQ.

ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC. 2010. *Code de déontologie*. Montréal, OCCOQ.

ROUSSY, É., G. DUCHESNE ET G. BEAUSÉJOUR. 2009. « WISC-IV : Choisir les normes pour la population québécoise ». *Psychologie Québec*, vol. 26, n° 3, pp. 11-3.

SARRAZIN, G. 1995. *Test de rendement pour francophones*. Toronto, Pearson Canada.

WECHSLER, D. 2005. *L'échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes : Troisième édition – Version pour francophones du Canada*. Toronto, Pearson Canada.

WECHSLER, D. 2007. *L'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants – Quatrième édition : version pour francophones du Canada. Manuel de normes québécoises*. Toronto, Pearson Canada.

WECHSLER, D. 2008a. *Wechsler Adult Intelligence Scale – Fourth Edition : Technical and Interpretative Manual*. San Antonio, TX, NCS Pearson.

WECHSLER, D. 2008b. *Wechsler Adult Intelligence Scale – Fourth Edition : Canadian Manual*. Toronto, Pearson Canada.

WECHSLER, D. 2010. *L'échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes : édition de recherche – Version pour francophones du Canada. Manuel d'administration des sous-tests – Quatrième édition*. Toronto, Pearson Canada.



DOSSIER

Vers une culture de supervision clinique en orientation

Louis Cournoyer, Ph.D., c.o.,
Université du Québec    Montréal

Hélène Plourde, c.o., coordonnatrice au développement
des compétences (OCCOQ)

La plupart des professions liées aux relations humaines et à la santé mentale portent une culture de supervision clinique par les pairs depuis des années, sinon des décennies. Pour différentes raisons ne faisant pas l'objet de cet article, les conseillers d'orientation commencent à peine à faire appel à ce mode d'accompagnement professionnel dans le but d'améliorer leur vie professionnelle et personnelle au travail, d'améliorer leurs stratégies d'intervention ou alors tout simplement de mieux gérer des problèmes perçus comme plus lourds.    l'automne 2013, l'Ordre a réalisé un court sondage sur les besoins de supervision clinique chez ses membres. Cet article propose une présentation des résultats du sondage aux membres et une réflexion sur les avantages de la supervision clinique pour des praticiens de la relation d'aide appliquée à la carrière.

L'intérêt pour la supervision : résultat d'un sondage auprès des c.o.

Qu'en est-il de l'intérêt des c.o. pour de la supervision clinique ?
Une forte majorité d'entre eux se disent intéressés, et ce, pour quatre principales raisons : 1) favoriser une pratique réflexive ; 2) enrichir sa pratique ; 3) recevoir des avis, des conseils, des rétroactions ; et 4) réfléchir, obtenir du soutien, échanger des idées.

Quelles qualifications le c.o. superviseur devrait-il posséder ?
Les réponses varient selon les besoins. Une part importante de c.o. jugent que leur superviseur doit posséder **des connaissances et des expériences similaires** aux leurs pour bien les comprendre : posséder une vaste expérience dans le secteur d'activité qu'il supervise ; expériences et compétences dans un domaine similaire à celui du c.o. supervisé afin d'avoir un regard critique et compréhensif de la situation et de l'intervention possible ; expérience du secteur de pratique, expérience en orientation et compétences en encadrement. Le conseiller-superviseur doit également posséder de nombreuses et vives **compétences et qualités professionnelles propres**    la supervision : compétences relationnelles (présence, écoute,

empathie profonde, confrontation empathique) ; respect et diplomatie ; savoir transmettre un avis de manière constructive ; esprit critique à l'endroit de ses propres interventions et façons de faire ; ouverture d'esprit ; capacité d'écoute et de rétroaction juste ; compétences pédagogiques ; compétences réflexives ; sens éthique ; esprit analytique et de synthèse ; ouverture aux diverses approches ; esprit pratique, concret ; rigueur ; générosité ; désir de soutenir et de transmettre ses connaissances. Conséquemment, le conseiller-superviseur doit posséder une expérience professionnelle d'au moins dix ans.

Et dans l'éventualité où l'Ordre mettrait sur pied une formation de superviseur clinique en orientation, quelles sont les formules d'organisation qui plaisent le plus ?    cet égard, les avis sont très partagés, mais la réponse la plus fréquente pour une formation de 30 à 45 heures est de la répartir en 10 ou 15 journées (le plus souvent les samedis et les dimanches) sur deux ans. Quant à l'estimation d'un coût pour ce type de formation, il semble y avoir une divergence considérable. La majorité des c.o. ayant répondu à cette question (ceux se jugeant suffisamment qualifiés et expérimentés pour une telle formation) estiment être prêtes à investir de 200 \$ à 500 \$ pour une telle formation. Les autres, constituant un peu moins de la moitié de l'échantillon, se répartissent équitablement entre une valeur de 700 \$ à 1 000 \$ et de 1 000 \$ à 2 000 \$. Un constat important de cette enquête est la confusion qui semble régner pour bon nombre de c.o. sur le plan de la distinction entre supervision clinique, tutorat ou mentorat, counseling, *coaching*, etc.

Mieux comprendre la supervision clinique

Ce bref exposé sur la supervision ne constitue pas une recension exhaustive de la littérature sur le sujet, mais plutôt quelques perspectives. Plusieurs auteurs s'entendent sur une définition de la supervision clinique à titre de relation formelle de relation d'aide et de formation continue comportant des fonctions de gestion, de développement et de transfert de compétences, de soutien, d'évaluation des répercussions de ses pratiques professionnelles de manière responsable et éthique auprès de client  es particulières (Arthur et Russell-Mayhew, 2010 ; Ellis, 2010 ; Gazzola et coll., 2013 ; O'Donovan et coll., 2011). Dynamique, complexe, intensive et pluridimensionnelle, la supervision est un travail porté sur deux processus parallèles, celui du superviseur et du conseiller supervisé ainsi que celui du conseiller supervisé et de

19

son client (Kaufman et Schwartz, 2003 ; Kilminster et Jolly, 2000 ; Novack, 2011). Superviser, c'est pouvoir passer d'un processus à un autre, mais surtout mettre à profit la relation vécue au sein de l'un au service de l'autre de manière à favoriser une perspective plus éclairée et intégrale du fonctionnement psychologique du travail du conseiller (Giordano et coll., 2013 ; Reid, 2010).

Un superviseur compétent doit être un bon conseiller, mais être un bon conseiller ne suffit pas à être un bon superviseur : ce sont deux activités professionnelles différentes ! Le travail de supervision clinique comprend la mise en œuvre d'une panoplie de compétences en counseling acquises par l'expérience professionnelle au sein de situations variées et complexes, mises à l'épreuve de manière éthique et responsable (Butterworth et coll., 2008 ; O'Donovan et coll., 2011). À la fois accompagnateur et évaluateur, le superviseur doit pouvoir intégrer simultanément et de manière intégrative des interventions portant sur l'établissement, le maintien et les ruptures d'alliance de travail ; des habiletés d'évaluation en continu d'enjeux personnels et interpersonnels ; des interventions régulatrices sur les pratiques d'un conseiller supervisé, d'enseignement de nouvelles stratégies d'intervention et d'établissement d'objectifs d'amélioration, et ce, aussi bien dans la perspective du processus conseiller-client que de celui qu'il vit lui-même avec le conseiller supervisé (Falender et Shafranske, 2007 ; Falender et Shafranske, 2012 ; O'Donovan et coll., 2011). Finalement, le conseiller supervisé doit pouvoir retirer de sa supervision de nouvelles perspectives de compréhension et d'action, d'abord sur lui-même comme principal outil de son travail, ensuite sur les dynamiques intrapersonnelles s'opérant chez son client, mais interpersonnelles avec son environnement et son conseiller, ainsi que sur des moyens de mobiliser plus efficacement ses habiletés et tout son être dans un ensemble de tâches réalisées de manière simultanée et séquentielle (Falender et Shafranske, 2007). Pour rendre ce service au conseiller supervisé,

le superviseur doit afficher une certaine maturité personnelle et professionnelle, que ce soit sur le plan de la réflexivité et de la conscience de ses réponses émotives en interaction avec certaines situations relationnelles ; de la capacité de traiter cognitivement la dynamique de deux processus parallèles ; de la possibilité de faciliter une exploration et une compréhension approfondies chez son client supervisé, de la reconnaissance de toute situation d'impasses relationnelles et de l'intervention sur celle-ci ; des dissonances cognitives ou de la résistance au changement ainsi que sur le plan de la clarification de sa posture paradigmatique comme intervenant auprès d'un autre intervenant et de la prise en compte des enjeux culturels propres à chaque individu (Giordano et coll., 2013 ; Ng et Smith, 2012 ; Novack, 2011).

