

L'orientation

Le magazine des conseillers et conseillères
d'orientation du Québec

AUTOMNE 2024
Vol. 14 | N° 2

18

Contribution de la motivation autodéterminée à la prise de décision vocationnelle chez les élèves du secondaire

24

Centre d'apprentissage Santé et Rétablissement : un modèle novateur de services en matière de santé mentale et de mieux-être

29

Utilisation de l'approche brève axée sur les solutions auprès d'élèves du parcours de formation orientée sur l'emploi



L'institution financière des membres de l'OCCOQ

Une offre pensée et développée pour
vos besoins personnels et professionnels.

Faites comme plusieurs conseillers en orientation et profitez de l'offre Distinction.

Découvrez l'offre

1 844 778-1795 poste 30

Table des matières

1

OCCOQ

Mot de la présidente	4
Mot de la directrice générale	6
Mot de la syndique	10

2

Chroniques des collaboratrices et collaborateurs

Contribution de la motivation autodéterminée à la prise de décision vocationnelle chez les élèves du secondaire : principaux résultats d'une recherche longitudinale panquébécoise	18
Centre d'apprentissage Santé et Rétablissement : un modèle novateur de services en matière de santé mentale et de mieux-être	24
Utilisation de l'approche brève axée sur les solutions auprès d'élèves du parcours de formation orientée sur l'emploi	29
Le codéveloppement : bon pour les c.o., bon pour le public !	35
Intervenir en counseling de carrière auprès de personnes trans et non binaires : comprendre son devoir professionnel en tant qu'acteur de changement dans un paysage médiatique tumultueux — 2 ^e partie	38

3

Projets de la relève

Accompagner une personne à concevoir des projets personnels lors d'une transition de rôle	46
Résumé des retombées du programme Hors-Piste Orientation sur la maîtrise de l'anxiété et le choix d'orientation	52

4

Portrait de c.o.

Récit professionnel de Geneviève Proteau, c.o. : l'orientation au cœur des équipes interdisciplinaires en réadaptation	57
--	----

Le magazine *L'orientation* est publié deux fois par année par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). En 2022, l'Ordre a pris la décision de cesser l'édition de sa version imprimée pour privilégier dorénavant sa version numérique. Le comité de rédaction du numéro du printemps 2024 regroupait Gaëlle de Roussan, c.o., directrice générale, Francis Dugas, coordonnateur aux communications, Sagine Jean-Paul, adjointe aux communications, et Olivia Ouimet, c.o., chargée d'affaires professionnelles.

Révision linguistique Services d'édition Guy Connolly

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

Coordonnées de l'OCCOQ 1600, boul. Henri-Bourassa Ouest, bureau 520, Montréal (Québec), Canada H3M 3E2 • 514 737-4717 / 1 800 363-2643 • orientation.qc.ca
Information fdugas@orientation.qc.ca



Mot de la présidente

Continuer ailleurs, autrement

Josée Landry,
M.A., c.o., présidente, OCCOQ¹

Au moment où vous lisez ces lignes, je ne suis plus présidente de l'OCCOQ. J'ai réalisé une transition professionnelle, je travaille ailleurs et j'occupe d'autres fonctions. Cet ultime texte, que j'ai l'occasion de rédiger au moment où je n'ai pas encore quitté mes fonctions, en plein été, me permet de vous adresser ces derniers mots à titre de présidente sortante.

Tout au long des huit dernières années au cours desquelles j'ai occupé le rôle de présidente, et aussi des huit années précédentes pendant lesquelles j'ai siégé au conseil d'administration, j'ai eu l'immense privilège de collaborer avec des personnes engagées dans notre mission de protection du public et dans la gouvernance de notre ordre professionnel.

Il s'agit pour moi d'une noble mission que celle d'œuvrer à la protection du public. Mes origines modestes, et surtout la richesse de l'éducation transmise par mes parents, qui ont toujours encouragé et cru en leurs trois filles, m'ont enseigné que toute personne a de la valeur et mérite le respect. Bien sûr, on peut s'indigner contre la personne qui n'est pas elle-même respectueuse d'autrui et de la société qui l'entoure. Je sais aussi que l'accueil, la générosité et la bienveillance font partie de mes valeurs profondes, autant que la rigueur, la volonté de réussir et la persévérance. Ce sont probablement ces origines qui m'ont amenée à endosser si intimement et fermement le rôle de porte-parole et de représentation de notre ordre professionnel. Ce n'est certainement pas la recherche de statut et de pouvoir. Notre profession, se trouvant dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines, donne un sens à mon engagement. L'être humain et son histoire, l'unicité de sa trajectoire professionnelle et personnelle, m'ont toujours fascinée et touchée.

L'heure est au bilan pour moi. Peut-être l'avez-vous vécu vous-même, c'est un moment particulier. Je me sens à la fois dans et hors de mon corps. Je vis et j'observe à la fois l'expérience qui m'arrive. En même temps, je pense intensément à toutes ces personnes que j'ai accompagnées ces 30 dernières années, car je vis une transition comme celles de certaines personnes qui nous consultent comme c.o. Je ressens les questionnements, la boule au ventre de l'adrénaline, le chagrin de quitter les merveilleux collègues, la satisfaction du sentiment d'avoir pris la « bonne » décision pour soi.

Je ressens aussi le sentiment que j'aurais pu faire plus, que j'aurais pu faire mieux. En ai-je fait trop par moment ? Notre profession a évolué depuis son arrivée dans le système professionnel il y a 60 ans. Son rôle a également évolué avec les enjeux de société, et sa place s'est de plus en plus affirmée avec le temps. De différentes façons, par différents rôles, beaucoup de personnes y ont contribué, et je veux aussi leur rendre hommage. Bien humblement, je crois avoir aussi apporté ma contribution pendant ces huit années à la présidence, à ma façon et avec toute ma meilleure volonté. Il n'y a pas de formation pour devenir présidente d'un ordre professionnel. Alors j'ai puisé dans mes ressources pour faire de mon mieux, et grimper la courbe de l'apprentissage. Heureusement très bien entourée d'une équipe formidable à l'Ordre et des membres du conseil d'administration, je me suis efforcée de mettre à profit et de transférer mes forces acquises en carrière comme c.o. L'expression « ne pas être une cordonnière mal chaussée » a pris tout son sens pour moi. Mon expérience organisationnelle m'a bien servie, ainsi que ma facilité pour les communications, mon sens de la collaboration et j'ose croire certaines autres qualités personnelles mentionnées plus tôt. Et « the rest is history », comme ils disent. J'ai fait mon bout, mais c'est en équipe que nous avons réussi à obtenir les gains et les avancées que nous connaissons aujourd'hui. Les

¹ Madame Landry a quitté son poste de présidente de l'Ordre le 12 août 2024. Depuis, c'est madame Caroline Dufour, c.o., qui occupe ce rôle. Le premier mot de madame Dufour paraîtra dans le numéro du printemps 2025.

derniers et non les moindres, le projet de loi 67 amenant le diagnostic en santé mentale ainsi que le projet de loi C-59 amenant l'exonération des taxes pour les services de psychothérapie et en orientation. Ma plus grande fierté, c'est que ce sont des dossiers de collaboration interprofessionnelle remarquable, ayant un profit direct pour la population. Je suis fière aussi de transmettre ces dossiers à notre nouvelle présidente, afin de poursuivre les démarches avec l'équipe pour la mise en œuvre de ces formidables projets de loi.

Bien sûr, je me sens fière des années que j'ai consacrées à la présidence et des réalisations accomplies. Les représentations politiques et stratégiques menées avec la complicité et l'appui de l'équipe de l'Ordre nous ont permis de solidifier notre présence dans les cabinets et ministères. Il ne faut pas se leurrer cependant, c'est un travail qui doit être poursuivi sans relâche — rien n'est jamais acquis. Nous avons également un réseau de partenaires bien solide, qui nous soutient et qui croit aux services d'orientation, et qui les fait rayonner à son tour dans son réseau. La force du nombre, c'est toujours ce qui donne le meilleur résultat. Même si tout seul on pense aller plus vite, j'ai toujours cru que s'unir amène bien davantage de gains pour toutes et tous. C'est l'une des choses qui ont nourri mes mandats à la présidence, au-delà du calcul stratégique et politique. Il y a des relations sincères et des personnes qui veulent vraiment faire la différence pour la population.

En terminant, je reprends les propos tenus dernièrement par M. Paul Arcand, au moment de prendre sa retraite comme animateur à la radio du 98,5 Montréal. Il a mis en mots ce que je ressens profondément en ce moment — je me permets donc de les lui emprunter. Je ne « perdrai jamais ma capacité à m'indigner ». La présidence a solidement ancré cela en moi. S'indigner équivaut pour moi à combattre les incohérences, à défendre des idéaux et

des valeurs pour le bien commun. Je sais que je fais partie des personnes les plus choyées de la société, et, bien que je ne sois plus présidente d'un ordre professionnel, il est important pour moi de continuer à défendre l'accès aux services et aux soins pour toutes les personnes qui en ont besoin, notamment les plus vulnérables. Ce sont les humains qui composent la société qui font la richesse de celle-ci. Nous devons donc en prendre soin. À ce titre, nous pouvons et devons démontrer de la fierté envers notre profession et ce qu'elle apporte à la collectivité. Je demeure c.o. parce que j'ai cette profession tatouée sur le cœur, et je vais continuer à m'indigner, autrement et ailleurs, et avec vous toutes et tous je l'espère. ■





Gaëlle de Roussan,
c.o., directrice générale
et secrétaire, OCCOQ

Mot de la directrice générale

Vers un meilleur accès aux services de santé mentale : les enjeux du projet de loi 67 pour les conseillères et conseillers d'orientation

Nous vivons un moment législatif historique pour les conseillères et conseillers d'orientation. Au moment où j'écris ces lignes, le projet de loi 67 a été déposé à l'Assemblée nationale par le ministre Lebel et est en attente de la commission parlementaire pour son adoption. L'équipe de l'Ordre s'affaire à préparer un mémoire pour cette commission parlementaire afin de soutenir ce changement législatif tant attendu.

Entre autres, ce projet de loi vise à faciliter l'accès aux soins de santé en mettant fin à une confusion sémantique qui perdure depuis la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (projet de loi 21). Depuis 2012, plusieurs guides et documents ont été publiés par l'Office des professions, par les ordres professionnels et par les c.o.

Dans ce numéro, je vais quant à moi vous offrir un survol du contenu du projet de loi 67 en lien avec la pratique des c.o. ainsi qu'une explication des activités réservées nécessitant des exigences supplémentaires pour leur pratique. Cela inclut notamment l'évaluation des troubles mentaux et celle du retard mental, des domaines critiques qui exigent une formation spécialisée et une compétence adéquate pour assurer la sécurité et le bien-être de la clientèle. Je vous expliquerai également la confusion sémantique qui perdure depuis plus de 10 ans et les intentions du projet de loi.

Projet de loi 21 et réserve d'activités

Depuis 2012 et la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*, le

législateur a réservé des activités jugées hautement préjudiciables aux c.o. tout en reconnaissant leur compétence en évaluation.

Les critères ayant guidé la sélection des activités réservées ont été établis par le comité d'experts sur la modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et relations humaines, présidé par le Dr Jean-Bernard Trudeau. Ces critères incluent le risque de préjudice et la complexité des activités, nécessitant des compétences spécifiques et une formation approfondie.

Parmi les treize activités réservées, quatre peuvent être exercées par les c.o. Trois d'entre elles sont accessibles à l'ensemble des c.o. à condition que leurs compétences soient maintenues à jour et la quatrième nécessite une attestation de formation par l'Ordre.

Nous vous proposons la lecture de deux guides pour en savoir plus : *Guide explicatif. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* et *Guide d'application du projet de loi n° 21*.

Activités réservées d'évaluation d'une personne

Deux de ces activités font maintenant partie intégrante de la pratique des professionnelles et professionnels de l'orientation, et réfèrent à l'évaluation d'une personne :

- évaluer une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité : cette activité fait partie de la pratique des c.o. et est le fondement du jugement clinique et de l'intervention en orientation ;
- évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) : cette activité s'applique en milieu scolaire.

Pour en lire plus sur l'évaluation, consultez le [Guide d'évaluation en orientation](#).

Activités réservées à caractère diagnostic

Deux autres activités s'avèrent plus complexes et à très haut risque de préjudice, soit :

- l'évaluation d'un retard mental ;
- l'évaluation des troubles mentaux avec une attestation de formation.

Évaluer le retard mental et évaluer les troubles mentaux ont pour but de mener à des conclusions cliniques sur la présence ou l'absence d'un trouble mental. Le trouble mental est une « affection cliniquement significative qui se caractérise par le changement du mode de pensée, de l'humeur (affects), du comportement associé à une détresse psychique ou à une altération des fonctions mentales¹ ». L'évaluation du trouble mental s'effectue selon une classification reconnue des troubles mentaux, notamment les deux classifications les plus utilisées actuellement en Amérique du Nord : la CIM et le DSM.

Nous en comprenons que ces activités visent à conclure sur la présence ou l'absence d'un trouble mental — ce sont des évaluations considérées à caractère diagnostic.

Évaluation des troubles mentaux

Le projet de loi 21 a réservé l'activité d'évaluer les troubles mentaux aux c.o. lorsqu'une attestation de formation leur est délivrée par l'Ordre dans le cadre d'un règlement pris en application du paragraphe o de l'article 94 du *Code des professions*. Cette réserve vise à garantir que seulement les c.o. détenant la compétence et formation nécessaires peuvent exercer cette activité à haut risque de préjudice.

Le *Guide explicatif* souligne : « L'évaluation des troubles mentaux est considérée à risque de préjudice grave. La confirmation de la présence d'un trouble mental présente un caractère quasi irrémédiable ; elle est susceptible d'entraîner la perte de droits, tels l'exercice de l'autorité parentale, la gestion des biens, etc. La personne atteinte peut être victime de stigmatisation². »

Martine Lacharité, dans son article sur le projet de loi 21 publié en août 2011, expliquait : « Le comité Trudeau a reconnu que les conseillers d'orientation détiennent les connaissances requises en ayant préalablement considéré leur formation de deuxième cycle universitaire et les cours formant le curriculum obligatoire. Toutefois, le même comité a souligné que l'exposition clinique des c.o. varie considérablement d'un milieu à l'autre et qu'une attestation de formation serait requise pour l'intégration des connaissances et des compétences dans la pratique professionnelle par l'intermédiaire d'un stage ou d'une pratique supervisée³. »

La formation requise inclut les théories de la personnalité, la psychopathologie, les systèmes de classification des troubles mentaux, la psychométrie ainsi qu'une formation clinique complète et approfondie.

Vous pouvez consulter notre site web pour plus de détails sur l'obtention de cette attestation sur la page [Accréditations pour les pratiques spécialisées](#) ainsi que le [Règlement sur une activité de formation des conseillers d'orientation pour l'évaluation des troubles mentaux](#) pour les détails de la formation théorique et pratique obligatoire pour l'obtention de l'attestation.

1 *Guide explicatif. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*, Annexe 1, p. 3, 2021.

2 *Ibid.*, sect. 3, p. 14, 2021.

3 *L'orientation*, vol. 1, n° 1, 2011.

Évaluation du retard mental

Le retard mental (déficience intellectuelle) est classé parmi les troubles mentaux, mais son évaluation peut être exercée par l'ensemble des c.o. qui respectent rigoureusement leur obligation de compétence professionnelle. De par leur formation initiale et leur exposition à cette activité dans leur milieu professionnels, les c.o. ont accès à cette activité, mais cela ne les décharge pas d'assurer « la mise à jour, le maintien et le développement⁴ » de leurs compétences tout au long de la formation continue.

Le *Guide explicatif* du projet de loi 21 rappelle : « Cette activité comporte les mêmes risques de préjudice grave que l'évaluation des troubles mentaux. Notamment, l'accès à des services spécialisés dépend de la qualité d'une évaluation qui établira la distinction entre le retard mental et d'autres troubles pouvant expliquer une symptomatologie similaire. Ainsi, lorsqu'un retard mental est identifié chez un enfant, l'avenir de celui-ci, de même que la situation de sa famille s'en trouvent modifiés⁵. »

Cette activité implique une connaissance approfondie de la psychopathologie, de la psychométrie et de la clientèle présentant des incapacités significatives et persistantes. La formation initiale fournit une bonne partie des connaissances nécessaires, mais la formation continue et la supervision restent nécessaires pour assurer la compétence des c.o. et la protection des populations vulnérables.

On ne s'improvise pas évaluateur du retard mental même si une attestation de formation n'est pas requise !

Une confusion sémantique qui perdure

Dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines, l'utilisation du terme « évaluer » au lieu de « diagnostiquer » continue de créer une confusion persistante. Cette confusion nuit non seulement au grand public, mais aussi aux divers secteurs comme les décideurs, les employeurs, les tribunaux, les ministères et d'autres organismes, ainsi qu'aux professionnelles et professionnels eux-mêmes.

En 2024, soit près de douze ans après l'entrée en vigueur *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*, des interrogations persistent quant à la capacité des professionnelles et professionnels « qui évaluent les troubles mentaux » à identifier et à conclure la présence d'un trouble mental.

Accès aux services

Actuellement, un des obstacles à l'accessibilité aux services réside dans le fait que les conclusions cliniques de certains professionnels qualifiés ne sont pas officiellement reconnues pour permettre l'accès aux services, à l'aide financière ou aux exemptions fiscales. Cette lacune crée des embouteillages inutiles dans le système de santé et des services sociaux, compromettant ainsi le principe d'accessibilité efficace.

Voici quelques exemples de situations problématiques :

- Personnes qui doivent souvent consulter un médecin pour obtenir un certificat de diagnostic avant d'obtenir des services ou indemnités, ce qui entraîne une attente prolongée, contribue à la congestion système de santé, surtout pour les personnes vulnérables.
- Étudiants en situation de handicap (TDAH, troubles d'apprentissage) ayant besoin d'un certificat diagnostique pour avoir accès à des mesures d'accommodements pendant leurs études.
- Travailleurs aux prises avec une maladie professionnelle psychologique (dépression) qui doivent attendre un certificat de diagnostic pour avoir des services ou des prestations.
- Personnes qui consultent des psychiatres spécialisés et engorgent leurs services alors que ces consultations pourraient être évitées par le truchement d'une collaboration entre les professionnels en santé mentale, en relations humaines, et les médecins de famille.
- Et bien d'autres.

Il ne s'agit que de quelques exemples actions concrètes pour favoriser l'accès aux services découlant du projet de loi 67. Bien sûr, ce projet de loi ne règlera pas tous les problèmes d'accès aux services en santé mentale, mais il s'agit d'une contribution nécessaire et attendue.

⁴ Légis Québec, 2018. *Code de déontologie des conseillers et conseillères d'orientation*, art. 52.

⁵ *Guide explicatif. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*, sect. 3, p. 21, 2021.

Code des professions et projet de loi 67

Le projet de loi 67 propose, entre autres, de modifier le *Code des professions* afin que les activités d'évaluations soient nommées diagnostics pour mettre fin à la confusion sémantique et contribuer à faire diminuer les barrières administratives qui réduisent l'accès aux services de santé mentale. Ainsi, ces activités réservées deviendraient :

- des diagnostics du retard mental (déficience intellectuelle) ;
- des diagnostics de troubles mentaux.

Elles continueront d'être encadrées de la même façon et avec la même rigueur. Les c.o. qui les pratiquent déjà, et qui ont la formation ou l'attestation requise, pourront être reconnus dans leur compétence professionnelle et contribuer à part entière à l'accès aux services.

Les standards de pratique et d'accès sont maintenus à un niveau élevé, mais la confusion prendra fin et permettra un meilleur accès aux services dont ont besoin les populations vulnérables.