Les avantages de la supervision

Il est également prouvé scientifiquement que le manque ou l'absence de culture de supervision au sein d'une profession accentue les risques de stress, d'absence, d'insatisfaction, de manque de compétences et de niveau de responsabilités individuelles au travail, tout comme cela influe également sur la capacité d'établir et de maintenir une alliance de travail, et de rendre des services de qualité à la population (Butterworth et coll., 2008 ; Tebes et coll., 2011).

En 2012, l'Association canadienne de counseling et de psychothérapie (ACCP) a mis en place un programme de formation de superviseurs cliniques pour ses membres. Cette démarche a pour but de doter les superviseurs de l'ACCP d'un cadre commun de compétences sur le plan de l'application de modèles, de méthodes, d'approfondissement de problèmes cliniques et de mise

20

Le tableau ci-dessous présente quelques-unes des raisons pour lesquelles un conseiller d'orientation pourrait souhaiter bénéficier de supervision clinique.

Les avantages prouvés scientifiquement de la supervision clinique

- ▶ Gestion d'enjeux éthiques et déontologiques (Wong et coll., 2013)
- ▶ Établissement et maintien de relations constructives avec ses clients et structuration de ses interventions (Reiser et Milne, 2011)
- ▶ Compréhension approfondie des processus cognitifs, affectifs et comportementaux concernés en contexte de relation d'aide (Reid, 2010)
- ▶ Intégration des apprentissages sur le plan « normatif » (modalités d'intervention), « restaurateur » (encourager le contact avec le vécu et les processus émotifs) et « formateur » (efficacité des compétences) (O'Donovan, 2011).
- ▶ Conscience de son bien-être, de sa satisfaction et de son niveau d'épuisement professionnels (Milne et coll., 2008)
- ▶ Autonomie au travail, qualité des relations de travail avec les collègues, gestion de situations éthiques et cliniques difficiles (Bradshaw et coll., 2007)
- ▶ Expérimentation des moyens : écouter, observer, gérer, soutenir, questionner, reformuler, informer, rétroagir, confronter, contredire, évaluer, enseigner, modeler, jouer, montrer, mobiliser et faire visualiser (James et coll., 2007)
- ▶ Détermination de ressources propres à sa personnalité, hausse de la confiance en soi, perception de sa propre compétence (Falender et Shafranske, 2007 ; Paladino, 2011)
- ▶ Ouverture sur de nouvelles perspectives de compréhension de soi, des autres et de son rôle (Kaufman et Schwartz, 2003)
- ▶ Développement de compétences par la réflexion sur l'action, l'application et l'intégration en contexte de supervision et auprès de clients (Bennett et Deal, 2012 ; Kaufman et Schwartz, 2003)
- ▶ Acquisition d'indicateurs permettant de mieux évaluer l'alliance de travail et la progression du processus (Kozina et coll., 2010)

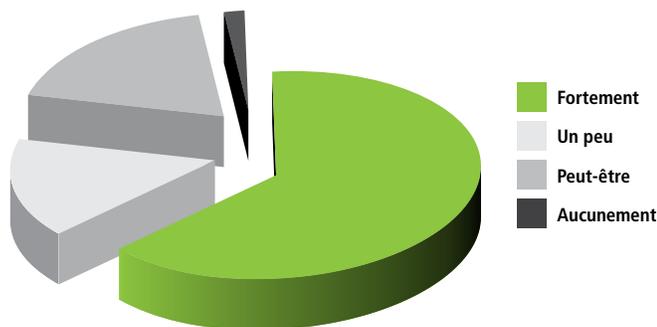
en œuvre de stratégies d'intervention adaptées et efficaces. De son côté, l'Ordre a récemment entrepris des réflexions et des mesures afin de mettre en place, lui aussi, un programme de formation de superviseurs cliniques en orientation de manière à mieux soutenir le maintien et le développement de la compétence de ses membres.

Références

- ARTHUR, N. et S. RUSSELL-MAYHEW. 2010. « Preparing counsellors for interprofessional collaboration through supervision and lateral mentoring ». *Revue canadienne de Counseling et de psychothérapie*, vol. 44, n° 3, pp. 258-71.
- ASSOCIATION CANADIENNE DE COUNSELING ET DE PSYCHOTHÉRAPIE. 2012. *Manuel de supervision de counseling et de psychothérapie. Manuel à l'intention des superviseurs et candidats canadiens certifiés*. Ottawa, ACCP.
- BENNETT, S. et K.H. DEAL. 2012. « Supervision training : What we know and what we need to know ». *Smith College Studies in Social Work*, vol. 82, n° 2 et 3, pp. 195-215.
- BRADSHAW, T., A. BUTTERWORTH et H. MAIRS. 2007. « Does structured clinical supervision during psychosocial intervention education enhance outcome for mental health nurses and the service users they work with ? ». *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, vol. 14, n° 1, pp. 4-12.
- BUTTERWORTH, T., L. BELL, C. JACKSON et M. PAJNKIHAR. 2008. « Wicked spell or magic bullet ? A review of the clinical supervision literature 2001-2007 ». *Nurse Education Today*, vol. 28, pp. 264-72.
- ELLIS, M. 2010. « Bridging the science and practice of clinical supervision : Some discoveries, some misconceptions ». *The Clinical Supervisor*, vol. 29, n° 1, pp. 95-116.
- O'DONOVAN, A., W.K. HALFORD et B. WALTERS. 2011. « Towards best practice supervision of clinical psychology trainees ». *Australian Psychologist*, vol. 46, n° 2, pp. 101-12.
- FALENDER, C.A. et E.P. SHAFRANSKE. 2007. « Competence in competency-based supervision practice : Construct and application ». *Professional Psychology : Research and Practice*, vol. 38, n° 3, pp. 232-40.
- FALENDER, C.A. et E.P. SHAFRANSKE. 2012. « The importance of competency-based clinical supervision and training in the twenty-first century : Why bother ? ». *Journal of Contemporary Psychotherapy*, vol. 42, n° 3, pp. 129-37.
- GAZZOLA, N., J. DE STEFANO, A. THÉRIAULT et C. AUDET. 2013. « Learning to be supervisors : A qualitative investigation of difficulties experienced by supervisors-in-training ». *The Clinical Supervisor*, vol. 32, n° 1, pp. 15-39.
- GIORDANO, A.L., P. CLARKE et L.D. BORDERS. 2013. « Using motivational interviewing techniques to address parallel process in supervision ». *Counselor Education and Supervision*, vol. 52, pp. 15-29.
- JAMES, I.A., D. MILNE, I. MARIE-BLACKBURN et P. ARMSTRONG. 2007. « Conducting successful supervision : Novel elements towards an integrative approach ». *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, vol. 35, n° 2, pp. 191-200.
- KAUFMAN, J. et T. SCHWARTZ. 2003. « Models of supervision : Shaping professional identity ». *The Clinical Supervisor*, vol. 22, n° 1, pp. 143-58.
- KILMINSTER, S.M. et B.C. JOLLY. 2000. « Effective supervision in clinical practice settings : A literature review ». *Medical Education*, vol. 34, pp. 827-40.
- KOZINA, K., N. GRABOVARI, J. DE STEFANO et M. DRAPEAU. 2010. « Measuring changes in counselor self-efficacy : Further validation and implications for training and supervision ». *The Clinical Supervisor*, vol. 29, n° 2, pp. 117-27.
- MILNE, D., H. AYLOTT, H. FITZPATRICK et M.V. ELLIS. 2008. « How does clinical supervision work ? Using a "best evidence synthesis" approach to construct a basic model of supervision ». *The Clinical Supervisor*, vol. 27, n° 2, pp. 170-90.
- NG, K.M. et S.D. SMITH. 2012. « Training level, acculturation, role ambiguity, and multicultural discussions in training and supervising international counseling students in the United States ». *International Journal for the Advancement of Counselling*, vol. 34, pp. 72-86.
- NOVACK, J. 2011. « An existentialist-Gestalt approach to clinical supervision ». *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, vol. 1, n° 2, pp. 28-36.
- PALADINO, D.A., C.A. MINTON et C.W. KERN. 2011. « Interactive training model : Enhancing beginning counseling student development ». *Counselor Education and Supervision*, vol. 50, n° 3, pp. 189-206.
- REID, H.L. 2010. « Supervision to enhance educational and vocational guidance practice : A review ». *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 50, n° 3, pp. 189-206.
- REISER, R.P. et D. MILNE. 2011. « Supervising cognitive-behavioral psychotherapy : Pressing needs, impressing possibilities ». *Journal of Contemporary Psychotherapy*, vol. 41, n° 3, pp. 161-71.
- WONG, L.C.J., P.T.P. WONG et F. ISHU ISHIYAMA. 2013. « What helps and what hinders in cross-cultural clinical supervision : A critical incident study ». *The Counseling Psychologist*, vol. 41, n° 1, pp. 66-85.