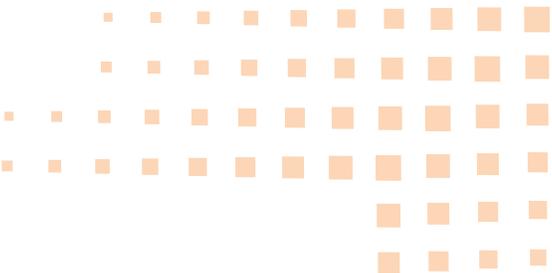
Pour conclure

Dans le cadre de son plan d'action 2024-2025, l'Ordre s'engage à renforcer ses mécanismes d'encadrement et de surveillance professionnelle. Cela inclut une révision des processus d'inspection en même temps qu'une augmentation des offres de formation continue pour garantir que les c.o. puissent se former adéquatement face aux exigences législatives et ne pas porter préjudice à une clientèle déjà hautement vulnérable.

La reconnaissance des conclusions cliniques des professionnels qualifiés est essentielle pour améliorer l'accessibilité aux services, réduire les délais d'attente et alléger la charge du système de santé, tout en renforçant le soutien aux personnes vulnérables qui en ont le plus besoin. Recevoir un diagnostic précis offre à une personne la possibilité de mieux comprendre ses capacités et ses défis, facilitant ainsi son adaptation à sa condition plus rapidement.

Le projet de loi 67 représente une avancée significative historique dans la régulation et la modernisation des pratiques professionnelles en santé mentale et relations humaines au Québec. En tant que conseillères et conseillers d'orientation, il est essentiel de comprendre pleinement cette législation pour adapter et renforcer notre pratique, tout en maintenant les plus hauts standards de compétence et de sécurité pour le public.

Pour en savoir plus sur comment obtenir l'attestation pour évaluer les troubles mentaux, consultez le [site web de l'OCQ](#). ■



By/Par  

ORIENTATION

Votre source d'information
en développement de carrière !


Abonnez-vous
à notre bulletin hebdomadaire
OrientAction en bref!

Visitez orientation.ceric.ca



Chantal Alie,
c.o., syndique, OCCOQ

Mot de la syndique

Encadrement de la psychothérapie : constats et enjeux du syndic depuis l'application de la loi 21 (psychothérapie et usurpation de titres)

Cet article concerne les activités du bureau du syndic liées à l'usurpation de titres de psychologue ou de psychothérapeute ainsi qu'à la pratique de la psychothérapie au Québec. Après plus d'une décennie d'exercice d'une pratique longuement exercée, mais nouvellement réglementée, il nous semble approprié de faire un état des lieux sous l'angle du processus disciplinaire. Nous vous présenterons et commenterons un tableau sur l'évolution des demandes de permis de psychothérapeute de nos membres depuis 2012. Nous présenterons et commenterons également un tableau sur les activités du syndic depuis le premier signalement en mars 2015 de la Direction de la pratique illégale de l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ), jusqu'à la fin de l'exercice financier 2023-2024. Nous ferons part de nos observations et constats issus des enquêtes puis conclurons avec quelques recommandations issues de nos rencontres avec les parties prenantes concernées.

Évolution des demandes de permis de nos membres depuis 2012

Le saviez-vous ? L'ordre comptait 162 membres psychothérapeutes en août 2023. En compilant les données de la liste des membres psychothérapeutes, un premier portrait se dégageait : d'une part, les demandes de permis de psychothérapeute des membres expérimentés (ayant plus de 5 ans d'expérience) et, d'autre part, celles des membres juniors. Les données nous permettent également de préciser, parmi les membres juniors, ceux ayant moins de deux années d'inscription au tableau de l'Ordre au moment d'obtenir leur permis de psychothérapeute.

Tableau des membres psychothérapeutes, 2012-2024

Année	Nombre de membres	+ de 5 ans d'expérience	- de 5 ans d'expérience	- de 2 ans d'expérience
2012	41	30	11	3
2013	16	10	6	3
2014	11	5	6	1
2015	13	7	6	3
2016	4	2	2	0
2017	7	1	6	0
2018	6	1	5	2
2019	8	3	5	2
2020	9	4	5	6
2021	9	4	5	1
2022	24	5	19	11
2023 (août)	14	4	10	7
2023-2024	(18)	(6)	(16)	(11)
2024 (août)	(16)	(7)	(9)	(6)
TOTAL	162	76	86	34

Des 162 membres psychothérapeutes en août 2023, 76 étaient membres de l'Ordre depuis plus de 5 ans avant l'obtention de leur permis de psychothérapeute ; 86 étaient membres depuis moins de 5 ans alors que 34 étaient membres depuis moins de 2 ans au moment de l'obtention de leur permis de psychothérapeute. Les premiers détenteurs de permis étaient plus expérimentés, à quelques exceptions près, que ceux ayant fait leur demande de permis entre 2020 et 2023. Nous avons mis en gris les membres juniors (moins de 5 ans d'expérience) ayant moins de 2 ans d'expérience au sein de la profession lors du dépôt de leur demande de permis de psychothérapie. De plus, nous avons inclus entre parenthèses les données actualisées de l'exercice 2023-2024 et d'avril à août 2024 de l'exercice 2024-2025, sans les comptabiliser, afin d'illustrer le maintien de l'intérêt pour l'obtention du permis de psychothérapie.

Évolution des tendances de l'obtention des permis

Comme il était facile de le deviner, 2012 a été, en effet, une année record d'obtentions de permis de psychothérapeute, ce que le contexte du projet de loi 21 explique bien. Les membres de l'Ordre ayant déjà une accréditation à la pratique de la psychothérapie émise par l'Ordre ou ayant cumulé, entre 2009 et 2012, l'expérience et les connaissances requises à la pratique de la psychothérapie ont bénéficié d'une accréditation accélérée par l'OPQ. Ensuite, on remarque une baisse des demandes de permis jusqu'en 2018, et enfin une remontée constante en nombre jusqu'en 2022, où les demandes de permis venant de membres avec moins de 5 ans d'expérience abondent comparativement à 2012.

L'engouement, de 2012 à 2015, pour l'obtention du permis de psychothérapeute s'est estompé dès 2016. Les membres généralement les plus expérimentés (plus de 5 ans d'expérience) ont pu ainsi poursuivre leur pratique de conseiller ou de conseillère d'orientation psychothérapeute. C'est à partir de 2017 que les membres juniors

(moins de 5 ans d'expérience) ayant obtenu leur permis de psychothérapeute sont devenus plus nombreux que les membres expérimentés. Cette tendance s'installe alors jusqu'en août 2023 (limite de l'échantillonnage). Dans la cohorte de 2022, la majorité des demandes provenaient de membres juniors. Par ailleurs, même si les données sont toujours fragmentaires, la cohorte de 2023 semble suivre la même tendance à la hausse. Au moment de la révision finale de cet article, nous avons ajouté des données contemporaines au tableau en y incluant les chiffres de l'exercice 2023-2024 de même que les données d'août 2024 (en gris et entre parenthèses), qui confirment la tendance vers la hausse des demandes de permis de psychothérapie chez les membres juniors.

Hypothèses explicatives

Nous avons observé dans divers documents, publicités et reportages que, d'une part, les cliniques de « santé et bien-être » offrant des services de santé mentale sont plus attrayants sur le plan du salaire et des conditions de travail et que, d'autre part, il y aurait un exode des psychologues délaissant le réseau de la santé.

Il semble également y avoir eu des obstacles (nomenclature des postes et méconnaissance des membres de ce secteur d'intervention) qui ont limité l'embauche de nos membres en tant que personnes conseillères d'orientation dans le réseau de la santé et des services sociaux. L'exode des psychologues du réseau de la santé et des services sociaux vers une pratique privée, correspondant davantage à leurs aspirations professionnelles et financières, a probablement contribué à influencer sur l'attrait pour la pratique privée chez nos plus jeunes membres pour exercer la psychothérapie. Aussi, l'annonce de la fermeture du programme à admission automatique de l'Université McGill aurait possiblement suscité un engouement pour s'y inscrire et ainsi réduire l'échéance à satisfaire aux exigences requises en vue de l'obtention du permis de psychothérapeute.

2015 à 2024 : activités du syndic liées à l'usurpation de titres et à la pratique réglementée de la psychothérapie

Depuis 2012, l'OPQ a le mandat de s'assurer que les activités réservées aux psychologues ne soient pas exercées illégalement et que le titre de psychologue ne soit pas usurpé. De plus, cet ordre s'est vu confier par le législateur le mandat exclusif d'intenter des poursuites pour la pratique illégale de la psychothérapie et pour l'usurpation du titre de psychothérapeute (art. 187.4.3 du *Code*

des professions). En 2013, à la suite d'un consensus des ordres en santé mentale et relation humaine, il a été convenu que le recours à privilégier en ce qui concerne l'usurpation du titre de psychothérapeute et l'exercice illégal de la psychothérapie serait le traitement du signalement par le bureau du syndic de l'ordre d'appartenance, les ordres étant d'avis qu'ils étaient en mesure de discipliner eux-mêmes leurs membres. Cette entente interordre a été reconduite en 2021.

Le syndic de l'Ordre a reçu un premier signalement de l'OPQ en mars 2015 concernant une demande de permis de psychothérapeute sur droit acquis. En effet, l'un de nos membres avait fourni dans ses heures de pratique (entre 2009 et 2012) 8 000 heures d'intervention dans différents milieux de pratique alors que seulement 300 heures étaient requises. Ce nombre d'heures paraissant invraisemblable, le syndic a été sollicité pour en vérifier la source auprès de notre membre. La personne membre a rapidement corrigé l'erreur après une discussion avec le syndic, l'une des personnes responsables d'attester ses heures ayant fourni des données erronées.

Voyons maintenant les signalements de l'OPQ, les demandes d'enquête envers des membres psychothérapeutes (demande d'enquête psy) et les demandes d'enquête envers des membres n'exerçant pas la psychothérapie (demande d'enquête c.o.) depuis 2015.

Tableau des signalements et demandes d'enquête

Année	Signalement OPQ	Demande d'enquête psy	Demande enquête c.o.
2015-2016	3	1	9
2016-2017	6	1	8
2017-2018	0	1	10
2018-2019	0	4	4
2019-2020	4	3	14
2020-2021	5	2	4
2021-2022	2	2	11
2022-2023	0	4	4
2023-2024	1	11	2
TOTAL	21	29	62

Signalements de l'OPQ

Les signalements venant de la Direction de la pratique illégale de l'OPQ concernent principalement les publicités des membres de l'Ordre (avec ou sans permis de psychothérapeute) qui laissent croire que la psychothérapie est exercée illégalement ou que le titre de psychologue ou de psychothérapeute est usurpé. L'intervention du syndic vise alors à faire corriger la situation par les membres en les informant de leur situation d'infraction à différentes dispositions du *Code des professions* et du code de déontologie de l'Ordre pouvant mener au dépôt d'une plainte auprès du conseil de discipline. Par ailleurs, certains signalements ont été inclus dans diverses enquêtes en cours ou ont mené ultérieurement à l'ouverture d'enquêtes.

Les signalements de l'OPQ semblent correspondre à deux périodes liées à la surveillance de la pratique illégale et d'usurpation de titres : celle de 2012 à 2017, où la pratique de la psychothérapie a été réglementée, et la période de 2019 à 2021, la période pré et postpandémique, où la population, bombardée de changements, d'adaptations et de fausses nouvelles sur les réseaux sociaux, cherchait et exigeait de la crédibilité et de la compétence pour reprendre ses esprits. Du moins, c'est la lecture que nous en faisons à la suite de nos diverses interventions auprès des parties prenantes.

Demandes d'enquête du public

Les demandes d'enquête du public envers des membres psychothérapeutes touchaient la qualité des services (insatisfactions quant à la compétence) ; l'absence de consentement et de plan d'intervention (aucun objectif, passage de l'orientation à la psychothérapie) ; l'attitude non professionnelle (préjugés sociaux ou culturels) ; le bris de confidentialité (et de confiance) ; le manque ou l'absence de collaboration avec la Direction de la protection de la jeunesse et/ou l'autorité parentale d'enfants mineurs ; la disparition subite du membre psychothérapeute ; les reçus d'honoraires qui tardent à être acheminés à la clientèle ; et l'utilisation erronée des titres professionnels et des adresses courriel dans la publicité.

Les demandes d'enquête envers les membres psychothérapeutes ne sont guère différentes de celles envers les autres membres de l'ordre. Les motifs sont assez semblables et le public est mieux informé de ses recours lorsqu'il se sent lésé dans ses droits à des services de qualité. Et ce public est plus exigeant et plus enclin à

libérer sa parole lorsqu'il se sent victime d'un préjudice ou d'une blessure touchant son intégrité. Le tableau ci-dessus montre une légère hausse qui se maintient dans le temps à l'exception de 2024, où le syndic a été proactif et a mis en place des actions préventives auprès des membres psychothérapeutes dont les coordonnées et la publicité n'étaient pas conformes à la réglementation.

Bilan des activités du syndic liées à l'encadrement de la psychothérapie

Entre 2012 et mars 2023, parmi les 50 dossiers de signalement et de demandes d'enquête envers des membres psychothérapeutes, le syndic a ouvert 34 enquêtes générales par 22 membres psychothérapeutes (certaines demandes ayant été ajoutées à des enquêtes déjà en cours et certains membres figurant dans plus d'une demande d'enquête) alors que 4 dossiers ont été déposés au conseil de discipline. À la fin de l'exercice 2023-2024, le syndic a ouvert 12 nouveaux dossiers d'enquête concernant des membres psychothérapeutes qui s'ajoutent aux 11 dossiers toujours actifs de l'exercice antérieur, totalisant ainsi 23 enquêtes relatives à l'exercice de la psychothérapie. Le syndic a terminé 14 de celles-ci pendant que 9 dossiers d'enquête demeurent actifs.

L'usurpation des titres de psychologue ou de psychothérapeute ainsi que la pratique réglementée de la psychothérapie au Québec interpelle le syndic de l'Ordre dans son mandat de protection du public et de sa pleine collaboration avec les instances de l'OPQ. Bien que l'Ordre ne compte, pour le moment, que 162 membres psychothérapeutes sur les quelque 2 600 membres, et en ajoutant les membres dont la publicité et les coordonnées sont non conformes avec la réglementation, il n'en demeure pas moins que l'exercice de la psychothérapie et l'usurpation de titres occupent grandement les ressources du bureau du syndic.

Les enquêtes : observations et constats du syndic

Au bureau du syndic, la syndique et ses syndiques adjointes ont choisi le terme « chargée d'enquête » pour correctement identifier la personne responsable et imputable d'une enquête plutôt que d'utiliser le terme « enquêteuse » ou nos titres et fonctions.

À ce titre, les chargées d'enquête ont observé les faits suivants :

- Les normes de pratique de la psychothérapie sont imprécises. Le *Code des professions* n'indique que quatre règles à respecter, qui sont les quatre éléments constitutifs de la psychothérapie. L'engagement d'un expert est requis pour établir s'il y a eu respect des règles de l'art ou non. Les apprentissages imposés à une personne par une instance ne sont pas toujours garants d'acquis et de changement souhaitable en ce qu'ils ne suscitent pas l'adhésion requise pour intégrer de nouvelles connaissances et encore moins améliorer le savoir-être et le savoir agir souvent soulevés comme insatisfaisant par le public formulant une plainte.

Évolution du cadre réglementaire

- La définition de la psychothérapie énoncée en 2012 dans le projet de loi 21 a nécessité un effort collectif des ordres concernés pour apporter des précisions et des distinctions, qui se sont traduites par la mise à jour en janvier 2021 du *Guide explicatif* (PL n° 21, mai 2012). La définition moderne de la psychothérapie date donc de 2021. Ainsi, nous comprenons mieux pourquoi certains membres avaient une conception erronée de la psychothérapie.
- La supervision ayant toujours été considérée comme un élément incontournable à la formation initiale et continue des membres psychothérapeutes, l'OPQ a édité en 2019 un document sur les balises de la pratique de la supervision (notamment pour la psychothérapie). L'adhésion à ce document favorisera certainement une cohérence et une conformité chez les superviseuses et les superviseurs, et ce, pour le plus grand bénéfice des personnes supervisées et de leurs clientèles.
- L'entente interordre de 2013 touchant la pratique illégale et l'usurpation de titre a été reconduite en 2021 par les ordres concernés, favorisant ainsi le maintien de l'agilité des bureaux de syndic à intervenir auprès de leurs membres.

Défis particuliers

- L'état des connaissances a beaucoup évolué depuis 2012, mais demeure parfois méconnu pour intervenir avec justesse auprès des personnes neurodivergentes et transgenres. Les récents articles dans le magazine de l'Ordre amènent à constater une

réelle volonté d'améliorer les pratiques avec ces clientèles.

- Les membres psychothérapeutes de langue maternelle anglaise ne desservant qu'une clientèle unilingue anglophone sont à risque de perdre leur bilinguisme et d'accentuer l'impression des « deux solitudes canadiennes ». Quelques personnes, ne connaissant pas la législation québécoise ni le *Code civil*, croyaient à tort que ce qui se fait ailleurs au Canada en psychothérapie et en counseling s'applique sans nuance au Québec.
- Les membres psychothérapeutes qui s'engagent le plus dans leur pratique et qui sont le plus sensibles à la déontologie ne sont pas à l'abri des angles morts de leur pratique, de leur supervision, de leur approche ou de leurs limites tout comme les autres membres de l'Ordre.

Les chargées d'enquête ont également fait les constats suivants :

Membres revendiquant une filiation exclusive avec l'Ordre des psychologues

- Parmi les membres ayant affirmé avoir une filiation exclusive avec l'Ordre des psychologues et son *Code de déontologie* (ou n'avoir aucune filiation avec l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec) et n'avoir aucune identification à la profession de c.o., certains ont fait appel à un soutien juridique en situation d'enquête et ont eu de plus grands obstacles à surmonter pour collaborer avec le syndic.
- Parmi les membres ayant affirmé avoir une filiation exclusive avec l'Ordre des psychologues et son *Code de déontologie* (ou n'avoir aucune filiation avec l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec) et n'avoir aucune identification à la profession de c.o., certains ont moins de connaissances déontologiques et sont moins enclins à reconnaître les infractions alléguées et soutenues par des faits clairs et convaincants.

Membres s'identifiant uniquement comme psychothérapeutes

- Parmi les membres ayant affirmé avoir uniquement l'identité de psychothérapeute et n'avoir aucun lien avec la pratique de l'orientation, certains ont une conception erronée de la psychothérapie, ne sachant pas la différencier du counseling et de la relation

d'aide. Certains vont même formuler des diagnostics sans avoir l'attestation requise, étant convaincus que les notions vues en formation initiale (DSM) leur permettent d'agir ainsi.

Membres s'identifiant d'abord comme psychothérapeutes et ensuite comme c.o.

- Parmi les membres s'identifiant d'abord comme psychothérapeute, et ensuite comme c.o., certains ont tendance à glisser d'une offre de service de psychothérapie vers l'orientation, ou vice versa.

Conclusion et recommandations

Ce premier portrait de l'encadrement de la psychothérapie et de l'usurpation de titres ne permet pas de dégager une tendance ou de cibler un groupe ou une cohorte plus problématique qu'une autre. Tout au plus, l'exercice de la psychothérapie semble intéresser davantage les personnes provenant des deux dernières cohortes de membres.

Les infractions commises vont de l'erreur de bonne foi, souvent technique, au préjudice grave comme l'atteinte à l'intégrité, l'aggravation de la condition, le bris de confiance envers le membre et la profession ainsi que l'entrave au travail du syndic.

Beaucoup d'efforts ont été consentis depuis 2012, autant par l'Ordre des psychologues du Québec que par les ordres interpellés par la pratique illégale, l'usurpation de titres et l'exercice de la psychothérapie, afin de baliser le chemin de l'exercice de la psychothérapie et encadrer l'application du projet de loi 21 auprès de leurs membres. La documentation en référence en fait foi.