Résultats du sondage effectué en 2013 et auquel ont répondu 71 c.o.

1 À titre de conseiller d'orientation, seriez-vous prêt à recourir à des services de supervision clinique destinés spécialement à l'accompagnement de conseillers d'orientation... par des conseillers d'orientation ?



22

Données	%	N
Fortement	64,29 %	45
Un peu	15,71 %	11
Peut-être	18,57 %	13
Aucunement	1,43 %	1

Ont répondu : 70 – Ont ignoré la question : 1

À cette question, les répondants se sont montrés très majoritairement intéressés. Ils ont souligné les multiples raisons qui suscitaient leur intérêt et ont offert des précisions à propos de la pertinence de la supervision. Nous avons regroupé leurs commentaires sous quatre thèmes :

- ▶ Pour favoriser une pratique réflexive ;
- ▶ Pour enrichir ma pratique ;
- ▶ Pour recevoir des avis, des conseils, des rétroactions ;
- ▶ Pour réfléchir, obtenir du soutien, échanger des idées.

Nous pouvons aussi constater qu'il existe une certaine confusion entre la supervision, le mentorat, le codéveloppement, le mentorat, le transfert de compétences, les études de cas ou encore le *coaching*. Il pourrait être important de bien définir ce que l'on entend par supervision.

2 Selon vous, quels types d'expériences et de compétences professionnelles un superviseur clinique pour conseillers d'orientation devrait-il posséder ? Formulez votre réponse dans la boîte ci-dessous.

Ceux qui ont répondu au sondage ont été généreux dans leur réponse. Nous avons tout de même pu regrouper ces réponses sous les cinq grands aspects suivants : l'expertise, les expériences variées, les expériences similaires, de nombreuses années d'expérience et des qualités professionnelles précises. Plus particulièrement, voici quelques précisions concernant chacun de ces aspects.

Ont répondu : 69 – Ont ignoré la question : 2

Posséder une expertise

- ▶ Être un praticien expérimenté
- ▶ Être expert en éthique et en déontologie
- ▶ Avoir la maîtrise des divers outils psychométriques
- ▶ Savoir évaluer le fonctionnement psychologique
- ▶ Connaître les nouvelles méthodes
- ▶ Avoir de bonnes connaissances en santé mentale
- ▶ Connaître diverses démarches d'intervention
- ▶ Connaître la pratique réflexive
- ▶ Connaître plusieurs méthodes
- ▶ Avoir été formé pour la supervision
- ▶ Connaître la tenue de dossiers

Posséder des expériences « variées »

- ▶ Clientèles variées (âge, situation, milieu, etc.)
- ▶ Champs d'application diversifiés (scolaire, employabilité, évaluation du retard mental, etc.)
- ▶ Problèmes variés

- ▶ Plusieurs années d'expérience dans différents domaines (scolaire, adulte, employabilité, carrière, évaluation du retard mental, etc.)
- ▶ 5 à 10 ans d'expérience dans plus d'un milieu de travail

Posséder des expériences « similaires »

- ▶ Posséder une vaste expérience dans le secteur d'activité qu'il supervise
- ▶ Avoir de l'expérience et des compétences dans un domaine similaire à celui du c.o. supervisé afin d'avoir un regard critique et compréhensif de la situation et de l'intervention possible
- ▶ Expérience du secteur de pratique : expérience en orientation et compétences en encadrement

Posséder plusieurs années d'expérience

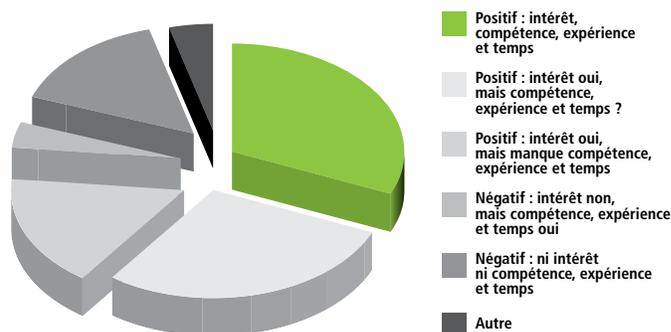
- ▶ Une expérience clinique d'au moins 5 ans et des connaissances reconnues
- ▶ 5 à 10 ans d'expérience
- ▶ Expérience clinique d'au moins 10 ans
- ▶ Plus de 10 ans d'expérience en counseling
- ▶ Entre 10 et 15 ans d'expérience professionnelle

Posséder des qualités professionnelles particulières

- ▶ Compétences relationnelles : présence, écoute, empathie avancée, confrontation empathique
- ▶ Respect et diplomatie
- ▶ Savoir transmettre un avis de manière constructive
- ▶ Esprit critique à l'endroit de ses propres interventions et façons de faire
- ▶ Ouverture d'esprit
- ▶ Capacité d'écoute et de rétroaction juste
- ▶ Compétences pédagogiques
- ▶ Compétences réflexives
- ▶ Habiletés de communication
- ▶ Sens éthique

- ▶ Esprit analytique et de synthèse
- ▶ Ouverture aux diverses démarches
- ▶ Esprit pratique, concret
- ▶ Rigueur
- ▶ Générosité
- ▶ Désir de soutenir et de transmettre ses connaissances

3 Quel est votre niveau d'intérêt – positif ou négatif – à entreprendre une formation visant le développement de compétences à titre de superviseur clinique de conseillers d'orientation ? Parmi les choix ci-dessous, cochez celui qui vous convient le plus et décrivez votre réponse dans la boîte qui suit :



23

Données	%	N
Positif : intérêt, compétence, expérience et temps	32,86 %	23
Positif : intérêt oui, mais compétence, expérience et temps ?	30 %	21
Positif : intérêt oui, mais manque compétence, expérience et temps	17,14 %	12
Négatif : intérêt non, mais compétence, expérience et temps oui	4,29 %	3
Négatif : ni intérêt ni compétence, expérience et temps	15,71 %	11
Autre	4,29 %	3

Ont répondu : 70 – Ont ignoré la question : 1

Pour une grande majorité des répondants, l'intérêt est réellement présent pour une formation à la supervision. Toutefois, certains s'interrogent sur les compétences et les expériences qu'ils possèdent et qui les habiliteraient à entreprendre une telle formation. Il s'avérera sans doute nécessaire d'établir ici des critères qui peuvent fournir un éclairage à ce sujet.

4 Dans l'éventualité où l'Ordre mettrait sur pied une formation de superviseurs cliniques en orientation, quelles sont les formules d'organisation qui vous plairaient le plus ? Consultez les choix de réponses. Sélectionnez autant de réponses que vous le désirez.

Données	%	N
Aucun intérêt à entreprendre une telle formation ni intention de le faire	15,49 %	11
10 à 15 « journées » de formation continue sur une période d'un an	18,31 %	13
10 à 15 « journées » de formation continue sur une période de deux ans	45,07 %	32
6 à 8 fois « deux journées » de formation continue sur une période d'un an	23,94 %	17
6 à 8 fois « deux journées » de formation continue sur une période de deux ans	38,03 %	27
3 à 4 fois « quatre journées » (consécutives) de formation continue sur une période d'un an	8,45 %	6
3 à 4 fois « quatre journées » (consécutives) de formation continue sur une période de deux ans	7,04 %	5

Ont répondu : 71 – Ont ignoré la question : 0

24

Pour cette question, les répondants pouvaient sélectionner plus d'un choix de réponses, ce que plusieurs ont fait. Toutefois, dans l'ensemble des réponses obtenues, la plus grande proportion de répondants a favorisé le choix b, soit la modalité de formation de 10 à 15 jours sur une période de deux ans. Le choix d a également été important parmi les choix de réponses.

5 Et ça continue

Données	%	N
Journées de formation se situant entre le lundi et le vendredi	51,67 %	31
Journées de formation uniquement le vendredi	28,33 %	17
Journées de formation le vendredi et le samedi	53,33 %	32
Journées de formation le samedi et le dimanche	33,33 %	20

Ont répondu : 60 – Ont ignoré la question : 11

Bien qu'un certain nombre de répondants aient souhaité une formation en semaine, la réponse la plus populaire est celle pour une formation qui aurait lieu les vendredis et les samedis ou le week-end, car nombreux sont ceux qui ne pourraient se libérer autrement.

6 À quel montant évaluez-vous le coût d'une formation continue de superviseurs cliniques en orientation de 30 à 45 heures ?

Plusieurs n'ont pas répondu à cette question. Toutefois, voici les réponses que nous avons obtenues et que nous avons regroupées par paliers.

Données	Répondants
Entre 200 \$ et 500 \$	25
Entre 700 \$ et 1 000 \$	8
Entre 1 000 \$ et 2 000 \$	11
Entre 2 000 \$ et 3 000 \$	1

Ont répondu : 65 – Ont ignoré la question : 6

7 Si vous êtes favorable à l'idée d'entreprendre une formation en supervision clinique pour conseillers d'orientation, seriez-vous prêt à payer ce montant ?

À la suite d'une estimation des coûts d'une telle formation, 85 % des répondants se sont montrés disposés à payer le montant estimé.

Données	%	Répondants
Oui	85,48 %	53
Non	14,52 %	9

Ont répondu : 62 – Ont ignoré la question : 9



ACTIVITÉ RÉSERVÉE ET INTERVENTION

TSA et orientation : le b.a.-ba de l'intervention

André Parent, c.o., pratique privée

Les personnes qui présentent un trouble du spectre de l'autisme (TSA), nouvelle appellation du trouble envahissant du développement (TED) depuis la publication du DSM-V au printemps 2013, font maintenant partie des clientèles émergentes dans l'exercice de notre profession. Depuis quelques années, il y a davantage de conseillers d'orientation qui cherchent à peaufiner leur intervention auprès de cette clientèle. Prenant en considération la présence de certains ouvrages, articles ou blogues – tous excellents d'ailleurs –, c'est en toute humilité que je vais vous présenter le b.a.-ba de l'intervention en orientation auprès des personnes présentant un TSA. Les principes que je vais exposer sont tirés de mes dix dernières années d'intervention auprès de cette clientèle. Ils résument le contenu de la formation que j'ai donnée à quelques occasions sur le sujet. Notez que tout au long de l'article les termes *neuroatypique* et *neurotypique* seront utilisés pour distinguer les personnes présentant un TSA de celles qui n'en présentent pas.

Comme avec toutes les clientèles qui enrichissent nos pratiques et qui justifient l'existence de notre profession, intervenir avec les personnes présentant un TSA demande de les voir telles quelles, de les apprécier, et cela, d'une manière inconditionnelle. Certes, la considération est d'autant plus forte lorsque nous nous sentons compétents et confiants. Connaître qui elles sont, saisir leur schème de pensée, leur dynamique et leurs particularités sont essentiels. Dans cet article, je ne détaillerai pas spécialement leurs difficultés communicationnelles ou relationnelles, ni leur compréhension réduite du non-verbal et des règles implicites de notre société. Je n'exposerai pas plus leurs difficultés à bien saisir l'abstrait ou encore leur tendance à voir les choses d'une manière télescopique et non d'une façon globale. Je ne présenterai pas leur tendance à avoir des intérêts restreints et leur besoin d'avoir une structure plus définie de leur mode de vie par rapport à l'incohérence et au manque de logique de notre société neurotypique. Je ne détaillerai pas leur mine stoïque et leur compréhension atypique de l'empathie. Enfin, je n'expliquerai pas leur difficulté à saisir certaines notions temporelles, d'organisation, de planification ou encore leur susceptibilité à vivre de l'anxiété, à avoir des aptitudes réduites à bien gérer le stress et à avoir des difficultés d'attention et de concentration. Notez que ce sont des généralités qui peuvent se présenter à différents niveaux et à différentes intensités ; relativiser et nuancer ces particularités en fonction de

chaque personne présentant un TSA est capital. Le c.o. a la responsabilité de se former, de lire et d'échanger des connaissances concernant les différences de ces personnes. Dans cet article, je discuterai de l'orientation proprement dite.

Lorsque nous intervenons avec les personnes présentant un TSA, il est nécessaire de sortir d'une certaine zone de confort et de porter un regard critique sur notre propre pratique professionnelle.

Un processus d'orientation comporte plusieurs étapes ayant leurs objectifs propres. Lorsque nous intervenons avec les personnes présentant un TSA, il est nécessaire de sortir d'une certaine zone de confort et de porter un regard critique sur notre propre pratique professionnelle. De fait, envisager des étapes à parcourir est plus facilitant que de parler d'un nombre précis de rencontres s'échelonnant sur une certaine période pour compléter une démarche. Il est important pour la personne présentant un TSA de savoir où elle s'en va, de voir et de comprendre les étapes à venir. Alors, **précisez-les, écrivez-les, schématisez-les.**

Fixer des délais et un nombre déterminé de rencontres peut contribuer à augmenter le niveau de difficulté en cours de démarche. Une personne présentant un TSA a souvent un schème de pensée très structuré ou séquencé qui peut être rigide. Il y a une suite logique à presque tout : les imprévus ne sont pas les bienvenus et les changements sont déstabilisants. Lorsqu'on lui dit quelque chose, il est essentiel d'être précis. Lorsqu'on prévoit quelque chose, il est essentiel de le respecter. Une personne présentant un TSA peut juger qu'une démarche d'orientation est terminée après cinq rencontres, si c'est ce qu'on lui avait dit ; la sixième et les suivantes n'auront pas leur place. En outre, la personne peut se lever brusquement et partir alors que vous étiez en train de lui parler, ou ne plus être attentive après une heure. Pour certains, une heure, c'est 60 minutes, et non 59 ou 61 minutes. Les zones grises et les imprévus font partie de notre vie quotidienne, mais, pour certaines personnes présentant un TSA, ils ne devraient pas exister. Nous pouvons cependant les aider à aborder ces imprévus sous un angle plus acceptable.

25

Réexaminer la conception de la démarche d'orientation

Envisager le processus comme étant rigide dans son déroulement peut contribuer à créer des insatisfactions chez les participants.

Un autre élément que doivent souvent affronter les c.o., et beaucoup de parents de personnes présentant un TSA, c'est l'acceptation qu'une démarche d'orientation puisse être interrompue à une étape donnée. Envisager le processus comme étant rigide dans son déroulement peut contribuer à créer des insatisfactions chez les participants. C'est la conception d'une démarche qui est à réexaminer. Les personnes neuroatypiques ont généralement un rythme plus lent que les autres clientèles. Le stress et la pression sont souvent les pires choses qu'elles doivent vivre. Prendre en compte que beaucoup d'entre elles « roulent en 1^{re} ou en 2^e vitesse sur de très longues distances » est important. Si nous sommes habitués à « rouler en 4^e ou 5^e vitesse » avec nos clients neurotypiques, il nous faut ralentir pour permettre à nos clients présentant un TSA de mieux avancer. Soyez patients ! On va tous atteindre l'objectif ensemble. « C'est bien facile à dire, M. Parent, mais mon organisation ne me le permet pas, et le nombre de personnes que je dois rencontrer dans une année est très élevé. » J'en conviens, c'est votre réalité. Je m'adresse alors à vos organisations et à vos gestionnaires en leur disant : « Donnez à vos c.o. des moyens réalistes et réalisables pour les aider à aider une clientèle émergente qui a beaucoup à offrir à notre société. »

26

Nombre de clients que j'ai rencontrés ont fait plus de deux ou trois démarches d'orientation sans « succès ». Mais qu'est-ce qu'une démarche réussie ?