La supervision semble toujours un élément indispensable pour la formation initiale et la formation continue pour les différentes pratiques, et le syndic voit d'un bon œil que le Plan d'action 2023-2024 (objectif 3.1) estimait important de proposer des lignes directrices sur la supervision et de constituer une banque de superviseurs cliniques (tant pour la psychothérapie, l'évaluation des troubles mentaux que la pratique de l'orientation et de la médiation familiale) de même qu'une banque d'experts en orientation pour les besoins de l'ordre, de l'inspection ou du syndic. Il est à espérer que notre communauté de pratique se sente interpellée par ces travaux à venir pour consolider le rôle de l'Ordre dans son mandat de protection du public et des services de qualité offerts par ses membres. Sait-on jamais, cet exercice pourrait être le prélude au développement d'une culture de supervision au sein des membres de l'Ordre...

Par ailleurs, compte tenu de la complexité grandissante des problématiques des différentes clientèles en santé mentale et des dossiers d'enquête qu'il a traités, le syndic croit important que les membres psychothérapeutes se forment à l'évaluation des troubles mentaux ou, à tout le moins, se développent un solide réseau d'entraide et de références en la matière pour s'y référer lorsque surgit, selon ce qui nous a été rapporté en enquête, le sentiment de « tourner en rond » avec un client ou « je savais que je n'aurais pas dû prendre ce client ». Votre « petite voix intérieure » se trompe rarement ! Sachez l'écouter : elle est la somme de toutes vos expériences et de vos connaissances et renvoie bien souvent au respect de l'article 53 de votre *Code de déontologie*... ■

Références

BEAULIEU, S. 2013. « La supervision : les critères applicables », *Psychologie Québec*, vol. 30, n° 3. <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/La%20supervision%20-%20les%20crit%25%20C3%A8res%20applicables/2abc90d0-5aff-4a7d-9984-46cf76a7e2df>

CONSEIL CONSULTATIF INTERDISCIPLINAIRE SUR L'EXERCICE DE LA PSYCHOTHÉRAPIE. 2015. *Rapport de fin de mandat 2010-2015*. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Office_des_professions/Acces_a_l_information/Demandes_d_acces/2016/2016_10_25/Document_transmis-Acces_rapport_CCIP-25oct16-POUR_DIFFUSION.pdf

GARDNER, H. et L.S. SHULMAN. 2005. « The professions in America today: Crucial but fragile ». *Daedalus*, vol. 134, n° 3, pp. 52-59. https://www.jstor.org/stable/20027993?searchText=&searchUri=&ab_segments=&searchKey=&refreqid=fastly-default%3A5278c76d0b79d387c5efd3e57fc8dc49

GAZZOLA, N. et A. SAMSON. 2017. « La formation des superviseurs : enjeux et défis ». *Carriérologie*, vol. 13, n° 3, pp. 227-34. https://www.researchgate.net/publication/321170901_La_formation_des_superviseurs_enjeux_et_defis.

GRUPE DE TRAVAIL SUR L'OPTIMISATION DE LA FORMATION EN PSYCHOLOGIE ET EN SANTÉ MENTALE. 2023. Santé mentale : des formations qui répondent aux besoins de la population. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/bourses-inter-nat/rapport-psychologie-sante-mentale.pdf>

LORQUET, É. 2023. *Pratique illégale : le bilan des 11 dernières années*. Ordre des psychologues du Québec. <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/pratique-illegale-bilan-11-ans>

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE. 2024 (mise à jour). *Code de déontologie des conseillers et conseillères d'orientation du Québec*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-26,%20r.%2067.2%20/>

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE. 2024 (mise à jour). *Code des professions*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-26>

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE. 2024 (mise à jour). *Règlement sur le permis de psychothérapeute.* <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-26,%20r.%20222.1%20/>

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE. 2024 (mise à jour). *Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et la cessation d'exercice des membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec.* <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-26,%20r.%2071.1%20/>

MINISTRE DE LA JUSTICE ET RESPONSABLE DE L'APPLICATION DES LOIS PROFESSIONNELLES. 2016. *Rapport sur la mise en application du chapitre VI.1 du Code des professions relativement à l'encadrement de la psychothérapie.* https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Rapport_etude/Rapport_psychotherapie-CCIP-2016_final.pdf

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC. 2021. *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Guide explicatif.* https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Guides/2020-21_020_Guide-explicatif-sante-rh-26-08-2021.pdf

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC. 2019. *L'exercice de la psychothérapie et des interventions qui s'y apparentent. Trouver la frontière entre les interventions de différents professionnels et la psychothérapie.* https://www.orientation.qc.ca/files/OPQ_TravauxInterordres_Complet_FINAL_Web.pdf

ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC. 2018. *Guide d'application du projet de loi no 21. Les activités réservées aux conseillers d'orientation : mieux les comprendre et les respecter.* <https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/Guide-application-PL21-OCCOQ.pdf>

ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC. 2019. *L'exercice de la psychothérapie et des interventions qui s'y apparentent. Vignette clinique. Orientation.*

ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC. 2020. *Guide explicatif du Code de déontologie des membres de l'OCCOQ.* <https://docs.google.com/document/d/1U2z-h23sUhrKfbko1yqDtBAV0WFZNIWslH1YPOahJmY/edit>

ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC. 2024. *Guide explicatif du Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et la cessation d'exercice des membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec.* <https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/OCCOQ-Guide-explicatif-reglement-tenue-dossier.pdf>

ORDRE DES PSYCHOLOGUES DU QUÉBEC c. CORBIN, 2018. *Décision.* <https://citoyens.soquij.qc.ca/php/decision.php?>

ORDRE DES PSYCHOLOGUES DU QUÉBEC. 2019. *La supervision. Balises de pratiques, réflexions éthiques et encadrement réglementaire.* <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/135241/La+supervision+Balises+de+pratiques,+reflexions+ethiques+et+encadrement+reglementaire/04578ade-f5f1-4901-a982-7ab85e12835e>

ORDRE DES PSYCHOLOGUES DU QUÉBEC. 2024. *Qu'est-ce qu'une pratique illégale et une usurpation de titre ?* <https://www.ordrepsy.qc.ca/pratique-illegale-usurpation-titre>

Membres de l'OCCOQ

Beneva assure fièrement votre responsabilité professionnelle depuis près de 20 ans.

beneva.ca/occoq
1 800 644-0607



beneva

Les gens
qui protègent
des gens

© Beneva inc. 2024

^{MD} Le nom et le logo Beneva sont des marques de commerce de Groupe Beneva inc. utilisées sous licence.



La confiance est au rendez-vous avec des tarifs préférentiels sur les **assurances habitation et auto.**

Les membres pourraient économiser davantage en regroupant leurs assurances auto et habitation pour propriétaire, copropriétaire et locataire.



Obtenez une soumission et découvrez combien vous pourriez économiser!

Allez à tdassurance.com/affinity/occoq ou composez le 1-844-257-2365





Remy Mbanga, Ph.D.
Professeur adjoint,
Université de Sherbrooke
Membre du Groupe de
recherche sur l'inadaptation
psychosociale chez l'enfant



Catherine Ratelle, Ph.D.
Professeur titulaire,
Université Laval
Titulaire de la Chaire de
recherche du Canada sur les
pratiques parentales et les
trajectoires scolaires et
vocationnelles



Stéphane Duchesne, Ph.D.
Professeur titulaire,
Université Laval
Directeur du DESS en adaptation
scolaire et des maîtrises en
psychopédagogie – adaptation
scolaire et orthopédagogie



Francis Milot Lapointe, Ph.D.
Professeur agrégé,
Université de Sherbrooke

Contribution de la motivation autodéterminée à la prise de décision vocationnelle chez les élèves du secondaire : principaux résultats d'une recherche longitudinale panquébécoise

Cet article vise à soutenir la pratique des c.o. en milieu scolaire, dans leur mission d'accompagnement des élèves vers la réussite éducative. Il présente les principaux résultats d'une recherche longitudinale examinant la contribution de la motivation scolaire à l'expression de l'indécision vocationnelle. Conduite auprès de 584 élèves québécois, sondés annuellement de la deuxième à la cinquième année du secondaire, cette recherche a mobilisé la théorie de l'autodétermination. Celle-ci met l'accent sur la tendance naturelle de l'individu à agir de façon volontaire et autodéterminée (Ryan et Deci, 2020). Cette recherche montre que la motivation scolaire autodéterminée, où le jeune s'implique par plaisir et valorisation des tâches scolaires plutôt que pour réduire des pressions comme la culpabilité et les punitions, peut soutenir le processus de prise de décision vocationnelle des élèves. Ainsi, les interventions des c.o. visant à soutenir le processus décisionnel des jeunes auraient davantage à élargir leur spectre pour inclure leur motivation scolaire.

La multitude de choix d'orientation du système scolaire québécois

Dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), l'école secondaire constitue une période de grande importance pour les trajectoires scolaires et vocationnelles des jeunes, notamment en raison des choix d'orientation qui doivent y être réalisés. Dans les parcours de formation réguliers (c.-à-d. excluant les parcours de formation axés sur l'emploi), ces choix peuvent impliquer les programmes d'études (p. ex., parcours de formation générale, générale appliquée ou professionnelle), la séquence en mathématiques (culture, société et technique, technico-science ou sciences naturelles), le type de sciences (physique ou chimie), ou le choix du programme collégial. Par ailleurs, cette forte densité d'offres de formation peut déstabiliser certains élèves et les amener à vivre de l'indécision vocationnelle. Celle-ci est définie comme étant une incapacité à établir un plan de carrière et à formuler des choix d'orientation scolaire et professionnelle conséquents (Forner, 2010). Étant conscients des répercussions que ces premiers choix d'orientation peuvent avoir sur leur avenir, certains élèves peuvent craindre de se tromper, anticiper des conséquences négatives liées à leurs choix et vivre des émotions négatives lorsque le moment de faire le choix approche (Gati et coll., 2010).

Des statistiques accablantes

Bien que la plupart des élèves du secondaire finissent par réaliser ces choix obligatoires d'orientation, une proportion significative d'entre eux vivra des difficultés décisionnelles plus fortes. À ce propos, diverses enquêtes panquébécoises témoignent de la présence et la persistance de cette problématique dans le PFEQ.

- Plus de 37 % des élèves de quatrième et cinquième secondaire ne semblent pas posséder un minimum d'information nécessaire à une prise de décision éclairée et cohérente. Ces informations incluent des éléments liés à la connaissance de soi et des formations et des professions (Cournoyer et Lachance, 2014).
- Dans une étude portant sur les facteurs liés à l'abandon des études collégiales, l'incertitude quant au choix réalisé en fin de secondaire a été identifiée comme la cause perçue du décrochage chez 60 % des jeunes (Fréchette et Migneault, 2010). De plus, 27 % des décrocheurs avaient délibérément fait un choix non réfléchi en fin de secondaire, avec l'intention de le changer plus tard.

- Plusieurs études longitudinales ont montré qu'une partie des jeunes rapportaient être indécis : 52 % d'un échantillon de 2 300 élèves suivis de la fin du secondaire au début des études collégiales (Guay et coll., 2006) ; 66 % d'un échantillon de 1 229 élèves suivis de deuxième secondaire à la fin du cégep (Larose et coll., 2015) ; et 45 % d'un échantillon de 384 jeunes suivis de la deuxième à la cinquième secondaire (Mbanga et coll., 2024a ; 2024b).

La motivation autodéterminée à l'école : un levier pour la réussite éducative

La motivation scolaire réfère aux raisons pour lesquelles l'élève va à l'école et s'implique dans ses tâches scolaires. La motivation scolaire a la particularité d'inclure toutes les sphères de la vie scolaire de l'élève, incluant la prise de décision vocationnelle. La théorie de l'autodétermination (TAD ; Ryan et Deci, 2020) propose une typologie motivationnelle basée sur le niveau d'autodétermination (c.-à-d. à quel point l'action est à l'origine de soi) où plusieurs types de motivation sont proposés (voir le tableau 1). La motivation scolaire est dite autonome lorsque l'élève va à l'école pour des raisons autodéterminées telles que le plaisir et l'importance de l'école (p. ex., le plaisir de faire de nouveaux apprentissages, l'importance de se préparer à exercer le métier choisi). La motivation scolaire est dite contrôlée lorsque l'élève va à l'école pour réduire des pressions internes (p. ex., éviter de se sentir coupables, rehausser son estime personnelle) ou externes (p. ex., recevoir une récompense, éviter une punition, faire plaisir à ses parents). Enfin, l'amotivation scolaire est observée lorsque l'élève va à l'école sans trop savoir ce que cela lui apporte. L'élève amotivé ne perçoit pas de contingence entre ses actions et leurs conséquences. S'intéresser à la qualité de la motivation scolaire permet de comprendre pourquoi certains jeunes — ceux ayant une motivation autonome — ont un meilleur fonctionnement scolaire (p. ex. persévérance, apprentissages durables, réussite) et des niveaux d'ajustement social, émotionnel et personnel plus élevés (Ryan, 2023). La motivation autonome est aussi positivement associée aux comportements favorisant la prise de décision vocationnelle comme l'exploration, la consolidation des intérêts professionnels, la stabilité d'un plan et la formulation de choix d'orientation authentiques. La motivation contrôlée, mais davantage l'amotivation, sont associées à l'échec scolaire, la détresse psychologique, le découragement, l'abandon et le décrochage scolaire (Ryan, 2023).

Tableau 1. Principales manifestations de la motivation scolaire selon le continuum d'autodétermination

Orientation motivationnelle	Manifestation du pourquoi l'élève va à l'école	Effets sur la prise de décision vocationnelle
Autonome ou autodéterminée	<ul style="list-style-type: none"> • Plaisir et satisfaction d'apprendre de nouvelles choses • Préparation à la carrière choisie • Amour envers l'école (« fun ») • Plaisir de se surpasser dans les études • Soutien pour choisir un métier • Discussion plaisantes et stimulantes avec les personnes enseignantes • Satisfaction à résoudre des situations difficiles • Apprentissages en lien avec les intérêts • Augmentation de la compétence de travailleur • « Tripper » en lisant sur différents sujets intéressants • Satisfaction personnelle dans la recherche 	<p><i>Favorise l'exploration vocationnelle, la formulation des choix d'orientation authentiques, la consolidation des intérêts et aspirations professionnels, l'atteinte de la maturité vocationnelle, des transitions scolaires et professionnelles réussies</i></p>
Contrôlée	<ul style="list-style-type: none"> • Trouver un emploi assez payant ou important plus tard • Valorisation de soi • Possibilité de faire « la belle vie » plus tard • Preuve de son intelligence • Meilleur salaire plus tard • Obligation d'y aller 	<p><i>Favoriser la formulation des choix d'orientation moins authentiques, altère l'exploration vocationnelle</i></p>
Amotivation	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune idée de la raison pour laquelle on va à l'école • Impression de perdre son temps à l'école • Mise en doute de l'importance de l'école • Indifférence quant à l'école • Incompréhension de la raison d'aller à l'école 	<p><i>Favoriser l'indécision vocationnelle</i></p>

Note. Adapté de Vallerand et al., 1991.

Dans la recherche qui a été conduite, les motivations scolaires autonome, contrôlée et l'amotivation scolaire ont chacune été associée à l'indécision vocationnelle des élèves. Ces liens ont été évalués de façon longitudinale, où la contribution de la motivation scolaire au cours d'une année scolaire a été évaluée sur l'indécision ressentie l'année suivante. L'indécision vocationnelle a été mesurée avec le Career Decision Profile et la motivation scolaire a été mesurée avec l'Échelle de la motivation en éducation.

Caractéristiques de l'échantillon à l'étude

Les données ont été collectées dans le cadre de l'Étude sur la transition, l'adaptation et la persévérance scolaire (ETAPE), une recherche longitudinale panquébécoise. Entre les années scolaires 2005-2006 et 2010-2011, cette étude a sondé chaque hiver des élèves de la sixième année du primaire à la cinquième année du secondaire. Précisément, un total de 760 élèves provenant d'une liste stratifiée préparée par le ministère de l'Éducation ont rempli un questionnaire papier ou Web (via un serveur universitaire sécurisé) à au moins une reprise durant la période de collecte s'échelonnant sur six ans. Dans le cadre de la recherche que nous avons menée, les données de la deuxième à la cinquième secondaire ont été utilisées, soit un total de 584 élèves ayant participé à au moins un des quatre temps de mesure.

Environ 94 % des élèves étaient natifs du Québec et 95 % ont déclaré que le français était leur langue maternelle.

Les données sur le revenu familial, le niveau d'éducation de la mère et la structure familiale ont été collectées, et ces trois variables ont été utilisées pour calculer un indice d'adversité socio familiale. Les élèves étaient considérés à risque d'endosser des formes motivationnelles sous-optimales ou des difficultés décisionnelles lorsqu'ils et elles remplissaient les trois conditions suivantes :

- Leur mère n'avait pas obtenu de diplôme d'études secondaires (soit 25 % de l'échantillon) ;
- Le revenu annuel de leur famille était inférieur à 29 000 \$ (soit 19 % de l'échantillon) ;
- Leur structure familiale n'était pas intacte (c.-à-d. que les parents étaient séparés, divorcés ou veufs ; 33 % de l'échantillon).

En se basant sur cet indice, il a été déterminé que 47 % d'élèves de l'échantillon n'étaient pas à risque, 45 % présentaient un risque faible ou modéré, et 8 % étaient fortement à risque. Ainsi, en plus du sexe et l'âge des élèves, cet indice a été pris en considération dans nos analyses, afin d'en contrôler les contributions relatives sur les liens que nous souhaitons évaluer.

Résultats et implications pour la pratique des c.o. en milieu scolaire

Résultat 1. La motivation scolaire autonome en deuxième et quatrième secondaire a contribué à amoindrir l'indécision vocationnelle ressentie respectivement en troisième et en cinquième secondaire. Cette diminution a été moyenne de la deuxième à la troisième secondaire, mais faible de la quatrième à la cinquième secondaire. En d'autres mots, plus les élèves allaient à l'école de façon volontaire et pour des raisons autodéterminées, plus faibles étaient leurs difficultés décisionnelles l'année suivante.

Implication pratique 1. Sachant que la motivation scolaire autonome se manifeste lorsque les élèves agissent en cohérence avec leur soi et leur volonté, il est possible que les élèves chez qui cette motivation est plus forte formulent des choix d'orientation plus authentiques, c'est-à-dire qui sont cohérents avec leurs intérêts et aspirations professionnels. Les c.o. auraient donc avantage à favoriser l'émergence et le maintien de ce type de motivation scolaire chez les élèves. Une façon optimale d'y arriver est de soutenir la satisfaction de leurs trois besoins psychologiques fondamentaux à l'école, que sont le besoin d'*autonomie* (c.-à-d. le besoin d'être à

l'origine de ses actions), de *compétence* (c.-à-d., le besoin de sentir que ses actions entraînent des conséquences souhaitées) et d'*appartenance sociale* (c.-à-d. le besoin de se sentir connecté à son groupe d'appartenance) (Ryan et Deci, 2020).

Pour soutenir la satisfaction du besoin d'autonomie, il importe de laisser les élèves s'exprimer librement, résoudre des problèmes eux-mêmes et prendre leurs propres décisions, tout en leur offrant des explications et justifications significatives et pertinentes (Joussemet et coll., 2014). Les c.o. peuvent contribuer à la satisfaction du besoin d'autonomie en impliquant substantiellement les élèves dans toutes les étapes des projets réalisés dans le cadre des diverses activités orientantes ou entrepreneuriales (p. ex., enseignement des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP), projet personnel d'orientation, projet intégrateur, sensibilisation à l'entrepreneuriat). Ces étapes sous-entendent l'identification, la conception, la réalisation, voire la diffusion des résultats desdits projets. En soutenant leur besoin d'autonomie, les jeunes seraient plus enclins et enclines à se fixer des objectifs scolaires et vocationnels qui sont clairs et réalistes, mais aussi ancrés dans leur volonté et objectifs personnels.