Nombre de clients que j'ai rencontrés ont fait plus de deux ou trois démarches d'orientation sans « succès ». Mais qu'est-ce qu'une démarche réussie ? C'est avoir écouté notre client, avoir saisi ses besoins et l'avoir aidé à établir un plan satisfaisant. S'il faut arrêter le processus pendant trois, six ou douze mois pour qu'il puisse vivre de nouvelles expériences, c'est parfait. Il va nous revenir avec un bagage différent, une maturité différente et il va être prêt à passer à l'étape suivante de la démarche d'orientation. C'est particulièrement vrai pour les personnes présentant un TSA. Saisir le motif réel de consultation donnera un sens précis à la démarche. Beaucoup de personnes présentant un TSA souhaitent étudier dans un seul champ d'intérêt, sans chercher un travail correspondant. D'autres cherchent à étudier dans leur champ d'intérêt pour y faire

carrière. Certaines n'ont aucun intérêt ni pour les études ni pour le travail, alors que d'autres souhaitent trouver un emploi rapidement. Pourquoi nous consultent-elles ? Est-ce papa ou maman qui les poussent ? Est-ce l'école qui juge que le jeune a des difficultés scolaires et qu'il faudrait bien lui trouver un projet d'avenir ? Tout repose sur l'humain neuroatypique qu'on cherche à aider d'une manière neurotypique avec nos valeurs et standards de personnes neurotypiques.

« Pourquoi gagner sa vie puisque la vie nous est donnée ? »

Êtes-vous en mesure de me dire ce qu'est un travail, une activité professionnelle, faire quelque chose de sa vie ?

Cela me conduit donc à vous poser la question suivante : « Êtes-vous en mesure de me dire ce qu'est un travail, une activité professionnelle, faire quelque chose de sa vie ? » Ou encore, si l'on demande à un client : « Pensez-vous aimer ce travail ? Quel type de patron préférez-vous ? Qu'allez-vous faire après vos études ? » Il n'y a pas de question plus abstraite pour une personne présentant un TSA. « Mais, M. Parent, en quoi c'est abstrait ? C'est notre vocabulaire de tous les jours, que tout le monde comprend. » Eh bien non ! Pour beaucoup de personnes neuroatypiques, ce n'est pas aussi évident. Définir les concepts, le vocabulaire et les normes sociales que vous utilisez est un autre principe important. Si vous ne parlez pas le même langage, comment allez-vous vous comprendre ? On dit souvent que les personnes présentant un TSA sont des aveugles sociaux. Alors, ne tenez pas pour acquis que votre client présentant un TSA a compris, qu'il anticipe et qu'il devine que ce qui est évident pour vous l'est pour lui. Une personne neuroatypique est souvent très précise dans sa façon de comprendre les choses. Chaque mot peut être compris au sens littéral et non figuratif. Comme l'illustre Antoine Ouellette, professeur de musique à l'UQAM, présentant un syndrome d'Asperger, à propos de l'expression « gagner sa vie » : « Pourquoi gagner sa vie puisque la vie nous est donnée ? Faut-il donc payer pour avoir le droit de vivre ? » Cela n'a pas de sens. Comme individus neurotypiques, nous comprenons bien cette expression, mais ce n'est pas toujours le cas pour certains individus présentant un TSA.

Comme conseillers d'orientation, nous pouvons régulièrement faire face à notre propre manque de logique et de sens pratique. L'humilité est l'une des premières qualités à maîtriser avec les personnes présentant un TSA, car beaucoup sauront reconnaître le non-sens de certaines de nos paroles trop vagues et trop longues. Attention, verbomoteurs ! L'individu neuroatypique peut perdre le fil conducteur de la communication lorsque nous parlons trop ou donnons trop de renseignements

simultanés. C'est comme si vous leur donniez en même temps trois ou quatre casse-tête de 500 morceaux mélangés et leur demandiez d'en faire une image claire sans leur donner les modèles. L'individu présentant un TSA assemble souvent un stimulus à la fois, une information à la fois qu'il réunit méthodiquement selon sa propre logique. Donc, **ralentissez, synthétisez, allez droit au but.**

L'utilisation de la psychométrie

Portez un regard critique à la psychométrie, qui n'est pas adaptée à une clientèle hors norme.

Portez un regard critique à la psychométrie, qui n'est pas adaptée à une clientèle hors norme. L'attention portée au biais, à la maîtrise de vos tests et à l'application de votre jugement clinique est essentielle pour bien évaluer les résultats. Portez aussi une attention toute particulière à l'évaluation de base que vous faites de votre client. Vérifiez son état de santé générale, son niveau d'attention, la présence de problèmes de sommeil, son niveau d'anxiété et ses sources possibles ainsi que sa gestion. Comment vit-il et gère-t-il ses émotions ? A-t-il des sensibilités sensorielles et, si oui, de quel ordre ? Son mode d'apprentissage : est-il visuel ou verbal ? Quels sont les collaborateurs possibles (parents, éducateurs, travailleurs sociaux, etc.) ? A-t-il un mentor, un modèle ? Quels sont ses intérêts, ses passions ? A-t-il des expériences de travail ou de stage ? Quel est son niveau d'autonomie ? Quel est son niveau de relations interpersonnelles ? Quelle est sa compréhension du temps ? Etc. Vous trouvez peut-être ces questions étranges, mais elles sont indispensables pour bien cerner la réalité de notre client. La dynamique des personnes présentant un TSA implique qu'elles peuvent avoir des difficultés avec plusieurs de ces facteurs, influençant ainsi leur mode de fonctionnement atypique. Par conséquent, il est important d'en effectuer l'évaluation afin d'établir des parallèles entre la vie scolaire et la vie professionnelle.

Un individu présentant un TSA peut figer ou même arrêter une démarche d'orientation s'il a de la difficulté à bien saisir les éléments abstraits qui lui sont présentés.

Distinguer la réalité scolaire de celle du marché du travail tout en évaluant celle de la personne présentant un TSA est un autre principe essentiel. L'exploration des programmes scolaires et des métiers d'une manière théorique (manuels ou sites

Internet) est souvent perçue comme étant trop abstraite pour les individus présentant un TSA. Allez sur le terrain, faites-leur rencontrer des responsables de programmes, visitez des écoles, faites-leur rencontrer des travailleurs qui exercent réellement le ou les métiers visés afin qu'ils puissent avoir une perspective plus réaliste et concrète des options professionnelles envisagées avant de s'y inscrire. Un individu présentant un TSA peut figer ou même arrêter une démarche d'orientation s'il a de la difficulté à bien saisir les éléments abstraits qui lui sont présentés. En raison de l'anxiété que pourrait entraîner cette situation, il est possible qu'il ne soit pas en mesure de nous dire ce qu'il vit, ce qui nous permettrait de mieux comprendre l'arrêt impromptu de la démarche.

Enfin, nous allons généralement à l'école pour acquérir des connaissances qui vont nous permettre d'exercer un métier. Néanmoins, réussir un programme scolaire est une chose, mais réussir son intégration et surtout son maintien en emploi en est une autre. Comme c.o., nous avons la responsabilité de présenter ces réalités à nos clients. Cela est d'autant plus important lorsque nous intervenons auprès d'une clientèle marginalisée. Il est souvent plus facile d'adapter ou d'accommoder le parcours scolaire d'une personne présentant un TSA que de faire le pont vers le marché du travail. Le soutien dans ces transitions est primordial, d'où notre intérêt à collaborer avec les ressources qui peuvent nous aider, comme les ressources adaptées des écoles et les services spécialisés pour les personnes handicapées membres du Regroupement des organismes spécialisés pour l'emploi des personnes handicapées (ROSEPH), entre autres.