Pour soutenir la satisfaction du besoin de compétence, il importe de rendre l'environnement des élèves prévisible afin de leur permettre de s'autoréguler et s'autocorriger aisément (Joussemet et coll., 2014). Pour y contribuer, les c.o. peuvent fournir aux élèves des ressources matérielles (pour chercher des informations de façon autonome), personnelles (en se rendant disponibles pour répondre à leurs questions), émotionnelles (rassurer les élèves au besoin) et intellectuelles (leur proposer des projets ou activités stimulantes). Aussi, le besoin de compétence scolaire des élèves peut être soutenu par les c.o., en offrant leur expertise à un plus grand nombre d'enseignantes et enseignants afin d'infuser les COSP dans leurs disciplines. L'infusion est l'intégration des éléments d'orientation dans les curricula. Pour infuser un élément d'orientation, les c.o. doivent d'abord trouver la personne avec laquelle il est possible de collaborer puis s'assurer de la valeur orientante de l'activité qui sera proposée aux élèves lors de la séquence d'enseignement-apprentissage. Par exemple, on peut demander aux élèves de décrire leur projet personnel dans le cadre d'un cours de français portant sur l'argumentation. Dans cette perspective, deux intentions sont poursuivies : amener les élèves à parler d'eux (objectif d'orientation) et à écrire des textes variés (compétence disciplinaire en français).

L'infusion permet de contextualiser les apprentissages en lien avec la discipline, d'en intensifier la portée et d'optimiser leur intégration chez les élèves (Gouvernement du Québec, 2002). En conséquence, l'infusion répond simultanément aux besoins généraux en orientation des élèves, atteint diverses compétences disciplinaires et améliore la perception de l'efficacité personnelle (Gouvernement du Québec, 2021).

Les c.o. peuvent contribuer à la satisfaction du besoin d'appartenance sociale en proposant des activités ou des projets orientant dans lesquels on appelle les élèves à collaborer et en créant un environnement où les élèves se sentent acceptés, compris et dignes de notre attention. Des actions connexes pourraient aussi être menées afin de stimuler les jeunes à s'investir dans les activités proposées au sein de leur école, et ce, pour renforcer leur sentiment d'appartenance (Joussemet et coll., 2014).

Résultat 2. La contribution de la motivation scolaire contrôlée à la prise de décision vocationnelle est mitigée. D'une part, la motivation scolaire contrôlée en deuxième et quatrième secondaire a contribué à amoindrir l'indécision vocationnelle ressentie en troisième et cinquième secondaire. Cette diminution a été forte de la deuxième à la troisième année et faible de la quatrième à la cinquième année. D'autre part, la motivation contrôlée de la troisième secondaire a contribué à moyennement augmenter l'indécision vocationnelle ressentie en quatrième secondaire.

Implication pratique 2. Comme il a été constaté que la motivation scolaire contrôlée prédisait une diminution de l'indécision vocationnelle au début et à la fin du secondaire, il est important que les c.o. puissent se rendre compte des moments où des élèves font des choix d'orientation guidés par des considérations non autodéterminées. Ces choix sont sous-optimaux, car ils sont peu cohérents avec le soi authentique des jeunes et ce qu'ils ou elles désirent réellement. Un exemple serait le cas de quelqu'un qui choisit un parcours de formation générale parce que ses amis s'y inscrivent, plutôt que la formation professionnelle qui correspond mieux à ses intérêts professionnels.

Il est donc crucial de reconnaître ce type d'élève, qui manifeste peu d'indécision mais aussi peu d'autodétermination. Pour ce faire, il est possible d'évaluer l'état de ses besoins psychologiques fondamentaux, autant dans leur satisfaction que dans leur frustration. Les élèves qui indiqueront ne pas sentir qu'on les écoute, accompagne ou consulte (frustration du besoin d'autonomie), ressentir de l'inutilité, de l'incompétence et de la non-stimulation (frustration du besoin de compétence), ou ne

pas avoir tissé de liens d'amitié à l'école (frustration du besoin d'appartenance sociale) seraient à risque d'avoir faits des choix incohérents avec leur soi. Les c.o. pourraient aider ces élèves à reconnaître la valeur de l'école (régulation identifiée) et à l'intégrer à leur système de valeurs (régulation intégrée) afin de faciliter l'expression de leur volonté (Ryan et Deci, 2020). Pour ce faire, la persuasion verbale pourrait être priorisée, en invitant une personne inspirante à partager son expérience avec les élèves. C'est ainsi qu'ils identifieraient mieux leurs aspirations professionnelles relativement à leurs compétences scolaires.

Toutefois, lorsque la pression devient forte entre la troisième et la quatrième secondaire, où les élèves doivent faire le choix de leur séquence en mathématiques, la motivation scolaire contrôlée ne protège plus les élèves contre l'indécision, et son rôle délétère apparaît. Cela confirme la nécessité de fournir aux élèves un soutien plus intensif durant cette période charnière de leur scolarité.

Résultat 3. L'amotivation scolaire en deuxième et quatrième secondaire a contribué à augmenter l'indécision vocationnelle respectivement en troisième et cinquième secondaire. Cette augmentation a été faible de la deuxième à la troisième secondaire, et moyenne de la quatrième à la cinquième secondaire. Ce résultat suggère que, lorsque les élèves ne savent pas pourquoi aller à l'école au courant d'une année, cela contribue à exacerber leur indécision l'année suivante. Cependant, l'amotivation secondaire de la troisième secondaire a contribué à moyennement réduire l'indécision vocationnelle de quatrième secondaire.

Implication pratique 3. Plus l'élève manifeste de l'amotivation à l'école, plus ses intentions d'abandonner l'école sont fortes, et moins d'intérêt ou de valeur est accordé aux études (Gillet et coll., 2012). Les élèves éprouvant de l'amotivation seraient donc peu outillés pour faire face aux difficultés décisionnelles, du fait de leur manque de mobilisation à l'école. Afin de les stimuler, les c.o., comme dans le cas de la motivation scolaire contrôlée, peuvent les aider à reconnaître l'importance de l'école et à l'intégrer comme une valeur.

Par ailleurs, comme l'amotivation de troisième a contribué à diminuer l'indécision de la quatrième secondaire, il se pourrait que, dans le groupe des élèves de troisième secondaire qui désirent quitter l'école, une proportion a déjà en tête ce qu'ils et elles feront l'année suivante. En d'autres termes, outre les élèves qui veulent sortir du réseau scolaire, la prise de décision vocationnelle ne constituerait pas un défi pour certains élèves de troi-

sième secondaire, qui, malgré leur amotivation, ont déjà une idée assez claire de ce qu'ils et elles veulent faire l'année suivante, notamment l'apprentissage d'un métier en formation professionnelle. Toutefois, il se pourrait que ces élèves restent dans la formation des jeunes en raison de plusieurs exigences scolaires (p. ex., l'obligation de compléter la quatrième secondaire pour obtenir une admission dans un programme de formation professionnelle). Dans un tel contexte où les élèves voudraient quitter le parcours régulier pour apprendre un métier, des aménagements pourraient être proposés afin de leur permettre de faire alterner les cours en formation des jeunes et en formation professionnelle. Il s'agit des programmes de concomitance, offerts dans plusieurs centres de services scolaires du Québec ([concomitance D.E.S./D.E.P. \(metiers-quebec.org\)](http://concomitance.D.E.S./D.E.P.(metiers-quebec.org))).

Forces et limites

La principale force de cette recherche réside en sa rigueur méthodologique, avec un devis longitudinal et l'utilisation d'analyses statistiques de pointe. La mobilisation de la motivation scolaire (plutôt que la motivation liée uniquement aux activités de choix de carrière) apporte un appui scientifique supplémentaire au sujet de l'importance du rôle des c.o. dans la persévérance scolaire. Toutefois, les données analysées dans le cadre de cette étude ont été recueillies lorsque l'approche orientante était nouvellement implantée dans le PFEQ, donc le continuum des COSP n'était pas encore en vigueur. Il est donc possible que les effets observés dans le cadre de cette recherche, avec un échantillon plus actuel, ne soient pas les mêmes. ■

Références

ASSOR, A., B. SOENENS, N. YITSHAKI, O. EZRA, Y. GEIFMAN et G. OLSHTEIN. 2020. « Towards a wider conception of autonomy support in adolescence: The contribution of reflective inner-compass facilitation to the formation of an authentic inner compass and well-being ». *Motivation and Emotion*, vol. 44, n° 2, pp. 159-74. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110248>.

COURNOYER, L. et L. LACHANCE. 2014. *Le processus de prise de décision relative à la carrière chez des élèves de la quatrième et de la cinquième secondaire de la Commission scolaire de Laval*. Rapport de recherche, 124 pages. <https://fr.slideshare.net/slideshow/cournoyer-et-lachance-2014-le-processus-de-prise-de-dcision-relative-la-carriere-final/39950946>.

JOUSSEMET, M., G. MAGEAU et R. KOESTNER. 2014. « Promoting optimal parenting and children's mental health: A preliminary evaluation of the how-to parenting program ». *Journal of Child and Family Studies*, vol. 23, n° 6, pp. 949-64. http://www.mapageweb.umontreal.ca/mageaug/Articles/Joussemet_Mageau_Koestner_2013.pdf.

FORNER, Y. 2010. « L'évaluation de l'indécision vocationnelle : l'EDV-9 (forme S) », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 39, n° 4. <https://doi.org/10.4000/osp.2968>.

FRÉCHETTE, N. et C. MIGNAUL. 2010. *Recherche sur la persévérance scolaire des étudiants et des étudiantes du programme de sciences humaines*. Collège Édouard-Montpetit, 66 pages. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/33198/frechette-migneault-persévérance-SH-edouard-montpetit-2010-annexes.pdf>.

GATI, I., S. LANDMAN, S. DAVIDOVITCH, L. ASULIN-PERETZ et R. GADASSI. 2010. « From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach ». *Journal of Vocational Behavior*, vol. 76, n° 2, pp. 277-91. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.11.001>.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. 2021. *Guide d'accompagnement pour la mise en œuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) obligatoires au secondaire. À l'intention des professionnels et des gestionnaires*. Québec, 168 pages. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4302030>.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. 2002. *À chacun son rêve. Favoriser la réussite : l'approche orientante*. Québec, 56 pages. <https://rire.ctreq.qc.ca/ressources/a-chacun-son-reve-pour-favoriser-la-reussite-laproche-orientante>.

GUAY, F., C. RATELLE, C. SENÉCAL, S. LAROSE et A. DESCHÊNES. 2006. « Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support ». *Journal of Career Assessment*, vol. 14, n° 2, pp. 235-51. http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_GuayRatelleSenecalLaromeDeschenes_JCA.pdf.

LAROSE, S. 2015. « Les trajectoires d'indécision vocationnelle des jeunes au Québec : y a-t-il lieu de s'inquiéter ? ». *Carrefour de la réussite au collégial*, Colloque S'orienter sur les chemins de la réussite. <https://reussitecollegiale.ca/wp-content/uploads/2021/05/2015-03-slarose-trajectoires-indecision-vocationnelle-jeunes-quebec.pdf>.

MBANGA, R., C. RATELLE et S. DUCHESNE. 2024. « Predicting trajectories of vocational indecision from motivational profiles in early adolescence ». *BMC Psychology*, vol. 12, n° 1. doi: 10.1186/s40359-024-01747-0.

MBANGA, R., C. RATELLE et S. DUCHESNE. 2024. « Bidirectional and longitudinal associations between academic motivation and vocational indecision ». *Motivation and Emotion*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-024-10082-1>.

RYAN, R.M. et E.L. DECI. 2020. « Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions », *Contemporary Educational Psychology*, n° 61, pp. 1018-60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.

RYAN, R.M. (éd.). 2023. *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*, New York, Oxford University Press, 1248 pages. <https://academic.oup.com/edited-volume/45638?login=false>.



Mathieu Pigeon,
M.A., formateur, Centre
d'apprentissage Santé
et Rétablissement

En collaboration avec l'équipe
du Centre d'études sur la
réadaptation, le rétablissement
et l'insertion sociale
(CÉRRIS-CRIUSMM), dirigée
par **Catherine Briand**, Ph.D.,
professeure-chercheure,
Département d'ergothérapie,
Université du Québec
à Trois-Rivières

Centre d'apprentissage Santé et Rétablissement : un modèle novateur de services en matière de santé mentale et de mieux-être

Lorsqu'il est question de santé mentale, les difficultés d'accès aux services constituent l'un des enjeux les plus importants. Notons que ces difficultés étaient déjà criantes avant la pandémie de COVID-19 (Statistique Canada, 2023). Celle-ci a d'ailleurs fortement ébranlé le système de santé et de services sociaux du Québec en plus de fragiliser la santé mentale de la population, entraînant ce qu'il convient d'appeler une crise en santé mentale. Une crise qui s'est poursuivie en contexte postpandémique alors que les difficultés d'accès aux services demeurent fort préoccupantes (Couturier, 2023), ce qui exige de penser autrement les pratiques touchant l'intervention, mais aussi en matière de promotion et de prévention en santé mentale.

Cet article porte sur le Centre d'apprentissage Santé et Rétablissement (CASR), une innovation sociale qui offre « des services complémentaires aux services existants afin de soutenir et désengorger le système de santé en permettant d'outiller les personnes en matière de santé mentale » (Briand, 2021, p. 1). Il s'agit d'un modèle qui contribue, de façon novatrice, au rétablissement mais aussi au mieux-être des personnes, qu'elles vivent ou non avec des problèmes de santé mentale. Nous croyons qu'il est primordial d'en faire connaître les tenants et aboutissants à tous les professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines, dont les conseillers et conseillères d'orientation (c.o.).

Le modèle Recovery College : un changement de paradigme en santé mentale

Le CASR est le premier Recovery College (RC) francophone au Canada. Originaires de l'Angleterre, les Recovery Colleges sont maintenant présents dans plus de 28 pays partout sur la planète et ont fait l'objet de

nombreuses recherches (Hayes et coll., 2023 ; Thériault et coll., 2020). Ce nouveau modèle de services est centré sur une approche éducative dans la communauté où toutes les personnes ont accès à des formations portant sur la santé, la santé mentale, le rétablissement et le mieux-être. Il permet aux apprenants « d'approfondir leurs connaissances en matière de santé mentale, de développer des compétences pour prendre soin de soi et d'arriver à mettre en place des stratégies qui permettent d'alimenter une réflexion sur la maladie mentale et de lutter contre la stigmatisation » (CASR, 2024a, p. 3).

Les formations sont offertes aux personnes vivant avec des problèmes de santé mentale, aux personnes à risque ou en situation de vulnérabilité, aux membres de l'entourage, aux intervenants, aux étudiants, aux gestionnaires et employés ainsi qu'à tous les citoyens intéressés. Intégrées au secteur de l'éducation, elles préconisent la valeur du savoir expérientiel dans la coconstruction de savoirs intégrés (expérientiels, cliniques ou pratiques et théoriques). Ceci va de pair avec la création d'es-

paces d'apprentissage ouverts, inclusifs, égalitaires et faciles d'accès, qui permettent aux apprenants d'expérimenter de nouvelles façons d'entrer en relation. Par le fait même, les formations ont un effet transformateur, amenant les apprenants à revoir leurs attitudes, comportements et pratiques en ce qui a trait à la santé mentale ainsi que les dynamiques de leurs propres relations, sur le plan de l'équité et du partage de pouvoir (Crowther et coll., 2019 ; Sommer et coll., 2018).

Ainsi peut-on dire que le modèle RC s'inscrit dans un paradigme différent, c'est-à-dire celui du rétablissement. Le paradigme du rétablissement prend de plus en plus de place dans l'organisation des services en santé mentale. Il bouleverse la vision traditionnelle des services en mettant au premier plan les choix de la personne utilisatrice de services et en entretenant l'espoir d'une vie épanouie malgré la présence de problèmes de santé mentale (Wyngaerdan et Allart, 2021) : « Le modèle RC ainsi que le paradigme du rétablissement [promouvent] l'autodétermination des personnes, les stratégies d'auto-soins/autogestion misant sur leurs forces et ressources, le soutien par les pairs (pairs aidants), où la reconnaissance du savoir issu de l'expérience de vie est au cœur du processus de rétablissement » (Shepherd et coll., 2010, cités dans Briand et coll., 2023a, p. 39).

Participer aux formations du modèle RC peut permettre aux professionnels de la santé de retirer des bénéfices importants tels qu'une meilleure reconnaissance de leurs propres besoins en matière de santé mentale, une amélioration de leur bien-être et de leur sentiment de compétence au travail ainsi qu'une plus grande empathie envers les personnes utilisatrices de services et l'établissement de relations plus égalitaires avec celles-ci (Crowther et coll., 2019 ; Perkins et coll., 2017). On compte aussi parmi les bénéfices une compréhension renouvelée du rétablissement et l'adoption de pratiques axées sur le rétablissement. Par conséquent, le modèle RC peut aussi avoir des incidences sur l'organisation et la prestation des services en santé mentale.

Les principes du modèle Recovery College

Le modèle RC se fonde sur huit principes fondamentaux (Briand et coll., 2023b).

1. Éducation

- Formations basées sur des principes éducatifs plutôt que thérapeutiques, qui favorisent l'engagement et la participation de tous (pédagogie active).

- Partage d'expertises et d'expériences ; acquisition de nouvelles connaissances et de nouveaux outils.

2. Collaboration étroite, coproduction et coapprentissage

- Coproduction à toutes les étapes de mise en œuvre : cogouvernance et copartenance, coconstruction des formations, coanimation par une dyade de formateurs qui détiennent des types de savoirs complémentaires, coapprentissage et partage de savoirs, coconstruction de savoirs intégrés (expérientiels, cliniques ou pratiques, et théoriques).
- Espace inclusif et égalitaire où le partage et l'apprentissage des apprenants, des formateurs et des partenaires sont valorisés.

3. Contact direct et mixité des apprenants

- Appelés « apprenants ou apprenantes », les participants sont placés sur un pied d'égalité peu importe leurs types de savoirs, d'expertises et d'expériences.
- Formations composées d'un groupe de 15 à 20 apprenants d'horizons différents.
- Mixité des apprenants dans les groupes : personnes vivant avec des problèmes de santé mentale, membres de l'entourage, pairs aidants, professionnels de la santé et de l'éducation, gestionnaires et employés, étudiants, citoyens, etc.

4. Intégration dans la communauté

- Formations offertes au sein de la collectivité, en dehors du système de santé : établissements scolaires, bibliothèques, centres communautaires, etc.
- Formations offertes principalement en ligne au Québec.

5. Inclusion sociale

- Peu importe le savoir qu'elles détiennent, toutes les personnes sont incluses et sont parties prenantes des décisions (gouvernance, conception, animation et participation aux formations).
- Valeurs mises de l'avant : inclusion, égalité, respect, bienveillance, générosité et confiance mutuelle.
- Accès pour tous : formations gratuites ou à un faible coût.

6. Processus d'apprentissage personnel

- Modèle basé sur le processus d'apprentissage personnel et les besoins spécifiques de chacun et chacune.
- Chaque apprenant choisit lui-même ses formations et détermine ses buts personnels et ses objectifs d'apprentissage.

7. Forces et ressources de la personne

- Modèle qui entretient l'espoir et la reprise du pouvoir d'agir en soutenant les forces, les ressources et l'autodétermination des apprenants, le développement de compétences individuelles et collectives ainsi qu'en valorisant les solutions dans les milieux de vie.

8. Égalité des savoirs et reconnaissance du savoir expérientiel

- Chaque personne est considérée égale aux autres, et la valeur de la contribution du savoir expérientiel est reconnue.
- Contribution des savoirs, expertises et expériences de tous et toutes à la construction d'un savoir collectif au sein de rapports sociaux égalitaires.

Implantation réussie du modèle Recovery College au Québec : le Centre d'apprentissage Santé et Rétablissement

Lancé en 2019, le CASR est issu d'un processus de codéveloppement de trois ans entre plus de 15 partenaires en provenance des réseaux de la santé, de l'éducation et de l'action communautaire, dont le Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal (CASR, 2024b) pour assurer l'évaluation de la qualité de l'implantation et des effets.

Une première série de formations a été offerte à l'automne 2019 en présentiel, à raison de trois séances d'une durée de trois heures. Confronté aux mesures sanitaires imposées afin de juguler la pandémie de COVID-19, le CASR a su faire preuve de flexibilité en lançant une programmation modifiée à l'automne 2020, sous forme de projet pilote. Les formations étaient dorénavant offertes en mode virtuel et la durée des séances — toujours au nombre de trois par formation — était réduite à deux heures. Deux études (Briand et coll., 2023c; Rapisarda et coll., 2022) se sont d'ailleurs penchées sur l'expérience d'apprenants ayant participé à des formations virtuelles du CASR pendant la pandémie. Leurs résultats permettent de conclure que ces formations peuvent

constituer des moyens efficaces pour soutenir l'autogestion et la reprise de pouvoir des personnes, pour briser l'isolement social ainsi que pour réduire les effets du stress et de l'anxiété en période de confinement et d'accès limité aux services.

Les activités du CASR ont été maintenues en contexte pandémique et se poursuivent à ce jour, toujours en mode virtuel, ce qui facilite l'accès aux formations. Ainsi, les phases d'implantation et de démarrage des activités ont été complétées avec succès et le CASR poursuit son développement afin de multiplier ses retombées positives.

Précisions sur les formations offertes par le Centre d'apprentissage Santé et Rétablissement

D'entrée de jeu, il est important de souligner que les thématiques abordées au sein des formations du CASR répondent à une diversité de besoins et d'intérêts. En voici quelques exemples (CASR, 2024a) : Rétablissement 101 ; Construire son projet de vie, le plan de rétablissement en appui ; La schizophrénie sans préjugés : comprendre l'humain avant la maladie ; La dépression : ensemble pour mieux comprendre et y faire face ; La résilience : s'adapter et s'outiller pour mieux rebondir ; La place de l'emploi dans le rétablissement ; Regards sur la stigmatisation.

Rappelons que, en cohérence avec les principes du modèle RC, les formations du CASR sont coanimées par une dyade de formateurs détenant des savoirs complémentaires (p. ex., un formateur détenant un savoir expérientiel et un autre ayant une expertise clinique ou théorique). La structure et les contenus de chacune des formations sont d'ailleurs coconstruits par une dyade de formateurs, qui vont la coanimer par la suite, mais d'autres dyades pourront aussi en assurer l'animation au fil du temps.

Chaque séance de formation est divisée en deux parties, qui abordent différents sous-thèmes de la thématique générale. Pour chacun des sous-thèmes, les consignes d'une activité interactive sont d'abord expliquées aux apprenants, qui sont invités à s'impliquer activement durant l'activité en partageant leurs savoirs, expertises et expériences (croisement et coconstruction des savoirs). Quelques notions théoriques liées au sous-thème abordé sont par la suite présentées afin de bien ancrer les apprentissages réalisés au cours de l'activité interactive. Dans le même ordre d'idées, des messages clés sont aussi présentés pour clore les formations, c'est-à-dire de

courtes phrases qui constituent des points essentiels à retenir en lien avec les contenus abordés.

Précisons que le rôle des formateurs s'éloigne de celui d'expert (égalité des savoirs) et se rapproche plus de celui de facilitateur. En effet, leur animation doit permettre aux apprenants de bien comprendre le déroulement de la formation et les consignes des activités, de se sentir à l'aise de participer aux échanges et d'effectuer des liens entre les contenus échangés et les notions théoriques sur lesquelles s'appuient les activités. Finalement, l'animation implique aussi que les formateurs participent à la coconstruction des savoirs en partageant, aux moments appropriés, leurs propres savoirs, expertises et expériences.

Un modèle de services à expérimenter et à faire connaître

Par cet article, nous espérons avoir su montrer la pertinence et l'utilité sociale de ce modèle novateur. Outre le fait qu'il puisse désengorger les services institutionnels en santé mentale en plus d'offrir un soutien précieux aux personnes en attente de ces services, nous avons vu qu'il engendre aussi des effets positifs sur les plans individuel (p. ex., acquisition de connaissances et compétences en santé mentale) et organisationnel (p. ex., adoption de pratiques axées sur le rétablissement dans les services). Soulignons par ailleurs que le modèle RC a également des incidences sur le plan sociétal, notamment en ce qui a trait à la reconnaissance du savoir expérientiel en santé mentale, à la réduction de la discrimination envers les travailleurs vivant ou ayant vécu des problèmes de santé mentale ainsi qu'aux changements en matière d'attitudes, de préjugés et de stigmatisation (Crowther et coll., 2019 ; Doroud et coll., 2023 ; Sommer et coll., 2018 ; Zabel et coll., 2016).

Sans remettre en question l'utilité et la nécessité des approches classiques de type thérapeutique (p. ex., pharmacothérapie et psychothérapie), le modèle RC se présente comme complémentaire à celles-ci, un peu à l'instar d'un « catalyseur » du rétablissement et du mieux-être. En effet, comme les formations favorisent le développement d'habiletés d'autogestion, elles contribuent à la prévention des symptômes et à la promotion de la santé mentale. Étant donné qu'elles s'adressent à toutes les personnes, peu importe les savoirs qu'elles détiennent, elles participent aussi aux efforts visant à faire de la santé mentale une responsabilité collective.

Pour conclure, nous sommes convaincus de l'intérêt des formations offertes par le CASR pour les c.o. ainsi que pour les personnes qui les consultent, particulièrement grâce à la diversité des thématiques qui y sont abordées. D'une part, la recommandation de ces formations peut s'inscrire dans le cadre de la pratique de l'activité réservée aux c.o. « évaluer [en orientation] une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité » (OCCOQ, 2024). D'autre part, la participation à ces formations peut s'avérer pertinente pour d'autres types de clientèle (p. ex., personnes à risque, membres de l'entourage, professionnels, etc.) ou pour les c.o. eux-mêmes, afin de répondre à des besoins particuliers ou à titre d'activité de formation continue. Ajoutons que des crédits de formation continue (unités d'éducation continue) sont attribués aux personnes ayant participé à plus de 80 % d'une activité de formation (CASR, 2024c). Nous vous invitons donc à visiter le site Web du CASR à www.santeretablissement.com pour obtenir plus d'informations et à consulter le catalogue des formations offertes à l'automne 2024. ■

Références

- BRIAND, C. *Centre d'apprentissage Santé et Rétablissement : une nouvelle façon de promouvoir, prévenir et intervenir en matière de santé mentale et de mieux-être. Implantation et évaluation québécoise du modèle Recovery College : un projet provincial éducation-santé-société*, Montréal, 2021, 11 p.
- BRIAND, C., M. BÉDARD et M.-J. DROLET. 2023a, « Le modèle Recovery College : pour soutenir le rétablissement et transformer collectivement les pratiques ». *Occupation : ergothérapeute*, vol. 04, n° 02, pp. 39-42. <https://www.oeq.org/DATA/ERGOEX-PRESS/125-v-printemps-2023.pdf>.
- Briand, C., A. Sauvageau, J. Bellemare, M. Bédard, J. Thériault, B. Gomes Chaves et R. HAKIN. 2023b. « Recovery College : un modèle novateur d'éducation à la santé mentale où l'égalité et la mixité des savoirs sont au cœur des apprentissages », dans LECOMTE, T. *Manuel de réadaptation psychiatrique*, 3^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 499-520.
- Briand, C., R. Hakin, J. Macario de Medeiros, F. Luconi, B. Vachon, M.-J. Drolet, A. Boivin, C. Vallée et s. Montminy. 2023c. « Learner experience of an online co-learning model to support mental health during the COVID-19 pandemic: A qualitative study ». *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 20, art. 2498, doi.org/10.3390/ijerph20032498.
- CENTRE D'APPRENTISSAGE SANTÉ ET RÉTABLISSMENT. 2024a. *Catalogue de formations*, Montréal, CASR. 17 p. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC5859/O0005915117_casr_catalogue_formations_juin2024.pdf.
- CENTRE D'APPRENTISSAGE SANTÉ ET RÉTABLISSMENT. 2024b. *Partenaires*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/gscw031?owa_no_site=5859&owa_no_fiche=91.

CENTRE D'APPRENTISSAGE SANTÉ ET RÉTABLISSEMENT. 2024c. *Description des formations*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/gscw031?owa_no_site=5859&owa_no_fiche=100&oa_bottin=.

COUTURIER, È.-L. 2023. « Diagnostic de la crise en santé mentale au Québec et ses remèdes ». Institut de recherche et d'informations socioéconomiques. <https://iris-recherche.qc.ca/publications/crise-sante-mentale>.

CROWTHER, A., A. TAYLOR, R. TONEY, S. MEDDINGS, T. WHALE, H. JENNINGS, K. POLLOCK, P. BATES, C. HENDERSON, J. WARING et M. SLADE. 2019. « The impact of Recovery Colleges on mental health staff, services and society ». *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, vol. 28, n° 5, pp. 481-88. doi.org/10.1017/S204579601800063X.

DOROUD, N., A. KING, T.-M. ZIRNSAK, C. BRASIER, T. HALL, H. JORDAN et L. BROPHY. 2023. « Creating "an oasis of hope, inclusion and connection": Students and stakeholders' experiences of a pilot Recovery College ». *Journal of Mental Health*, vol. 33, n° 1, pp. 92-100. doi.org/10.1080/09638237.2023.2245881.

Hayes, D., H. Hunter-Brown, E. Camacho, M. McPhilbin, R.A. Elliott, A. Ronaldson, I. Bakolis, J. Repper, S. Meddings, V. Stergiopoulos, L. Brophy, Y. Miyamoto, S. Castelein, T.G. Klevan, D. Elton, J. Grant-Rowles, Y. Kotera, C. Henderson, M. Slade pour le RECOLLECT International Research Consortium. 2023. « Organisational and student characteristics, fidelity, funding models, and unit costs of recovery colleges in 28 countries: A cross-sectional survey ». *Lancet Psychiatry*, vol. 10, n° 10, 2023, pp. 768-79. [doi.org/10.1016/S2215-0366\(23\)00229-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(23)00229-8).

ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC. 2024. *Activités réservées et accréditations*. <https://www.orientation.qc.ca/fr/activites-reservees-et-accréditations>.

PERKINS, A.M., J.H. RIDLER, L. HAMMOND, S. DAVIES et C. HACKMANN. 2017. « Impacts of attending recovery colleges on NHS staff ». *Mental Health and Social Inclusion*, vol. 21, n° 1, pp. 1-7. doi.org/10.1108/mhsi-11-2016-0035.

Rapisarda, F., J. Macario de Medeiros, C. Briand, A. Boivin, J. Monthuy-Blanc, C. Vallée, M.-J. Drolet, B. Vachon et F. Luconi. 2022. « Assessing changes in anxiety, empowerment, stigma and wellbeing in participants attending an online-based Recovery College in Quebec during the Covid-19 pandemic: A pre-experimental study ». *International Journal of Public Health*, vol. 67, art. 1604735. doi.org/10.3389/ijph.2022.1604735.

Shepherd, G., J. Boardman et M. Burns. 2010. *Implementing Recovery, A Methodology for Organisational Change*, Londres, Sainsbury Centre for Mental Health, 19 p. https://www.slamrecoverycollege.co.uk/uploads/2/6/5/2/26525995/imroc_implementing_recovery_methodology.pdf.

SOMMER, J., K. GILL et J. STEIN-PARBURY. 2018. « Walking side-by-side: Recovery Colleges revolutionising mental health care ». *Mental Health and Social Inclusion*, vol. 22, n° 1, 2018, pp. 18-26. doi.org/10.1108/mhsi-11-2017-0050.

STATISTIQUE CANADA. 2023. *Troubles mentaux et accès aux soins de santé mentale*. 16 p. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2023001/article/00011-fra.pdf?st=CYCrcbax>.

Thériault, J., M.-M. Lord, C. Briand, M. Piat et S. Meddings. 2020. « Recovery Colleges after a decade of research: A literature review ». *Psychiatry Services*, vol. 71, pp. 928-40. doi.org/10.1176/appi.ps.201900352.

Wyngaerden, F. et M. Allart. 2021. « Le rétablissement, nouveau paradigme ? ». *La revue nouvelle*, vol. 6, n° 6, pp. 44-53. <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-2021-6-page-44.htm>.

ZABEL, E., G. DONEGAN, K. LAWRENCE et P. FRENCH. 2016. « Exploring the impact of the recovery academy: A qualitative study of Recovery College experiences ». *Journal of Mental Health Training*, vol. 11, n° 3, pp. 162-71. https://www.researchgate.net/publication/305116009_Exploring_the_impact_of_the_recovery_academy_a_qualitative_study_of_Recovery_College_experiences.





Marie Dumoulin,
c.o., École secondaire
Édouard-Montpetit, Montréal

Utilisation de l'approche brève axée sur les solutions auprès d'élèves du parcours de formation orientée sur l'emploi

« *Il ne fait que dormir !* »

« *Je l'ai vu une fois en un mois... Il va falloir appeler la DPJ.* »

« *Elle ne travaille pas.* »

« *Gros problèmes de comportement !* »

« *Je ne sais plus quoi faire avec eux...* »

Le parcours de formation axé sur l'emploi (PFAE) du programme de formation de l'école québécoise inclut deux types de formations : la Formation préparatoire au travail (FPT) et la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS). Ces parcours ont été développés afin d'offrir des voies de qualifications aux élèves qui n'ont pas atteint les objectifs des programmes de français et de mathématique du primaire (pour la FPT) ou les unités du 1^{er} cycle du secondaire des mêmes matières (pour la FMS). Dans les deux cas, on offre aux élèves une formation basée sur l'alternance stage-études. L'instauration de ce parcours en 2008 a deux visées : l'augmentation du taux de diplomation et l'insertion en emploi.

Réussie, la FPT permet l'obtention d'un certificat ministériel de formation préparatoire au travail permettant une passerelle vers la formation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. La FMS, quant à elle, donne accès un certificat ministériel de formation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. Cette certification permet de poursuivre ses études régulières ou de se joindre à un groupe à projet particulier menant à la formation professionnelle.

Peu d'écrits ont documenté les résultats du PFAE. Néanmoins, les chercheuses d'une étude se sont intéressées en 2016 aux trajectoires d'élèves québécois y étant inscrits. Leurs résultats révèlent que plus du tiers des

jeunes inscrits en FPT quittent l'école sans certification. En ce qui a trait à la FMS, bien que les taux de certification soient meilleurs à moyen terme, 28 des 87 élèves de l'étude se voient reprendre une seconde année la FMS. Concrètement, cela signifie qu'ils reprennent pour la 2^e, et parfois pour la 3^e fois leur matière de secondaire 2, et ce, dans un contexte qu'ils perçoivent, semble-t-il, assez négativement :

« (...) *Le PFAE est perçu comme un parcours de formation plutôt traditionnel qui génère majoritairement une appréciation plutôt négative. Dans leurs explications, les jeunes évoquent, entre autres, la perte de temps en classe, le fait qu'ils refont toujours les mêmes apprentissages, qu'ils ne font que travailler dans des modules sans avancer réellement, qu'il y a un manque d'encadrement, de règles, que le climat de la classe est mauvais, démotivant, ou encore que c'est une formation qui t'empêche de réussir avec juste trois jours d'école [sur une semaine].* » (Rousseau et coll., 2016)

L'accompagnement des élèves du PFAE en orientation scolaire

Pour des c.o. au secondaire, le mandat d'accompagner des jeunes du PFAE n'est pas simple. Très souvent, ces jeunes ont perdu confiance en leurs capacités d'apprentissage depuis longtemps et n'ont plus de motivation à aller en classe.

« *Pour moi, depuis trois ans, chaque année je me dis que je vais encore échouer. Alors, ça ne me donne rien d'essayer encore. On me fait toujours recommencer la même chose.* » Élève de la FMS, Montréal

Différentes techniques semblent utilisées par les jeunes afin d'éviter ce sentiment d'incompétence : ne rien faire,

dormir ou déranger ses pairs en classe et s'absenter de l'école en sont des exemples. Les membres du personnel et les directions d'école dirigent ces élèves aux c.o. afin qu'ils retrouvent de la motivation dans leurs études, en retenant un objectif de carrière. Cependant, selon mon expérience, une minorité d'entre eux vivront une motivation assez forte à l'identification de la formation souhaitée pour se mobiliser suffisamment et réussir les matières demandées. Cette minorité d'élèves a souvent de bonnes capacités d'apprentissage, mais est démotivée par le contexte scolaire.

Prenons l'exemple de Guillaume (nom fictif), un élève d'une école de Montréal. À sa première année en FMS, il échouait aux deux premières étapes du bulletin en français et mathématique. Pendant un processus d'orientation, il découvrit que, avec la réussite de ses unités de secondaire 2 en français, mathématique et anglais, il pourrait être admis au DEP en conduite de machinerie lourde en voirie forestière, comme son père, et poursuivre son secondaire 3 au moyen de la concomitance à horaire intégré. Le soir même de notre rencontre, Guillaume fit quelque chose qu'il ne faisait plus depuis longtemps...il ouvrit ses cahiers scolaires et se mit à la tâche. À la 3^e étape, il était en réussite dans les trois matières exigées.

L'envie de rejoindre son père offrit à Guillaume un levier affectif assez puissant pour qu'il se mobilise et réussisse les exigences scolaires demandées. Pour obtenir un changement aussi radical, il est évident que cet élève avait en lui de bonnes capacités d'apprentissage. Ce qui n'est malheureusement pas le cas de la majorité des élèves du PFAE. Pour ces derniers, savoir qu'ils sont à quelques unités d'être admissibles à la formation qu'ils visent n'est pas suffisant. Lorsqu'ils retourneront s'asseoir en classe, ils ne sauront toujours pas comment surmonter ce sentiment d'incompétence qui les empêche de s'ouvrir aux apprentissages. Les c.o. devront alors se demander comment aider ces élèves à retrouver de la confiance en leur potentiel. C'est ici que l'approche brève orientée vers les solutions (ABOS) devient un outil fort aidant.

L'utilisation de l'approche brève orientée vers les solutions

L'ABOS est issue de la dernière vague des thérapies brèves. C'est une approche collaborative, orientée vers l'avenir, qui a pour crédo que le client est le moteur principal du changement. Pour la pratiquer, l'intervenant

doit croire profondément au potentiel de l'élève et se positionner dans une situation égalitaire à celui-ci.

« Selon Connie et Froerer, l'ABOS n'est pas une technique, mais plutôt une façon de créer de l'espoir. Pour ce faire, toutes les questions doivent venir d'un endroit où l'intervenant a de l'espoir pour le client. Ainsi, il est primordial d'avoir la foi totale dans le client, dans l'approche et en vous (intervenant). Ceci signifie, en outre, être convaincu que le client a toutes les compétences pour réaliser le résultat attendu. » (Gros-Louis, 2023)

Le « résultat attendu » mentionné dans cette citation est l'élément central à définir avec l'élève dès le début du processus d'orientation et autour duquel l'écoute et les interventions de la ou du c.o. devront s'aligner. Ce résultat attendu est le changement désiré par l'élève, son meilleur espoir.

L'ABOS préconise une série d'échanges dans lesquels l'intervenant utilisera le langage du client pour l'aider à décoder ce qu'il souhaite. Le rôle des c.o. est de le rapprocher de ce qu'il désire. Ce qui est particulier et essentiel dans cette approche, c'est que l'intervenant doit se mettre en position de « ne pas savoir ». C'est l'élève qui sait ce dont il a besoin.

Voici un exemple fictif d'une première rencontre entre une c.o. et un élève de la FMS :

C.o. : Quel résultat souhaiterais-tu obtenir à la suite de notre rencontre ?

Élève : Je veux juste en finir avec l'école.

C.o. : D'accord. Donc, le résultat que tu souhaites obtenir, c'est d'en finir avec l'école.

Élève : Oui.

C.o. : Quand sauras-tu que tu en auras terminé avec l'école ?

Élève : Quand j'aurai mon diplôme.

C.o. : Si je te comprends bien, tu souhaiterais que notre rencontre te permette d'avoir ton diplôme ?

Élève : Oui...

C.o. : D'accord. De quel diplôme parles-tu au juste ?