En conclusion de ce b.a.-ba., soulignons que les personnes présentant un TSA sont parmi nous et le resteront. La beauté chez elles réside dans leur capacité d'évoluer, de s'adapter, d'offrir de nouvelles perspectives qui sortent des sentiers battus : autant d'aspects que notre société aurait grand intérêt à reconnaître davantage. Néanmoins, les individus présentant un TSA ne parviennent trop souvent à s'adapter au monde des personnes neurotypiques qu'avec difficulté et beaucoup d'anxiété et de détresse. Conseillers d'orientation, bonifiez ces quelques principes que je vous ai donnés dans votre propre pratique. **Échangez des connaissances entre vous, explorez, osez.** Vous êtes des acteurs de changement qui font la différence dans la vie de ceux que vous aidez. **Faites-vous confiance, respectez leur rythme, décortiquez, soyez précis, innovez, faites équipe avec d'autres professionnels et les parents, mais surtout, faites équipe avec la personne présentant un TSA.** Elle sera votre meilleure alliée pour vous aider à l'aider.

Dernier conseil : « Festina lente ! »

27



L'expérience orientante

NDLR : Il nous fait plaisir d'accueillir un tout nouveau chroniqueur à la tête de la rubrique **Orientation et société**. Ce n'est pas un nouveau c.o. toutefois, puisqu'il s'agit de Denis Pelletier. Pour plusieurs d'entre vous, ce membre émérite de l'Ordre n'a pas vraiment besoin de présentation. Rappelons tout de même qu'il s'agit d'un professeur retraité de l'Université Laval et fondateur de Septembre éditeur. Il en a vu couler de l'eau sous les ponts. Il demeure un passionné de la discipline qu'il a enseigné durant une grande partie de sa vie et un observateur averti. Bienvenu M. Pelletier!

Denis Pelletier, Ph.D., c.o., professeur retraité de l'Université Laval, président fondateur de Septembre éditeur, membre émérite de l'OCOQ

À la suite de l'annonce voulant que le ministère de l'Éducation se prépare à offrir de cinq à dix heures d'apprentissage en orientation au primaire et au secondaire, un article est paru dans le journal *Le Soleil*. Un représentant des enseignants faisait valoir que l'on devrait laisser les enfants être des enfants et qu'il était trop tôt pour s'occuper du choix professionnel. À cela, la journaliste opposait l'avis d'un expert, en l'occurrence moi.

28

Cela m'a valu, le lendemain, une invitation à la station de radio FM 93. J'étais à la fois interviewé et libre de faire des commentaires sur les interventions d'auditeurs. Cela me faisait entrer de plain-pied dans le sujet de la présente chronique.

L'animatrice se déclare d'emblée très favorable à l'orientation en racontant à son public comment sa conseillère d'orientation avait visé juste concernant sa carrière. Puis viennent les appels qui me font comprendre à quel point la perception générale est que l'orientation se limite à faire un choix à la fin des études et à quel point aussi la pratique du c.o. consiste à faire passer des tests et à prédire dans quoi l'individu sera le mieux. De là l'expression « le conseiller m'avait dit que... ».

La coanimatrice – elles sont deux – apporte un témoignage de scepticisme quant à l'utilité de l'orientation dans son cas. Elle explique que, pendant son adolescence, elle a dû corriger un problème d'élocution qui l'ennuyait et la rendait timide. Comment un c.o. aurait-il pu prédire qu'un jour elle ferait sa place dans le domaine de la radio, s'interroge-t-elle, l'idée étant que l'expert l'aurait dissuadée compte tenu de ses limites. Je lui ai fait remarquer qu'elle avait investi beaucoup de temps dans son travail sur elle-même et que son expérience de maîtriser ainsi sa difficulté a fait d'elle une personne compétente pour communiquer et confiante dorénavant de pouvoir le faire dans pratiquement toutes les situations. C'est ainsi que sa

« préoccupation » de l'époque est devenue son « occupation » d'aujourd'hui. Comme cela arrive assez souvent chez ceux qui, étant jeunes, ont connu des situations problématiques les concernant ou concernant leurs proches.

Par conséquent, l'orientation devient une affaire d'histoire personnelle, d'événements marquants, d'expériences de toutes sortes qui alimentent un centre d'intérêt ou, encore, qui font exploiter un talent. Bref, il y a des activités et des contextes dans lesquels on s'investit et on se dépasse.

Je crois avoir marqué des points, car les gens du public n'ont pas l'idée de penser à leur passé et à leur présent pour parler d'avenir. Rarement l'orientation leur est présentée comme une expérience à vivre et comme une prise en charge de soi.

La sociologie de l'expérience

La propension à s'investir dans l'expérience semble la caractéristique des jeunes d'aujourd'hui. C'est du moins ce que soutiennent les études françaises de François Dubet (1994 et 2007) dans son ouvrage sur la sociologie de l'expérience.

« Cette pratique et ce désir de l'expérience peuvent être vus comme la pleine prise en compte d'un monde désormais mouvant, mobile, au sein duquel il devient difficile de construire des projets et des itinéraires de longue durée, au sein duquel aussi l'affrontement au nouveau, à l'imprévu s'affirme comme une nécessité autant qu'un désir. Ils valorisent l'initiative, davantage encore que l'autonomie. »

Cette pratique et ce désir d'expérience obéissent, selon l'auteur, à une logique de subjectivation. Elle se résume ainsi : le souci d'être l'auteur de sa propre vie malgré les risques et incertitudes que cette position comporte, le souci d'affirmer ses propres choix à différents tournants de son existence. Le sujet de la logique de subjectivation est un individu qui affirme un projet de vie certes partageable, mais d'abord personnel.

L'affirmation de l'individu se déterminant dans un monde plutôt indéterminé se rapproche, à mon avis, de la conception constructive de la carrière selon Savickas (2005) lorsqu'il fait valoir les rôles respectifs de la curiosité, du sentiment de compétence, de la source interne de contrôle et de la confiance en l'avenir comme des composantes favorables à la carrière. Somme toute, les attitudes proactives et, globalement, la volonté

d'agir semblent toutes s'inclure dans la sociologie de l'expérience et dans la logique de subjectivation. Cela rend plus pertinente encore la proposition d'une orientation agissante qui se sert des événements et des situations expérimentées pour trouver le sens de son devenir. Le mot clé de l'orientation agissante est celui de l'implication. L'immersion dans l'expérience est ce qui se rapproche le plus de ce que Csikszentmihalyi (1997) appelle le « flow », c'est-à-dire l'accord parfait entre soi et l'accomplissement de l'activité, un appariement ressenti, un « fit » qui met du bonheur dans l'action.

L'aventure de Mylène Paquette

Depuis l'enfance, Mylène Paquette prend des risques sportifs (Marcoux, 2014). Téméraire dans ses aventures, elle l'est aussi dans ses inscriptions en cinéma, en design d'intérieur, dans divers programmes qu'elle commence et abandonne. Puis un jour, un coup de cœur : devenir navigatrice. Son défi, traverser l'Atlantique à la rame. Elle se prépare, mais elle ne peut s'y résoudre : elle a une peur bleue de l'eau. Pourtant, il lui faudra plonger sous l'embarcation à un moment ou l'autre de la traversée.

Pour le moment, elle est préposée aux bénéficiaires à l'Hôpital Sainte-Justine. Cynthia, alors âgée de quinze ans, lutte contre la leucémie. Quand Mylène lui dit : « je sais ce que c'est », elle se fait répondre « non, tu ne sais pas ce que c'est de se battre ». Des paroles qui ont porté. « Je savais déjà ce que je voulais faire. J'y rêvais et je me réveillais la nuit en me disant, je ne veux pas faire ça, j'ai trop peur. Les mots de Cynthia sont venus me fouetter. »

Ce témoignage illustre à merveille le principe de subjectivation avancé par François Dubet. C'est le désir d'expérience et la volonté d'engagement qui donnent le sens d'une vie, le sens de son devenir. Et des milliers de gens se sont identifiés à Mylène et ont voulu vivre, avec elle, quelque chose de grandiose.