Élève : Je ne sais pas là... mais je veux aller en Transit 15 (pré-DEP) l'an prochain. J'en ai marre d'être en FMS.

C.o. : Je comprends que tu es tanné de refaire tes matières de secondaire 2. Ton souhait serait donc que notre rencontre te permette de réussir au moins deux matières entre français, mathématique

et anglais, ce qui te permettrait d'être admis en Transit 15 l'an prochain ?

Élève : Oui.

C.o. : Je comprends. Donc, ce que tu aimerais serait que nos rencontres te mènent vers la réussite de deux matières cette année, entre français, mathématique ou anglais, afin que tu puisses aller en Transit 15 l'an prochain ?

Élève : Oui.

C.o. : C'est d'accord. Entre ces trois matières, lesquelles penses-tu pouvoir réussir plus facilement ?

Élève : Anglais et math.

C.o. : Tu as donc confiance de pouvoir réussir plus facilement anglais et mathématique cette année.

Élève : Oui.

Dans cet échange, on peut remarquer que le rôle d'expert est partagé avec l'élève de façon égalitaire. La c.o. se sert de ses connaissances en information scolaire pour aider le jeune à comprendre comment atteindre son souhait (résultat espéré), mais elle ne tente pas d'évaluer si cet objectif est réaliste. L'ABOS préconise que le client détient autant d'expertise que l'intervenant et qu'il faut avoir une totale confiance dans le processus du client.

Afin que l'élève ait confiance que son souhait est réalisable, l'ABOS indique de lui faire décrire un moment passé dans le résultat attendu.

« Le but de la description (du résultat attendu) consiste à créer un moment fort chez le client. En effet, ce questionnement prolongé inspire la personne et lui fait croire que le changement est possible. En outre, en installant des émotions positives, la psychologie positive confirme que le champ de vision s'agrandit, que les émotions négatives diminuent et qu'augmentent l'espoir et la créativité. » (Gros-Louis, 2023)

Échange dans lequel la c.o. fait décrire le résultat attendu à l'élève :

C.o. : Que remarqueras-tu chez toi quand tu auras réussi anglais et math ?

Élève : Je serai fier de moi. Je serai content d'en avoir enfin fini avec la FMS.

C.o. : Je vois. Ces réussites t'apporteront des émotions positives comme la joie et la fierté. Quelle différence pourras-tu observer chez toi quand tu ressentiras ces émotions ?

Élève : Je vais me sentir léger. Je vais peut-être avoir confiance que je peux avancer dans la vie, que je ne serai pas sur le B.S. comme mes parents m'ont dit que ça m'arriverait si je ne réussissais pas mon secondaire.

C.o. : Réussir anglais et math cette année te redonnerait donc confiance que tu peux avancer dans la vie en plus de te sentir léger. Quelle différence observeras-tu chez tes parents quand tu vivras ces réussites ?

Élève : Ils seront sûrement fiers de moi et moins inquiets. Peut-être qu'ils me feront plus confiance.

C.o. : D'accord. Donc, en réussissant anglais et math, tes parents constateraient qu'ils peuvent te faire confiance. Ils seraient donc fiers et moins inquiets pour toi. Qu'est-ce que ça révélera de toi, cette confiance ?

Élève : Ben... que je ne suis pas un nul... que ça se peut que je réussisse des choses dans la vie.

C.o. : Je vois. Donc, finalement, réussir tes deux matières cette année te permettrait de croire en toi et ça te prouverait que tu n'es pas un nul et que tu es apte à réussir dans la vie.

Élève : C'est ça.

Cet échange comprend trois niveaux de différence que préconise l'ABOS lors de la description du résultat souhaité : les différences qu'amène le résultat souhaité ; l'effet de ces différences sur l'élève et sur ses proches ; et, finalement, ce que ces différences révèlent et signifient de plus profond chez la personne interrogée.

L'élève, en nommant ce qui est significatif pour lui dans l'atteinte du résultat souhaité, rend possible une nouvelle version de lui-même. Une motivation peut donc survenir à la suite à cet échange et donner lieu à de nouveaux comportements dans sa réalité actuelle. La reconnaissance de compétences chez l'élève l'aidera ensuite à cerner ses forces pour l'atteinte du résultat souhaité.

Échange dans lequel la c.o. fait ressortir les compétences de l'élève :

C.o. : Lesquelles de tes qualités te permettront de réussir ton anglais et tes math cette année ?

Élève : Je suis courageux et fonceur.

C.o. : Ah bon ! En quoi le fait d'être courageux et fonceur te permettra de réussir tes matières ?

Élève : Je vais avoir le courage de continuer même si c'est difficile.

C.o. : Je comprends. Donc, si des difficultés surgissent dans tes apprentissages de l'anglais et des math, ton courage te permettra de ne pas abandonner ?

Élève : Oui.

C.o. : Qu'est-ce que ton courage te permettra de faire plus concrètement pour t'aider à résoudre tes difficultés à apprendre l'anglais et les math ?

Élève : Ça va me permettre de ne pas me traiter de nul si je ne comprends pas. D'essayer encore.

C.o. : Donc, ton courage te permettra de changer la façon dont tu te parles ? Ce que tu penses de toi ?

Élève : Oui. Ça me permettrait d'arrêter de me traiter de nul.

C.o. : Qu'est-ce que tu pourras faire comme actions si tu ne comprends pas, au lieu de te traiter de nul ?

Élève : Je pourrais demander à mon ami de m'expliquer. Ou à ma prof. Je le faisais avant, ça m'aidait.

C.o. : Si je te comprends bien, ton courage t'amènera à demander de l'aide autour de toi, plutôt qu'à te traiter de nul quand tu ne comprends pas. Et tu sais que tu es capable, car tu l'as déjà fait dans le passé.

Élève : C'est ça.

Dans tous les échanges, la c.o. reprend soigneusement les mots de l'élève et porte une attention à ce que le langage utilisé reflète un avenir possible. Les présuppositions sont essentielles dans cette approche afin de démontrer que le changement peut devenir réalité. En s'investissant dans cette conversation, l'élève peut prendre goût à cet avenir différent. Il est aussi recommandé par l'ABOS de détailler la description, et ce, afin de la rendre aussi réelle que possible. L'actualiser dans l'avenir est une autre technique de la description du résultat souhaité :

C.o. : Supposons que, demain, tu fais un pas vers la réussite de ton souhait, c'est-à-dire d'aller en Transit 15 l'an prochain, donc de réussir ton anglais et de tes math cette année. Que feras-tu de différent en ce sens ?

Élève : Je vais aller à mes cours et je vais poser des questions si je ne comprends pas.

C.o. : Ok. Donc aller à tes cours et poser des questions te permettra de comprendre la matière ?

Élève : Oui.

C.o. : C'est bien. Aimerais-tu qu'on se revoie la semaine prochaine pour parler de comment se sera passée ta semaine ?

Élève : Oui, je voudrais bien.

Cet exemple en est un réel. Cet élève de Montréal a bel et bien commencé à poser des questions à son ami et a réussi à améliorer ses notes dans les matières visées. L'expérimentation de l'ABOS sur les élèves du PFEA de mon établissement scolaire a rapidement donné des résultats concrets. Les élèves ont vite tenté les solutions qu'ils avaient eux-mêmes cernées. Lorsque celles-ci ne fonctionnaient pas, ils les abordaient à la rencontre suivante et en renaient d'eux-mêmes de nouvelles. J'ai été grandement impressionnée que ces derniers me contactent d'eux-mêmes pour reprendre rendez-vous, à plusieurs reprises, alors qu'ils s'absentaient fréquemment lorsque j'utilisais d'autres techniques d'intervention. L'ABOS a réellement permis de les mobiliser dans leur réussite.

Selon mon expérience, l'ABOS aide les élèves à tirer du sens de leurs actions et à en saisir les retombées. Surtout, elle permet à des jeunes qui n'ont plus confiance en leur potentiel de réussite de retrouver de l'espoir. L'ensemble des élèves du PFAE que j'ai rencontrés semblaient rarement avoir des retards sur le plan cognitif. Manque ou traumatisme affectif, TDAH, dyslexie, manque de concentration, gêne de poser des questions, discours interne néfaste, mauvaises habitudes de vie et manque d'estime de soi ont plutôt été les éléments découverts comme étant aux sources des difficultés d'apprentissage des élèves. À l'aide de l'ABOS, en étant patients et persévérants à poser les bonnes questions, les c.o. peuvent jouer un rôle déterminant dans le parcours scolaire des élèves du PFAE. Les élèves pourront alors se révéler et dresser la liste des composantes de leur résultat espéré. Quel privilège que de pouvoir redonner vie à un potentiel bien enfoui !

« Il a commencé à faire ses devoirs. »

« Elle m'a posé une question ! »

« Il a été plus présent cette semaine. »

« Peut-être qu'elle réussira finalement... » ■

Références

CENTRE DE SERVICES SCOLAIRE DE MONTRÉAL, s.d. *Formations axées sur l'emploi*. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/ecoles-specialisees/formations-axees-emploi>.

GROS-LOUIS, Yves. 2014. « Petite histoire de la création de l'approche brève orientée vers les solutions ». *L'art du possible*, vol. 1, n° 1. https://www.psycho-solutions.qc.ca/Volume_Art_du_Possible/Art_du_possible_Vol1_1_Septembre2014.pdf.

GROS-LOUIS, Yves. 2023. « Le diamant de Connie et Froerer : l'essence de l'ABOS ». *L'art du possible*, vol. 10, n° 3. https://www.psycho-solutions.qc.ca/Volume_Art_du_Possible/Art_du_possible_Vol10-3_Septembre2023.pdf.

ROUSSEAU, N., C. MARION, H. FOURNIER, K. TÊTREAU et S. PAQUIN. 2016. « Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 19, n° 1, pp. 127-50. <https://doi.org/10.7202/1040666ar>.



JeunesExplo
Stages d'un jour



Activités d'exploration gratuites à votre disposition!

JeunesExplo, l'organisme de référence offrant des Stages d'un jour partout au Québec.



Stages d'un jour en milieu de travail



Une web-série démontrant les dessous du quotidien de différents professionnels en milieu de travail



Nouvelles entrevues et webinaires avec des mentors passionnés! Divers entretiens disponibles via notre chaîne YouTube et sur notre site web



SOSP vise à sensibiliser les jeunes, les parents et les mentors sur la diversification des choix scolaires et professionnels! Lancement officiel dès janvier 2025!

EN CHIFFRES

Plus de **250 institutions** d'enseignement secondaire et collégial des réseaux public et privé ainsi que les organismes d'aide à l'emploi ont participé;

- Près de **3000 stages** organisés annuellement;
- Plus de **33 000 stages** organisés depuis les 19 dernières années;
- **172 «JE m'oriente en live!»** et **32 webinaires «Branché sur mon avenir»** réalisés depuis le printemps 2020 et accessibles en rediffusion;
- **9 capsules Viens tester mon travail (VTMT);**
- Plus de **100 000 visionnements**



3/4 des jeunes ayant participé à JeunesExplo se sont dirigés dans le domaine exploré

Contactez-nous pour offrir ces activités aux jeunes de votre établissement scolaire ou de votre organisme!

jeunesexplo.ca

418 425-0913
info@jeunesexplo.ca



Je veux faire un don
jeunes-explorateurs.org/donation

Québec



Émilie Charbonneau, c.o.,
spécialiste des services de
réadaptation aux vétérans
canadien



Olivia Ouimet, c.o.,
chargée d'affaires
professionnelles, OCCOQ



Geneviève Proteau, c.o.,
cheffe d'équipe en réadaptation,
Commission des normes,
de l'équité, de la santé
et de la sécurité du travail

Le codéveloppement : bon pour les c.o., bon pour le public !

« Le codéveloppement professionnel consiste en une approche de groupe ouverte, collaborative et appréciative de réflexion sur l'action. Il vise à constituer une communauté de pratique professionnelle autour d'un nombre restreint de personnes (de quatre à huit) qui veulent se donner le temps et les moyens pour s'entraider et apprendre ensemble afin de devenir plus efficaces. Ces personnes ont comme projet commun d'explicitier leurs meilleures pratiques et se conseillent mutuellement pour élargir leur compréhension et leurs stratégies d'action à propos de leurs préoccupations, problèmes et projets ; elles peuvent aussi entreprendre des actions qui ont des impacts dans leur communauté » (Champagne, 2011, p. 109).

Avec cette définition en tête, il y a 10 ans, une jeune c.o., avec à l'époque moins de cinq années d'expérience, décida de créer un groupe de codéveloppement. Elle envoya alors un courriel au COin (plateforme électronique qui regroupait les questions des c.o., tel un forum) invitant les c.o. manifestant de l'intérêt à se joindre à elle. Cinq conseillères d'orientation, ayant moins de cinq ans d'expérience elles aussi, ont levé la main.

Ce groupe baptisé MiniCOin se rencontrait environ une fois par mois. Au début, dans les milieux de travail des c.o., puis dans les bibliothèques publiques (c'est gratuit, neutre et loin des collègues de travail...). Les c.o. provenaient de divers secteurs de pratique et avaient toutes une variété de visions, de parcours, d'expériences et d'expertises. Communautaire, réadaptation, secondaire, universitaire, pratique privée, enseignement, collégial : il ne restait plus beaucoup d'angles morts une fois que les c.o. exploraient le cas du jour ! Comme les c.o. avaient toutes relativement le même niveau d'expérience dans la profession et qu'il n'y avait pas de gestionnaire, il y avait une réelle confiance pour partager les cas difficiles, sans jugement. L'approche du codéveloppement, valorisant la simplicité, répondait aux besoins de formation continue des c.o. engagées puisqu'elles étaient en début de carrière. En début de pratique, il a été intéressant de découvrir les réalités d'autres milieux de travail, les c.o. étant susceptibles de vouloir changer de milieu un jour ! Sans le savoir, nous avions les conditions de réussite telles que nommées par Champagne (2001) : « la permission que les participants s'autorisent de prendre un temps de réflexion à partir de leurs préoccupations ; une formule qui invite à échanger confidentiellement avec des collègues dans un contexte rassurant ; des modalités de fonctionnement qui structurent les échanges ; la possibilité de se créer un groupe de référence » (p. 101).

Échanger avec des collègues devient alors comme une forme de *brainstorm*, permettant de réfléchir à plusieurs cerveaux sur des cas plus difficiles. Le simple fait de parler à voix haute permet d'obtenir une rétroaction pour clarifier, valider ou mettre au défi ses

pensées. En fin de compte, les rencontres se terminaient positivement : chaque personne avait été utile pour aider l'une d'entre nous à agrandir (mieux garnir ?) son coffre à outils. En groupe, la quantité de ressources qui ont été apprises les unes des autres a été phénoménale ! Sans le savoir, nous construisions déjà notre bagage pour aider de futures personnes clientes avec des problématiques inédites dans nos pratiques respectives, mais le fait d'en avoir parlé en groupe de codéveloppement nous outillait déjà. Finalement, nos personnes clientes en ressortaient gagnantes, elles aussi !

Les échanges portaient sur une grande variété de sujets :

- dénouer une impasse avec une personne cliente ;
- partager des trucs pour mieux accompagner des personnes clientes avec divers diagnostics, que ce soit en lien avec la santé mentale ou physique ;
- partager de la documentation en information scolaire et professionnelle (ISEP), par exemple des éléments recueillis dans le cadre de visites dans les secteurs professionnel, collégial et universitaire) ;
- se renseigner sur des formations pertinentes et connexes à l'orientation ;
- briser l'isolement, créer des liens professionnels et miser sur les forces de chaque personne ;
- apprendre sur des ressources, des organismes qui existent (toxicomanie, passé criminel), des livres appropriés pour nous et pour nos clients (exercices à faire avec eux), des formations pertinentes pour notre pratique ;
- éclaircir une difficulté professionnelle d'une c.o. en lien avec son milieu de travail ou sa recherche d'emploi ;
- affiner le jugement professionnel et développer la délibération éthique ;
- trouver dans ses notes de belles citations qui peuvent être réutilisées avec la clientèle, par exemple : « C'est pas quand la maison brûle que c'est le temps de faire des rénos », de Geneviève Proteau (traduction : il y a un temps pour chaque chose) ;
- réfléchir à comment on agirait si on était confronté à la même situation ;
- réseauter, par exemple en discutant du fonctionnement de LinkedIn pour mieux accompagner nos clients qui posent des questions, pour se partager les liens d'auteurs pertinents, mais aussi pour profi-

ter d'une belle occasion de se faire connaître par les autres c.o. et pour changer d'emploi.

Sentiment de soutien moral, relation d'entraide, accompagnement collectif : même si la personne c.o. est seule dans son bureau avec la personne cliente, elle sait qu'elle a un réseau sur lequel s'appuyer en cas d'impasse. Tout comme nos clients et clientes ont besoin d'un allié pour se donner une direction, nous pouvons aussi bénéficier d'un soutien moral et de la force du groupe ! Paradoxalement, ce travail collaboratif permet de développer son autonomie professionnelle. En ce qui concerne la gestion du temps, au lieu de tourner en rond pour essayer de régler le cas et puisque les problèmes se recourent, discuter avec des professionnelles ou professionnels neutres et objectifs peut aider à voir la situation autrement et amener des pistes de solutions différentes. Mettre son ego de côté, se permettre d'être vulnérable et dire qu'on ne sait pas tout, c'est aussi bon pour prendre soin de sa santé mentale.

Plus concrètement, le codéveloppement, c'est « une approche de développement pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer leur pratique » (Payette et Champagne, 2000). Chaque c.o. qui s'engage dans un groupe de codéveloppement se donne les outils pour améliorer ses réflexions, ses décisions, son jugement professionnel et sa capacité d'adaptation. Grâce au codéveloppement, les apprentissages faits peuvent aussi être utiles dans diverses situations difficiles, que ce soit en lien avec la clientèle ou avec le marché du travail en tant que c.o.

Dans le cas du MiniCOin, une discussion sur les étapes a eu lieu, puis le groupe n'a plus eu besoin d'en reparler, même si plusieurs nouvelles personnes se sont intégrées avec les années (congés de maternité, départs à la retraite). Suivre les étapes se faisait naturellement, sans briser le rythme des échanges. Selon différents auteurs, le nombre d'étapes peut varier entre six (Payette, 2000), sept (Boilard, s.d.) et huit (Picard et coll., 2013 ; GAP, s.d.) :

1. écouter le cas de la personne c.o. qui demande de l'aide ;
2. formuler des questions d'information pour en savoir plus sur le cas ;
3. exposer ses besoins pour que les questions du groupe soient précises : tout le monde s'entend sur le besoin ;
4. partager et recevoir les pistes de solutions en démontrant de l'ouverture ;

5. assimiler les réponses, décider comment on va régler le problème et dresser un plan d'action ;
6. décrire les apprentissages personnels, de manière individuelle.

À la rencontre suivante, un retour était fait sur le cas de la personne c.o. aidée précédemment. Certains auteurs notent ce retour comme étant une étape, tout comme la préparation de ladite rencontre ; d'autres non. Une chose est sûre, c'est que les personnes professionnelles qui s'investissent dans le codéveloppement y trouvent leur compte, selon les recherches qui notent un « accroissement significatif du sentiment d'auto-efficacité au travail et [...] la création de solutions et la résolution de problèmes » (Sabourin, Paquet et Lafranchise, 2023).

Sans le savoir, les membres du MiniCOin se sont investies dans la communauté professionnelle, avec leur souci réel d'accompagner, d'aider et d'être utile aux autres c.o. du groupe (Champagne, 2001). Le besoin d'être efficace, à la fois durant les rencontres, mais aussi pour les personnes aidées, a mis en lumière un autre volet de l'approche orientée vers les solutions : être en mode recherche de solutions entre c.o. (Champagne, 2001). Différents outils technologiques ont été utilisés pour le MiniCOin : Dropbox pour les ressources discutées durant les rencontres ; un groupe Facebook privé pour planifier les lieux des prochaines rencontres ; puis le passage en mode virtuel lorsque la pandémie est arrivée. Quelques-unes de ces c.o. disent aussi que le soutien du groupe les a aidées à se repositionner professionnellement et faire le saut dans d'autres milieux professionnels, voire même éviter un arrêt de maladie. En près de 10 ans, plusieurs changements d'emplois ont eu lieu pour les membres du MiniCOin, mais certaines c.o. ont eu la chance de trouver un emploi où le codéveloppement faisait déjà partie des bonnes pratiques de l'employeur. Parler des enjeux cliniques avec un groupe pour couvrir presque tous les angles, c'est très riche ! Il y a des professionnels qui paient pour apprendre à en faire : plusieurs moyens sont bons pour continuer de se développer. Même après 10 ans, 15 ans d'expérience de c.o. dans divers milieux professionnels, le codéveloppement permet de poursuivre les apprentissages. Même si avec les années de pratique on prend de l'assurance, on n'arrête jamais de se poser des questions : chaque personne est unique, tout comme son cas en orientation.

Selon Boilard (s.d.), le codéveloppement est gagnant sur trois niveaux :

1. la personne qui demande au groupe de l'aider dans sa réflexion ;

2. les personnes qui participent au groupe, grâce aux échanges durant la rencontre ;
3. l'organisme, car les apprentissages faits durant les rencontres auront des retombées.

Saviez-vous que le codéveloppement peut faire partie des heures de formation continue (portfolio métrique, Espace compétence) ? Si vous souhaitez vous joindre à un groupe, il est possible d'utiliser le forum de l'OCCOQ nommé [Entraide et codéveloppement](#), que ce soit en présentiel ou en virtuel. Vous pouvez ajuster les étapes pour qu'elles répondent à vos besoins, car, après tout, vous êtes des professionnelles et des professionnels des relations humaines et de la santé mentale. Selon Sabourin, Paquet et Lafranchise (2023), les personnes professionnelles qui participent à des groupes de codéveloppement disent être satisfaites et atteindre leurs objectifs de développement à plus de 90 %.

Le codéveloppement, c'est gagnant pour les c.o. qui se questionnent, pour les c.o. qui répondent à des questions, pour les organismes, mais aussi... pour les clients et clientes ! ■

Références

- BOILARD, A. s.d. Outils codéveloppement professionnel. L'approche en 7 étapes. <https://www.reseau-annie.ca/wp-content/uploads/2021/04/Codeveloppement-guide-comment-faire.pdf>.
- CHAMPAGNE, C. 2001. « Trois pistes pour enrichir la pratique du groupe de codéveloppement ». *Interactions*, vol. 5, n° 2, pp. 99-110.
- FRANZ, S., B. BOURASSA, F. PICARD, L. STAFFONI et J. MASDONATI. 2020. « Le codéveloppement professionnel en orientation : et si nous apprenions en échangeant sur notre pratique ? » *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 49, n° 1. <https://journals.openedition.org/osp/11841>.
- GAP-Orientation. s.d. *Capsules-vidéo : Le codéveloppement en action*. Université Laval. <http://www.gap-orientation.fse.ulaval.ca/version-inteacutegrale.html>.
- PAYETTE, A. 2000. « Le codéveloppement : une approche graduée ». *Interactions*, vol. 4, n° 2, pp. 39-59.
- PAYETTE, A. et C. CHAMPAGNE. 2000. *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PICARD, F., N. PERREAULT, J. MASDONATI, B. BOURASSA, J.-F. PERRON et A. PILOTE. 2013. « Le codéveloppement dans le secteur scolaire : la difficulté de transition du jeune et le défi posé au c.o. ». *L'orientation*, vol. 3, n° 2, pp. 6-9.
- SABOURIN, N., M. PAQUET et N. LAFRANCHISE. 2023. « Le codéveloppement actualisé : un levier plus pertinent que jamais ! ». *Revue RH*, vol. 26, n° 4.



Lou Nadeau,
c.o. en employabilité

Intervenir en counseling de carrière auprès de personnes trans et non binaires : comprendre son devoir professionnel en tant qu'acteur de changement dans un paysage médiatique tumultueux — 2^e partie

À l'hiver 2024, la première partie d'un article traitant de la thématique de la clientèle issue de la diversité de genre en contexte de counseling de carrière fut publiée afin d'aborder de manière introductive les enjeux s'y rattachant. Cette seconde partie permettra d'émettre des suggestions afin d'améliorer sa pratique professionnelle et d'agir à titre d'allié·e¹.

Dans un premier temps, les concepts d'allié·e et d'approche transaffirmative seront exposés. Ensuite, quelques raisons justifiant l'importance de s'y intéresser en tant que professionnel·le·s de l'orientation seront énoncées avant de laisser la place aux témoignages de quelques personnes trans et non binaires ou en questionnement (TNBQ) ayant pris part à des démarches de counseling de carrière. En cohérence avec ces partages, des pistes d'intervention à intégrer dans sa pratique seront recommandées.

Définition du concept d'alliance inclusive et rappel de l'approche transaffirmative

L'alliance inclusive, le fait d'être un·e allié·e, représente les situations où une personne détenant certains privilèges par rapport à un groupe minoritaire est en mesure d'établir et entretenir des relations durables promouvant l'inclusion et l'équité (Office de la langue française, 2020). Iel s'efforce d'instaurer un climat de confiance et de solidarité, s'informe quant aux enjeux propres aux groupes marginalisés et encourage toute personne en faisant partie à faire valoir ses droits et à oser nommer les événements discriminatoires pouvant arriver à leur égard (Office de la langue française, 2020).

1 À des fins éducatives et par souci de cohérence avec le sujet abordé dans cet article, nous avons privilégié, comme mode d'écriture inclusive, la forme tronquée.

Cette posture consiste en un travail sur soi (Gender Spectrum, s.d.), composée de plusieurs sphères fondamentales à son développement (Shlasko, 2017) :

1. La capacité à reconnaître les situations d'iniquité ainsi ses propres sentiments et croyances quant aux différentes identités de genre.
2. Le développement de son esprit critique permettant d'analyser et de comprendre les phénomènes afin de maintenir une vision nuancée devant des situations problématiques.
3. L'ensemble des actions entreprises pour le bien-être et l'avancement des droits des communautés marginalisées.
4. Le fait d'assumer la responsabilité de ses gestes et privilèges contribuant à ses propres préjugés ainsi que reconnaître ses fautes lors d'erreurs commises à l'égard des groupes minoritaires.

Dans le même sens, l'approche transaffirmative définie dans la partie précédente consiste à affirmer le genre nommé par la personne cliente. Cela implique de respecter leurs vécus, sans les remettre en question, de tenter de comprendre les enjeux propres aux personnes TNBQ afin de les soutenir adéquatement (APA, 2015).

En bref, ces concepts réfèrent à une démarche d'introspection active et constante portée par des valeurs de respect de la diversité, de justice sociale, d'équité et d'inclusion à l'égard des membres de la communauté.

Pourquoi se renseigner quant à la diversité de genre en développement de carrière

Les conseiller·ère·s d'orientation du Québec ne travaillant pas régulièrement avec la clientèle TNBQ pourraient être tenté·e·s de négliger l'importance de se former sur ce sujet, croyant qu'il ne concerne qu'une minorité de leur clientèle. Il existe cependant diverses raisons de se renseigner.

Comme intervenants·e·s encadré·e·s par un ordre professionnel, les c.o. ont le devoir d'agir en tout temps dans l'intérêt de leur clientèle, afin de protéger le public de toute négligence ou inconduite. Malgré que les thérapies de conversion soient illégales depuis janvier 2022 (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2024b), la posture transaffirmative en soi n'est pas formellement obligatoire. Cette dernière possède toutefois un éventail de bienfaits soutenus par la recherche préconisée avec la clientèle TNBQ.

L'une des règles déontologiques le plus souvent évoquée en responsabilité professionnelle est l'obligation déontologique de plusieurs ordres professionnels de respecter les normes scientifiques reconnues (Ashley, cité dans Pullen Sanfaçon, 2021). Il importe de se questionner à l'égard de la conformité de sa pratique et d'être conscient·e des préjugés pouvant potentiellement limiter l'autodétermination de la clientèle. En ce sens, l'article 5 du *Code de déontologie des conseillers et conseillères d'orientation* (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2024a) souligne que la profession doit reposer sur des valeurs comme le respect de la dignité de la personne, de ses valeurs et de son droit de décider pour elle-même, l'objectivité, le jugement professionnel, etc.². De plus, les membres doivent investir dans la formation continue et s'appuyer sur des références rigoureuses afin de développer leurs compétences.

Finalement, l'approche transaffirmative favorise indirectement les chances de succès du processus d'orientation. En effet, la création et le maintien d'un lien émotionnel entre les deux parties représente l'un des trois piliers du développement d'une alliance de travail efficace (Bordin, 1979). Cette dernière, lorsqu'elle est bien établie, optimise l'engagement de l'individu dans son propre processus (Milot-Lapointe, Savard et Le Corff, 2018).

Témoignages de client·e·s TNBQ ayant eu accès à des services d'orientation ou d'employabilité

Laissons la parole à quelques personnes TNBQ afin de témoigner de leurs expériences en counseling de carrière. Bien que chaque individu soit unique, des idées convergentes peuvent servir de lignes directrices pour sa pratique professionnelle.

J., 33 ans, homme trans (il)

Il y a quelques années, j'ai débuté une démarche d'orientation en visioconférence avec une c.o. en pratique privée alors que j'en étais aux balbutiements de ma transition : je n'avais pas fait mon coming out, j'utilisais encore mon deadname (nom assigné à la naissance) et je vivais d'autres changements dans plusieurs autres sphères de ma vie. C'était une période assez difficile à plusieurs niveaux.

Sa réaction à mon coming out a beaucoup diminué mon stress. Elle n'a pas remis en question mon genre, n'a pas

² Art. 5 du *Code de déontologie des membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-26,%20r.%2068%20>.

cherché à poser de questions indiscrettes ou à faire des liens inappropriés avec mon choix de carrière. Cela m'a mis en confiance pour mon coming out auprès d'autres individus. Elle a d'ailleurs facilement intégré mon nouveau prénom et se corrigeait en cas d'erreur concernant mes pronoms. Tout s'est fait naturellement et j'ai remarqué ses efforts.

Nous avons identifié avec succès un projet correspondant à mes aspirations, et par la suite elle m'a aidé à préparer mon coming out en milieu de travail (en restructurant ma perception de la situation, en me suggérant des pistes d'intervention, etc.).

Certains éléments clés ont contribué à l'établissement d'une relation de confiance et au succès de la démarche selon moi :

- *Son niveau de connaissance : J'ai apprécié qu'elle ne soit pas clueless lorsque je lui ai fait mon coming out. Elle savait de quoi je parlais, ce que cela insinuait comme enjeux et connaissait déjà les précautions de base à prendre à mon égard. Cela m'a enlevé un poids qui a fait toute la différence pour la suite.*
- *Son savoir-être : Par sa discrétion, j'ai senti que mon intimité liée à ma transition était réellement respectée. Le sujet n'était pas tabou et je ne sentais aucun inconfort de sa part, mais la nécessité de l'aborder n'était pas là. L'évitement de millions de questions liées à ma transition m'a permis un break afin de se concentrer sur l'objet de ma demande. Je ne sentais aucune curiosité mal placée.*
- *Son savoir-faire : Son respect envers moi par tous ses gestes a fait toute la différence, comme le respect de mon nouveau prénom et mes pronoms. Elle est demeurée la même professionnelle compétente, de la première rencontre à la conclusion. Je sentais qu'elle voulait véritablement mon bien-être.*
- *Les rencontres en ligne ont contribué à réduire l'inconfort que je ressentais face à mon corps et je pouvais me concentrer plus facilement sur nos rencontres.*

Si j'avais quelques pistes à proposer aux c.o., je leur recommanderais :

- *d'avoir des outils clés en main afin d'accompagner les personnes trans dans leur processus de transition (y compris le coming out) en milieu de travail ;*
- *de s'intéresser aux enjeux des personnes trans exerçant dans des métiers non traditionnels selon leur*

genre afin de les aider à s'intégrer ou se maintenir dans un milieu de travail donné.

L., 35 ans, femme trans (elle)

Il y a quelques années, j'ai consulté un c.o. pour valider mon choix d'intégrer le DEP en mécanique automobile. J'ai débuté ma transition il y a déjà plusieurs années, et j'ai toujours gardé une expression de genre plus typiquement masculine. Je n'adhère pas aux codes sociaux féminins, comme les robes ou le maquillage. Lors de la première rencontre, je lui ai fait part de mes aspirations, de mes passions, mais je n'ai pas senti qu'il était très à l'écoute honnêtement. Il me questionnait sur ma transition sociale et médicale de façon intrusive. Ça n'avait pas de lien avec la démarche, et j'étais tellement malaisée par ses questions que j'ai répondu quand même. Je ne comprenais pas le lien avec la formation, ma transition est finie et je suis bien comme ça. Il me questionnait plus tard sur mon aisance à travailler dans un milieu traditionnellement masculin. Il m'a expliqué qu'il ne faudrait pas que je sois surprise si je me faisais mégenrer. J'ai eu rapidement l'impression qu'il tentait de remettre en doute mon idée. Il me parlait d'autres métiers « manuels » plus « féminins », comme préposée aux bénéficiaires, qui pourraient me faire sentir plus confortable. Je sais que c'était sans doute pas mal intentionné de sa part et que c'était sans doute pour me prévenir. J'aurais aimé ne pas subir ses jugements de valeur et ressentir son désir que je me conforme à certaines attentes.

D., 33 ans, personne transmasculine (il)

J'ai été bénéficiaire de services d'employabilité dans un organisme communautaire en Gaspésie il y a quelques années. J'étais insatisfait dans mon emploi en raison d'un contexte professionnel difficile. Comme mes changements légaux n'étaient pas complétés, j'ai dû dévoiler mon prénom de naissance lors de l'ouverture du dossier. Je n'ai pas senti que cela a joué contre moi puisque la c.o. qui m'a accompagné m'a permis de vivre une expérience respectueuse et professionnelle.

Un atout important était sa capacité à uplifter : elle m'a aidé à me connaître sous un angle positif et à cerner mes forces ainsi que mes priorités professionnelles. Mon identité n'était que très peu abordée, ce qui m'a fait sentir que j'étais une personne à part entière, pas du tout mis dans une boîte. On se centrait réellement sur moi, et elle ne faisait pas de liens inappropriés avec mon identité de genre.

Cela ne veut pas dire qu'elle était parfaite : elle n'était pas la plus militante et démontrait parfois un peu d'ignorance, mais son désir d'inclusivité faisait toute la différence. Il y avait de petits signes, comme un autocollant du drapeau de la Fierté dans son bureau, qui témoignait de son ouverture sans avoir à le dire explicitement. Lorsqu'on ne connaît pas l'intervenant·e devant soi, cela permet d'évaluer si on peut se dévoiler... Surtout que c'est important d'en parler, puisque l'orientation sexuelle et l'identité de genre peuvent être liées à des situations de harcèlement ou d'intimidation en contexte professionnel.

En résumé, c'était vraiment une perle. C'était une personne de confiance que je suis allé revoir à quelques reprises lors de questionnements.

S., 27 ans, personne non binaire (iel, accords masculins)

J'étais en « pause » de mes études et en questionnement quant à mes aspirations professionnelles. Je savais seulement que je souhaitais faire une différence dans la vie des personnes TNBQ, mais sans savoir comment exactement. Je me suis assuré de trouver un·e c.o. de confiance qui allait au minimum être respectueux·se et ouvert·e à apprendre quant à la pluralité des genres. Durant ma prise de contact avec la conseillère, je lui ai fait part de mes attentes avant d'entamer un processus, comme l'usage du bon pronom (iel) envers moi. Je lui ai suggéré quelques ressources à consulter avant la première rencontre afin d'acquérir des connaissances de base. Il était important pour moi qu'elle comprenne l'importance du lien entre mon identité de genre (l'ensemble de mon processus d'affirmation de genre) et mon parcours professionnel et scolaire. Par exemple, le fait d'être une personne non binaire et ouvertement gaie dans un milieu à dominance masculine était pour moi une chose importante pour comprendre mon histoire. Je souhaitais donc avoir un endroit sécuritaire où mes motivations pourraient être entièrement comprises sans jugement et où l'intersectionnalité de mes sphères de vie serait considérée.

Elle a vraiment été une alliée et j'en suis arrivé à déterminer avec elle la meilleure avenue possible. Je suis même retourné la voir à deux reprises pour d'autres demandes. Ce que j'aimerais que les c.o. retiennent, c'est que la transidentité peut impacter sur les différentes sphères de vie, comme le choix de carrière. Une connaissance des enjeux est donc cruciale lors d'intervention avec des personnes TNBQ.

Recommandation d'interventions

À la lumière des témoignages précédents, plusieurs pistes d'intervention ou de développement professionnel seront suggérées. Bien qu'elles soient non exhaustives, elles sont un point de départ à prendre en considération pour entamer une réflexion quant à l'amélioration de sa pratique.

Respecter l'individu en utilisant ses pronoms et prénom(s) choisis

Il importe de faire preuve de bienveillance et de vigilance avec la clientèle TNBQ afin de créer et maintenir l'alliance de travail en ne mégenreant pas, ni morinomant celle-ci. Le fait de mégenrer ou morinommer une personne correspond, respectivement, à l'action d'appeler une personne par des marqueurs de genre différents de ceux auquel la personne s'identifie, ainsi que d'utiliser le prénom de naissance d'une personne, qu'il soit modifié légalement ou non (Association Transat, 2021). Ces utilisations sont des formes de violence transphobe niant l'identité de l'individu ou lui en imposant une qui n'est pas la sienne (Association Transat, 2021).

L'erreur est humaine, et il est important de se préparer à réagir adéquatement en cas de manquement. La posture à privilégier consiste à assumer ses actes et à présenter des excuses sincères manifestant un désir d'amélioration avant de poursuivre la discussion. Chercher à justifier excessivement ses maladresses remet davantage l'attention sur les personnes TNBQ, souvent déjà craintives elle-mêmes de provoquer ce malaise chez autrui. Elles peuvent se sentir davantage coupables en s'attribuant la faute de l'erreur. De brèves excuses authentiques sont généralement suffisantes.

Finalement, le genre et le nom choisi par la personne cliente doivent être respectés lors de la rédaction des notes évolutives et de la tenue du dossier en général. Lors de passation de tests psychométriques, s'il n'y a pas d'échantillon mixte, il importe de valider avec la personne avec quel genre elle souhaite être comparée.

L'importance de développer sa responsabilisation professionnelle

Bien que le témoignage de S. raconte qu'iel a pris les devants de trouver une c.o. qui pourrait l'accueillir dans un contexte sécuritaire et inclusif, ce n'est pas chaque personne TNBQ qui en a la possibilité ou la capacité. L'affirmation de ses besoins et de ses limites requièrent beaucoup de courage et d'assurance dans un contexte sociopolitique polarisé.

Pour cette raison, les c.o. ainsi que les autres professionnels de la santé et de la relation d'aide ont davantage à acquérir par elleux-mêmes les connaissances adéquates afin de faire diminuer les malades potentielles et favoriser le sentiment d'inclusivité chez la clientèle. Cette responsabilisation professionnelle se démontrant par un niveau d'information et d'ouverture d'esprit raisonnable contribue positivement au sentiment de sécurité et d'aisance de la population TNBQ (Association Transat, 2021). En ces temps où les avis sur le sujet sont polarisés et que les expositions aux violences à caractères transphobes sont en hausse, il est d'autant plus important pour les membres de la communauté de pouvoir compter sur des allié·e·s et de sentir moins invisibilisé·e·s.