Tout cela s'est fait à partir de quelques mots bien sentis : « tu ne sais pas ce que c'est de se battre ». Combien de fois avons-nous entendu de ces mots qui nous ont marqués ou qui auraient pu le faire selon notre ouverture à l'expérience, l'expérience qui rend notre orientation agissante et notre devenir possibles ? Qui n'a pas une anecdote à propos d'une rencontre, d'une lecture, d'une réplique qui a fait son chemin ?

Revue *Châtelaine*

Autre manifestation publique de l'orientation, un article paru récemment dans la revue *Châtelaine* (Éthier, 2014). Après vingt-deux ans à travailler dans un centre de la petite enfance, France C., 53 ans, aspirait à autre chose. Elle consulte un c.o. qui lui fait passer des tests pour mieux cerner ses aptitudes. Les résultats l'orientent encore une fois vers des emplois

d'éducatrice ou d'aidante. Elle pourrait intervenir auprès de personnes âgées, mais elle a déjà son père de 85 ans qui habite avec elle. Elle a donc décidé de changer d'attitude plutôt que de boulot. Autrement dit, elle n'avait pas le choix d'accepter la situation telle qu'elle était. Mais, heureux hasard, un homme d'affaires vient lui rendre visite. « Ma maison est centenaire et remplie d'antiquités, raconte-t-elle. Il m'a fait voir tout le potentiel qui se cachait là. » Sans le savoir, cet homme lui a ouvert une fenêtre sur l'un de ses rêves secrets : devenir brocanteuse. Petit à petit, France s'est mise à parcourir la région pour collectionner des objets. C'est ainsi qu'est née sa petite entreprise... Cela a réveillé un vieux rêve qui tient lieu ici d'expérience orientante.

Conclusion

L'orientation comportera toujours une part d'information en lien avec le milieu scolaire et le monde du travail. Cela pourrait être assumé par la fonction institutionnelle de l'orientation, mais la pratique de l'orientation sera toujours, pour le c.o., l'accompagnement d'un sujet dans la recherche de sens et dans la valeur orientante des événements qui constituent son histoire personnelle.

Saurons-nous, conseillers et conseillères d'orientation, trouver dans nos pratiques de consultation des exemples à faire connaître au grand public de ce qu'est essentiellement l'orientation dans son existence ? Nous avons besoin, à mon avis, d'une mise en commun qui serait, du coup, mérite et reconnaissance de ce que nous faisons.

Références

CSIKSZENTMIHALYI, M. 1997. *Finding Flow*. New York, Basic Books.

DUBET, F. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Éditions du Seuil.

DUBET, F. 2007. *L'expérience sociologique*. Paris, Éditions La Découverte.

ÉTHIER, C. « Rêver d'une autre vie ». *Châtelaine*, février 2014, pp. 107-10.

MARCOUX, A.M. « La grande galère de Mylène Paquette ». *Sélection*, mars 2014, pp. 123-35.

SAVICKAS, M.L. 2005. « The theory and practice of career construction », dans *Career Development and Counseling : Putting Theory and Research to Work*, édité par S.D. Brown et R.W. Lent. Hoboken, NJ, John Wiley & Sons.



RECHERCHE

Les trouvailles de Louis Cournoyer

Dans cette chronique, je partage avec vous mes toutes dernières trouvailles en matière de recherches scientifiques en orientation, en counseling, en psychologie ou en psychothérapie. Des résultats « tout chauds tout chauds » visant à cultiver chez les conseillers d'orientation l'intérêt pour la recherche. Bonne lecture !

Le travail à la retraite : le passé garant de l'avenir



FASBENDER, U., J. DELLER, M. WANG et B. WIERNIK. 2014. « Deciding whether to work after retirement : The role of the psychological experience of aging ». *Journal of Vocational Behavior*, vol. 84, pp. 214-24.

Les auteurs ont conduit une enquête longitudinale de 12 ans menée auprès 994 Allemands (H = 56 % ; F = 44 %) retraités de 60 à 85 ans, de niveau de scolarité et d'état de santé varié, recevant une pension, et dont 551 sont demeurés tout au long de l'étude. Concrètement, ils ont fait remplir un questionnaire puis ont mené un entretien semi-dirigé sur l'expérience du vieillissement selon quatre dimensions : la perte physique, la perte sociale, la croissance personnelle, l'accroissement de la connaissance de soi. Les résultats indiquent d'abord que les chances de travailler après la retraite et d'en retirer des avantages sont en corrélation avec la qualité perçue de santé physique, de bien-être économique et d'expériences professionnelles antérieures appréciées. En outre, une perception négative concernant l'affaiblissement du réseau social après la retraite est corrélée positivement avec le désir de réinsérer le marché du

travail. Toutefois, plus grand est le besoin de croissance personnelle des personnes retraitées, moindre est l'intérêt à vouloir regagner le statut de travailleur. Les résultats de l'étude suggèrent que la manière dont est vécue la vie professionnelle antérieure, positivement ou négativement, est garante des besoins que le travail à la retraite est en mesure ou non de combler chez la personne.

Le suicide sous une perspective carriérolgique



DUFF, A. et C. CHAN. 2014. « Investigating suicide as a career response ». *Career Development International*, vol.19, n°1, pp. 4-26.

Le thème du suicide est passablement bien documenté sous des perspectives pathologiques, sociologiques, anthropologiques, médicales ainsi que philosophiques et religieuses. Toutefois, peu de connaissances existent quant aux raisons liées au travail ou à la carrière pour lesquelles une personne pourrait mettre fin à ses jours. À l'aide d'une démarche qualitative propre à la méthode de théorie ancrée, les auteurs ont procédé à la conduite d'entretiens semi-dirigés auprès de 16 personnes victimes (c'est-à-dire des membres de la famille immédiate ou des proches) de Canadiens et d'Américains de 16 à 59 ans qui se sont suicidés. Ces entretiens portaient sur leurs représentations de l'histoire de vie et des facteurs d'autodétermination (buts, sentiment de contrôle sur sa vie, expérience d'échec, exclusion sociale) à différentes étapes de vie, dont celle où a eu lieu le suicide. Pour ces personnes suicidées, les notions de carrière et de travail étaient

fondamentales, parfois excessives au dire de leurs proches, ce qui entraînait selon ces derniers des répercussions importantes sur leur qualité de vie en général.

Une tendance dégagée sur le plan du processus de suicide en lien avec la carrière est celle d'une accumulation d'événements négatifs aux répercussions importantes dans la vie fondamentalement professionnelle de la personne et qui, en interaction les unes avec les autres, accentue le sentiment d'impuissance et de désespoir. À un certain point, d'autres événements qui s'accumuleront, dont le dernier avant le passage à l'acte, seront totalement infusés dans une spirale descendante sur le plan de la capacité à faire face. Les propos reçus concernant les personnes s'étant suicidées en début de carrière (poursuivant des études ou ayant récemment intégré le marché du travail) témoignent de difficultés personnelles liées aux contextes éducatif et professionnel conduisant à un sentiment de désespoir.

Quatre thèmes émergent de ce contexte : 1) un suicide qui se prépare et s'opère quelques semaines avant ou au moment d'entreprendre un programme d'études, lequel n'est pas celui que l'on a choisi, mais celui dans lequel on s'engage par dépit ; 2) un suicide en début de carrière lié à une absence de but ou alors à un véritable désintérêt par rapport à l'activité professionnelle exercée, conjugués à la perception de ne pas pouvoir changer d'orientation de carrière (temps et coûts déjà investis) ; 3) un suicide composé d'une suite d'échecs et de difficultés minant la capacité de performer en emploi, avec le jugement perçu des proches et l'ajout d'autres événements douloureux de vie personnelle (ex. : perte d'un être cher) ; et 4) le suicide lié directement à une rupture ou au décès d'un ami, d'un conjoint ou d'un membre de la famille puis à l'incapacité de faire face aux obligations de la vie professionnelle.

Les propos concernant ceux qui se sont suicidés à la mi-carrière – des participants dans la quarantaine ou la cinquantaine – évoquent plutôt un désespoir lié à une série de durs échecs. Une fois de plus, quatre thèmes émergent de cette situation : 1) le taux de chômage et ses conséquences structurelles sur le désespoir concernant la réalisation de ses idéaux de réussite, de satisfaction et de gains financiers par le travail ; 2) le sentiment d'être piégé dans des emplois peu rémunérés, affaiblissant l'estime de soi, et le sentiment perçu de ne pas pouvoir se sortir d'une telle situation ; 3) la perte de statut, de prestige et de relations de pouvoir professionnels ; et 4) l'humiliation et la honte liées à la perte d'un emploi pour des raisons qui minent la réputation (ex. : fausses accusations, abus de confiance, etc.) puis les changements entraînés sur les attitudes et les comportements interpersonnels : fréquence de séparations et de divorces subséquents, fuite dans le jeu, l'alcool, la drogue, etc. Enfin, les propos recueillis par rapport à des personnes qui se sont suicidées en fin de carrière soulignent plutôt l'incapacité de faire face aux défis de la transition vers la retraite. Deux thèmes émergent de ce contexte cette fois : 1) l'inconfort lié à la perte de statut et de pouvoir ; et 2) la crainte de devoir assumer de nouveaux rôles. Dans ces deux cas, il s'agit de personnes ayant eu une carrière empreinte de succès et de pouvoir pour qui l'expérience de vie

à la retraite (perte de statut, de pouvoir, de rémunération, de relations, etc.) a marqué une suite de problèmes, de difficultés et d'accroissement du désespoir. Les histoires de suicides en fin de carrière ont fréquemment trait au désespoir lié à la capacité de faire face aux difficultés, aux échecs et au sentiment de honte.

Surinformation et complexité de traitement



BULLOCK-YOWELL, E., K.A. LEAVELL, A.E. MCCONNELL, A.D. RUSHING, L.M. ANDREWS, M. CAMPBELL et L.K. OSBORNE. 2014. "Career decision-making intervention with unemployed adults: When good intentions are not effective", *Journal of Employment Counseling*, vol. 51, n°1, pp. 16-30.

31

Cette enquête a été menée auprès de 150 adultes sans emploi (en moyenne depuis 9 semaines) de 19 à 75 ans, mais à la recherche d'un emploi, répartis au sein d'un groupe expérimental (n = 72) et d'un groupe contrôle (n = 78). Subventionnés par l'État pour leur participation à un programme d'aide à l'emploi, les individus devaient participer à un atelier d'une heure sur les modèles de traitement de l'information scolaire et professionnelle – modèle CASVE (Peterson, Samson, Reardon et Lenz, 2009). Deux questionnaires, le *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (Gati et Saka, 2001) et le *Career Thoughts Inventory* (Sampson et coll., 1996), ont été remis à l'ensemble des participants pour examiner les différences entre les deux groupes. De manière surprenante, les résultats révèlent l'absence de différences notables entre les deux groupes en ce qui concerne le niveau de difficultés liées à la carrière et des pensées liées à leur carrière. Cela contredit l'état des connaissances scientifiques sur le sujet et suggère que les problèmes des chercheurs d'emploi pourraient se situer ailleurs que sur le plan de leur capacité à traiter des renseignements sur soi et sur le monde du travail. Il a même été relevé que des personnes ayant participé à l'atelier de formation se disaient plus embrouillées après qu'avant concernant l'ensemble des moyens et des renseignements qui leur ont été présentés.

IFACEF

31 ans d'expérience en formation
et en thérapie

Depuis sa création en 1983, l'IFACEF a
formé près de 400 psychothérapeutes et
donné des formations dans des centaines
d'établissements



LES
SPÉCIALISTES
DE LA
FAMILLE



LES
SPÉCIALISTES
DE LA
FAMILLE



IFACEF

**Vous souhaitez avoir le titre de
PSYCHOTHÉRAPEUTE ?**

**Un NOUVEAU programme
de formation de l'IFACEF**

FORMATION À LA PSYCHOTHÉRAPIE

- Une formation **ORIGINALE** par une équipe de professionnels hautement qualifiés
- Horaires de formation adaptés à une vie professionnelle
- Formation sur 4 ans :
 - 2 ans de tronc commun
 - 2 ans où l'étudiant choisit d'approfondir une **spécialisation**
 - Psychodrame
 - Gestalt-thérapie
 - Thérapie conjugale et familiale
- Conforme aux exigences de l'Office des Professions du Québec (**Loi 21**) et de l'Ordre des Psychologues du Québec

Sont admissibles :

- membres des ordres reconnus par la loi 21
- titulaires d'une maîtrise

Nombre de places limité

Détails et inscription www.ifacef.com

514 388 7216

ifacef@ifacef.com

www.ifacef.com

Découvrez pourquoi plus de 230 000 professionnels multiplient les économies

Joignez-vous au nombre croissant de professionnels qui cumulent les économies en confiant leurs assurances auto et habitation à TD Assurance.

La plupart des assureurs accordent des rabais aux clients qui combinent assurances auto et habitation ou qui ont un bon dossier de conduite. Mais saviez-vous qu'en plus d'offrir ces mêmes rabais, nous proposons des tarifs préférentiels aux membres de l'**Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec**? De plus, vous bénéficierez d'un service personnalisé et d'excellentes protections répondant le mieux à vos besoins. Découvrez combien vous pourriez économiser.

Vous pourriez GAGNER

60 000 \$ comptant
pour réaliser votre
cuisine de rêve*!

Demandez une soumission

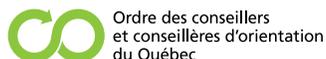
1-866-269-1371

Lundi au vendredi, de 8 h à 20 h

Samedi, de 9 h à 16 h

melochemonnex.com/occoq

Programme d'assurance recommandé par



Ordre des conseillers
et conseillères d'orientation
du Québec

50^e ANNIVERSAIRE
50 ans passés à préparer l'avenir



Le programme d'assurances habitation et auto de TD Assurance Meloche Monnex est souscrit par SÉCURITÉ NATIONALE COMPAGNIE D'ASSURANCE. Le programme est distribué par Meloche Monnex assurance et services financiers inc. au Québec et par Meloche Monnex services financiers inc. dans le reste du Canada.

En raison des lois provinciales, notre programme d'assurances auto et véhicules récréatifs n'est pas offert en Colombie-Britannique, au Manitoba et en Saskatchewan.

*Aucun achat n'est requis. Il y a un (1) prix à gagner. Le gagnant aura le choix entre une somme de 60 000 \$ CA qui servira à réaliser sa cuisine de rêve ou 60 000 \$ CA comptant. Le gagnant devra retenir les services du fournisseur de son choix et coordonner l'ensemble des travaux. Le concours est organisé par Sécurité Nationale Compagnie d'assurance et Primumm compagnie d'assurance. Peuvent y participer les membres ou employés et autres personnes admissibles qui sont résidents canadiens et qui appartiennent à un groupe employeur ou à un groupe de professionnels ou de diplômés ayant conclu un protocole d'entente avec les organisateurs, et qui, par conséquent, bénéficient d'un tarif de groupe. Le concours se termine le 31 octobre 2014. Le tirage aura lieu le 21 novembre 2014. Le gagnant devra répondre à une question d'habileté mathématique. Les chances de gagner dépendent du nombre d'inscriptions admissibles reçues. Le règlement complet du concours est disponible à l'adresse melochemonnex.com/concours. Le prix peut différer de l'illustration.

^{MD}/Le logo TD et les autres marques de commerce sont la propriété de La Banque Toronto-Dominion ou d'une filiale en propriété exclusive au Canada et (ou) dans d'autres pays.



QUE VOULEZ-VOUS DEVENIR ET COMMENT Y PARVENIR?

Consultez la section Carrières du Journal Métro publiée 3 fois par semaine les lundis, mercredis et jeudis ainsi que les chroniques de notre expert Mario Charette. Surveillez également nos cahiers spéciaux publiés tous les mois consacrés à l'éducation, à l'emploi et à la formation.

Accédez à la section carrières sur journalmetro.com ainsi que sur nos applications mobiles (iPad, iPhone et Android)

carrieresgagnantes.com

**PLUS DE 70 CARRIÈRES ET PLUS DE 200 ARTICLES
RELIÉS**

Un portrait de chaque carrière avec statistiques basées sur Statistique Canada, Emploi-Québec et d'autres sources reconnues.

métro 

journalmetro.com