S'approprier les notions de genre et de non-binarité

Une condition essentielle à l'intervention dans le respect d'autrui, soutenu par le domaine de la psychologie autant que du travail social, est avant tout l'élargissement de sa compréhension du concept de genre et la compréhension que ce dernier est un construit non binaire (au-delà du masculin-féminin), s'exprimant naturellement sur un continuum étendu et diversifié plutôt que de façon exclusive à un pôle (APA, 2015 ; Pullen Sansfaçon, 2015). Cette ouverture permet en même temps de prendre conscience de ses propres préjugés pouvant affecter ses relations interpersonnelles et de faire diminuer les risques de discrimination et les bris de l'alliance de travail. Comme le mentionnait L. dans son témoignage, le c.o. rencontré n'était forcément pas mal intentionné, mais ses croyances ont nui à son intervention auprès d'elle ainsi que l'établissement de la relation de confiance.

Faire preuve de vigilance et d'esprit critique quant aux sources d'information

L'une des raisons pour laquelle la transphobie est si présente, c'est le manque de personnes bien informées sur la transidentité. De fausses croyances peuvent contribuer à du mépris et de la haine envers les communautés. À ce sujet, la maltraitance médiatique est une forme de transphobie utilisée par différentes plateformes de communication de masse solidifiant les représentations stéréotypées des personnes TNBQ de façon infondée (Alessandrin, 2018). Pour s'informer rigoureusement, il est préférable de se référer aux organismes de défense des droits de sa région. Certains peuvent même offrir de la formation en entreprise à l'ensemble d'une équipe de travail.

Redoubler de prudence quant à la confidentialité et au secret professionnel

Bien que les membres de l'Ordre doivent respecter le secret professionnel et préserver les renseignements de leur clientèle confidentiels (art. 8 du *Code de déontologie*), l'anonymisation des individus en situation de minorité numérique est plus ardue. C'est davantage le cas dans les régions de densité moindre, voire rurales, où le fait de souligner l'identité de genre d'une personne peut permettre de dévoiler facilement et de manière non intentionnelle son identité. Il est donc primordial d'user de jugement professionnel afin de déterminer si la divulgation du genre de l'individu est requise dans une situation donnée.

Veiller au respect de la vie privée et éviter la curiosité personnelle

Selon l'article 8 du *Code de déontologie*, bien que le début d'une démarche d'orientation requière une cueillette de renseignements personnels, le ou la c.o. doit s'assurer de recueillir uniquement les informations ayant un lien avec la prestation des services professionnels convenus avec la personne cliente (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation, 2020).

La transidentité peut susciter, pour plusieurs personnes, de la curiosité envers le parcours des personnes TNBQ en les questionnant sur différents sujets, comme leur cheminement, leurs états émotionnels, leurs caractéristiques physiques souhaitées ou obtenues, etc. Ces questions peuvent dépasser les limites de leur vie privée et n'avoir que peu de lien avec la démarche d'orientation. Plusieurs personnes TNBQ, comme le témoigne L., partagent cette appréhension de devoir exposer leur vie privée contre leur gré à quiconque et peuvent se sentir non respectées.

Comme le *Code de déontologie* le stipule, le ou la c.o. doit être en mesure de justifier en tout temps de manière claire et sans ambiguïté les raisons motivant la collecte de renseignements relevant de la vie privée de sa personne cliente³. En comparant les différents témoignages, il est possible d'observer une dualité : certaines personnes appréciaient que leur identité de genre soit peu (ou pas) abordée durant la démarche alors que l'une d'elles en ressentait le besoin. Plusieurs raisons peuvent motiver ces deux points de vue valides. Dans tous les cas, il vaut mieux se contenter des renseignements

³ Art. 8 du *Code de déontologie des conseillers et conseillère d'orientation*.

nécessaires et laisser la liberté à l'individu ce qu'il désire partager de plus au besoin.

Dans tous les cas, comme pour les personnes cisgenres, les personnes TNBQ bénéficieraient d'une démarche axée sur la reconnaissance de leurs compétences au-delà de leur identité de genre. Accorder davantage d'importance à l'individu en soi et ses potentialités plutôt qu'à son processus de transition lui permet de sentir un réel soutien et sentiment d'« empowerment ». Comme D. le soulève dans son témoignage, la conseillère lui a permis de se reconnecter avec ses compétences et ses valeurs profondes tout en insufflant de l'espoir. Il attribue en partie le succès du processus au fait qu'il ne s'est pas senti « mis dans une boîte » et qu'il a pu reprendre un certain pouvoir sur sa vie par le fait même.

Éviter la « neutralité négative »

Initialement, le concept de neutralité négative était employé par des jeunes TNBQ pour décrire un soutien parental passif et ambivalent demeurant préjudiciable malgré l'absence de propos ou d'actions discriminantes. Ainsi, éviter un sujet par inconfort ou ne pas défendre une personne victime de microagressions en attestant que « chacun-e a le droit à son opinion » sont des exemples de comportements pouvant être interprétés comme un manque de soutien. Lorsque ce dernier est démontré explicitement, l'individu peut ainsi sentir la présence d'allié-e-s dans son réseau prêt-e-s à l'appuyer (Chaire de recherche du Canada sur les enfants transgenres et leurs familles, 2019). Comme le témoignent notamment D. et S, le développement du lien de confiance avec leur intervenante leur a permis d'intérioriser une image positive des professionnel-le-s de l'orientation et de ne pas hésiter à redemander de l'aide en cas d'adversités futures.

Ne pas avoir d'attentes concernant l'expression de genre, les pronoms utilisés ou l'orientation sexuelle d'une personne

Tel que mentionné précédemment, le genre est un spectre fluide et n'est pas forcément en cohérence avec l'expression de genre (l'apparence) et l'orientation sexuelle. Ce principe va de soi également avec les pronoms ou les intérêts professionnels de l'individu. Il est important de ne pas effectuer de favoritisme envers la clientèle se conformant aux attentes binaires. Par exemple, utiliser les bons pronoms exclusivement avec des personnes dont l'apparence physique « correspond » au genre auquel iels s'identifient renvoie aux attentes cisonormatives expose plusieurs individus à des situations irrespectueuses et inéquitables.

Fournir un lieu accueillant et sécuritaire à l'ensemble de la clientèle

Divers détails permettent de reconnaître qu'un milieu est inclusif et ouvert à la diversité, de l'aménagement des installations physiques à l'interaction avec les membres du personnel. Par exemple, l'ajout des pronoms du ou de la professionnel-le dans ses courriels démontre sa reconnaissance de la pluralité des genres et qu'iel n'assume pas le genre d'autrui avant une interaction. D'ailleurs, à plus grande échelle, le fait de s'éduquer afin d'offrir des services accessibles à l'ensemble de la population permet de partager de l'information appropriée et contribue à déconstruire les mentalités, à montrer l'exemple et normaliser les situations (Association Transat, 2021). Ces initiatives permettent de réduire la responsabilité éducative que les personnes TNBQ se voient imposées fréquemment.

Conclusion

Cet article, au-delà d'une visée informative quant à la transidentité et à la pluralité des genres, s'attardait à mettre en lumière la responsabilité des professionnel-le-s de l'orientation et la pertinence de mettre en place des interventions ne se limitant pas à ses préjugés perceptifs et ses expériences personnelles. En d'autres mots, il est de son devoir d'aiguiser son sens critique afin de préserver l'intégrité de la clientèle et d'agir conformément à son code de déontologie. Cette posture professionnelle collective détient le pouvoir de rayonner sur les différents secteurs connexes à l'orientation, menant à un véritable mouvement de changement. ■

Références

- ALESSANDRIN, A. 2018. *Sociologie des transidentités*, Paris, Le Cavalier Bleu, 192 pages.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. 2015. Guidelines for Psychological Practice With Transgender and Gender Nonconforming People. *American Psychological Association*, 70 (9), 832-864. doi: 10.1037/a003990
- ASSOCIATION TRANSAT. 2021. *Comprendre les transidentités. Un guide à l'usage des personnes cis*. https://transat-as-so.fr/wp-content/uploads/2023/05/GUIDE_TRANSAT_ENIPSE_15x21-2022-1.pdf.
- BORDIN, E.S. 1979. « The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance ». *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, vol. 16, n° 3, pp. 252-60. <https://doi.org/10.1037/h0085885>.

CHAIRE DE RECHERCHE DU CANADA SUR LES ENFANTS TRANSGENRES ET LEURS FAMILLES. S.d. *Ce qui facilite ou complique le bien-être des jeunes personnes trans au Québec*, <https://jeunestransyouth.ca/fr/resultats/ce-qui-facilite-ou-complique-le-bien-etre-des-jeunes-personnes-trans-au-quebec>.

GENDER SPECTRUM. 2014. *Being An Ally : Supporting Myself and Supporting Others*, https://www.dropbox.com/scl/fi/mke-jou8c0fbjgk4j3yf/Resources_for_Allies.pdf?rlkey=3p9q4i-g6ae6spwle9ywubmo5d&e=2&st=mqbklu&dl=0.

MILLOT-LAPOINTE, F., R. SAVARD et Y. LE CORFF. 2018. « Intervention components and working alliance as predictors of individual career counseling effect on career decision-making difficulties ». *Journal of Vocational Behavior*, n° 107, pp. 15-24. doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.001.

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE. 2024a. *Code de déontologie des conseillers et conseillères d'orientation*, Recueil des lois et des règlements du Québec, chap. C-26, r. 67.2. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-26,%20r.%2067.2%20>.

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE. 2024b. *Loi visant à protéger les personnes contre les thérapies de conversion dispensées pour changer leur orientation sexuelle, leur identité de genre ou leur expression de genre*, Recueil des lois et des règlements du Québec, chap. P-42.2. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/P-42.2>.

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. 2020. *Alliance inclusive*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26557587/alliance-inclusive>.

PULLEN SANSFAÇON, A. 2016. *Vers une perspective transaffirmative des jeunes transgenres et de leurs familles : enjeux, défis et développement de services en contexte montréalais*. Université de Montréal. Les 10 ans de la Fondation Agnodice, Lausanne. <https://agnodice.ch/wp-content/uploads/2017/11/A-Pullen-Sansfac%CC%A7on-Agnodice-Lausanne-25-nov-2016.pdf>.

SHLASKO, D. 2017. *Trans Allyship Workbook : Building Skills to Support Trans People in Our Lives*. Wisconsin, Think Again Training, 100 pages. https://books.google.ca/books/about/Trans_Allyship_Workbook.html?id=4Hm8swEACAAJ&redir_esc=y.



Disponible dès la mi-septembre!

Le système scolaire québécois

Le jeu



Septembre
ÉDITEUR

Par Mylène Filiatrault, c.o.

Avec la participation du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeys

« [...] j'adore les jeux : de mots, croisés, de société, vidéos... C'est ce côté ludique de ma personnalité qui m'a poussée à créer un jeu pour initier les élèves de mon école au système scolaire québécois. »





Véronique Forget,
étudiante à la maîtrise
en counseling de carrière,
Université du Québec
à Montréal



Lise Lachance,
Ph.D., psy., professeure-
chercheuse, Université
du Québec à Montréal



Louis Cournoyer,
Ph.D., c.o., professeur-
chercheur, Université
du Québec à Montréal

Accompagner une personne à concevoir des projets personnels lors d'une transition de rôle

Dans un monde en perpétuel changement, où s'enchaînent des événements anticipés, non anticipés, et où certains événements attendus ne se produisent pas (Schlossberg, 2005), la transition est une composante adaptative continue du parcours de vie, permettant de donner un sens à l'existence. Cette période souvent déstabilisante offre un espace pour concevoir de nouveaux projets porteurs de sens. Considérant que toute personne cherche à améliorer sa qualité de vie, les conseillères et conseillers d'orientation (c.o.) peuvent aborder le thème du sens et, ainsi, favoriser « 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 » (OCCOQ, 2024).

Dans l'édition de septembre 2023 de *L'orientation*, un premier article a porté sur la mobilisation des ressources personnelles et sociales de personnes proches aidantes (PPA), dont le parcours est une expérience d'adaptation aux multiples événements et contextes. Ce deuxième article s'intéresse à la transition de rôle et aux effets du parcours sur l'orientation des projets. Il vise à apporter plus d'information sur la conception des projets de PPA, leur nature et leur sens, à la suite de la période la plus active de leur rôle ainsi qu'à proposer quelques pistes d'intervention.

Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en counseling de carrière, la recherche de l'autrice principale de cet article explore l'évolution des projets personnels de PPA au regard de leurs transitions de rôles. L'étude est réalisée auprès de 12 PPA d'une personne transplantée, dont 10 soutiennent la personne conjointe, une, son enfant, et une traverse le deuil de la personne conjointe aidée. Elles ont participé à un entretien individuel semi-dirigé comprenant trois parties, soit la reconnaissance du parcours de PPA (expériences marquantes et ressources), la quête de projets personnels (motivations et forces de contextes) et l'harmonisation d'un plan d'action (valeurs, sens et actions).

Cette étude prend appui sur le modèle d'action décisionnelle adaptative de Cournoyer et Lachance (2019). Les assises conceptuelles mettent en relief que les expériences façonnent la conception et la réalisation de projets, lesquels, concrétisés ou non, façonnent à leur tour le parcours de vie. Ce parcours est ponctué de transitions, qui s'amorcent par une rupture, c'est-à-dire un renoncement aux repères actuels et au sens qu'ils revêtent pour l'identité (Bridges, 2006 ; Bridges et Mitchell, 2000). Elles évoluent ensuite au travers d'une phase d'incertitude propice à la transformation, puis finalement

ouvrent à de nouvelles possibilités pouvant influencer l'estime de soi et les compétences. La transition implique donc un remaniement identitaire ainsi que la recherche d'une cohésion entre l'identité et les projets (Balleux et Perez-Roux, 2013 ; Bidart, 2006).

Les projets s'imbriquent dans le parcours biographique d'une personne, qui les organise en tenant compte de ses expériences antérieures, des influences individuelles et sociales actuelles, et de l'anticipation de son avenir (Boutinet, 2010 ; McMahon et coll., 2015 ; Young et coll., 2015). La conception de projets vise à satisfaire des besoins adaptatifs peu comblés dans le présent et l'amélioration du bien-être dans l'avenir (Cournoyer et coll., 2021 ; Cournoyer et Lachance, 2019). En quête de sens, la personne met continuellement en œuvre des actions, des stratégies plus ou moins adaptatives, afin de combler trois besoins adaptatifs fondamentaux, soit l'autonomie, la compétence et l'appartenance (Ryan et Deci, 2000). L'autonomie implique le recours aux ressources internes et externes afin de choisir et d'agir librement, et de gérer ses projets afin qu'ils soient significatifs (Cournoyer, 2019). La compétence concerne les forces personnelles mobilisées pour satisfaire les besoins de développement, de reconnaissance et de cohérence, au regard de soi, des autres et d'un objectif. L'appartenance est liée aux interactions avec son environnement social et au désir de vivre une interdépendance confirmant sa conception du savoir-être et du savoir-agir.

L'analyse thématique des entretiens de recherche a permis de mettre en évidence des thèmes de projets des PPA ainsi que leur évolution depuis la période antérieure à leur rôle jusqu'à la période actuelle. De plus, l'analyse des trois projets les plus importants de chaque PPA a révélé le sens qu'elle leur confère.

Principaux constats sur la conception des projets de PPA, leur nature et leur sens

Le parcours de PPA comporte des transitions de rôle qui participent à la structuration continue de projets dans tout domaine de vie. L'engagement dans ce rôle peut être considéré telle une transition non anticipée, alors que le désengagement de ce rôle peut mener à une transition de type non-événements (Schlossberg, 2005), notamment à la suite d'un parcours empreint de circonstances où les projets ne se réalisent pas comme prévu.

Reprise des projets à la suite de la période la plus active du rôle de PPA

L'analyse thématique des projets actuels de PPA a permis de noter la présence de forces de contextes aidantes ou entravantes à leur réalisation tout au long de leur parcours, dont les ressources, l'état de santé de la personne aidée, la pandémie de COVID-19 ainsi que la distance séparant les services de santé spécialisés de la résidence en région. Les thèmes de projets actuels mettent en relief une volonté de se centrer sur le mieux-être, le plus souvent en ajustant un projet mis sur la glace durant l'exercice de leur rôle.

Premièrement, les PPA **priorisent des temps et des activités favorables pour leur bien-être** physique ou psychologique, qui comportent souvent la notion de ressourcement (p. ex., lecture, marche en nature). Elles amorcent ou conservent un projet dans le domaine de la santé ou du loisir, soit la pratique d'une activité physique, l'adoption de saines habitudes de vie ou le recours à des soins professionnels (p. ex., massothérapie, physiothérapie) : « Depuis un an, je m'entraîne. Puis, on a vraiment changé notre façon de manger, on cuisine plus, on planifie nos repas. Ça fait du bien aussi au moral (rires). »

Ensuite, les PPA **investissent leur nouveau temps libre dans un projet motivé de façon intrinsèque**, menant au sentiment de plaisir ou de satisfaction. Elles continuent ou reprennent des activités d'expression de leur potentialité afin de vivre une expérience valorisante en cohérence avec leurs intérêts (p. ex., sport, art, éducation, carrière) : « Aussi au niveau du travail, de la formation à suivre. Je veux me former pour des ateliers d'écriture, les centres mathématiques. C'est toute de la formation que je veux suivre prochainement pour pouvoir l'intégrer à ma pratique. »

Troisièmement, les PPA **valorisent la reprise d'une vie sociale**, en entretenant des relations amicales, familiales ou professionnelles. Ce besoin de connexion fait suite à une période de solitude, exacerbée par la pandémie de COVID-19 et leur rôle de PPA. Elles continuent de protéger la santé de la personne transplantée, tout en ressentant une privation ou en mettant en œuvre des ajustements : « Nos amis savent tout, on fait un souper, mais si vous avez une petite grippe ou quelque chose, vous le dites et vous ne venez pas. Ils sont au courant. »

Quatrièmement, les PPA **entrevoyent et planifient de nouveau des occasions plaisantes avec la personne transplantée**. Elles poursuivent ou ajustent un projet antérieur tel qu'un voyage, un séjour en plein air ou une

activité quotidienne ou spontanée (p. ex., cuisine, jardinage, spectacle).

Finalement, les PPA **apportent des améliorations à leur milieu de vie**. Leur projet résidentiel répond à un besoin de nouveauté (p. ex., rénover, décorer) ou à un besoin d'autonomie ou de sécurité lié au vieillissement : « Vendre la maison pour aller dans un petit condo, pour avoir moins de responsabilités d'entretien, pour pouvoir plus voyager vraiment. Tout ça dépend de la santé de ma femme. » Dans un cas particulier, une PPA se réapproprie l'espace en traversant le deuil de la personne conjointe transplantée.

Les résultats suggèrent que maints projets traversent le temps puisqu'ils sont présents durant la période précédant le rôle de PPA, sont mis sur la glace durant la période la plus active de leur rôle, et se maintiennent avec des ajustements. Bien que les PPA en emploi mettent de côté leur carrière durant quelques semaines, mois ou années, seulement deux nomment un projet actuel dans le domaine du travail (p. ex., formation continue, changement de carrière), alors que toutes valorisent le développement personnel et le bien-être.

Prise de conscience du sens porté par les projets les plus importants

La majorité des PPA conserve cette identité en continuant à assumer certaines responsabilités de soutien et, en même temps, témoigne d'une volonté de s'épanouir ou de s'accomplir par la réalisation de projets, indépendamment de ce rôle.

Le premier thème mis en évidence est d'**exprimer sa potentialité**, un besoin de compétence auquel les PPA répondent par un nouvel apprentissage, le développement d'un talent artistique ou une réalisation personnelle. Ces accomplissements mènent au sentiment de plaisir, de bien-être, de satisfaction ou de fierté : « Reprendre sa santé en main quand on l'a laissée pendant longtemps, quand on s'est oublié un petit peu pendant longtemps. [...] Quand j'ai un but, ça me motive, ça me garde motivée ! C'est un peu une boucle quand on est motivé, c'est comme une boucle qui est positive. On est motivé, on réussit à faire des choses qu'on ne faisait pas avant, on se dépasse, on est fier de nous, on se sent mieux. »

Un deuxième thème est de **s'épanouir et interagir avec des personnes** par le biais d'activités stimulantes pour combler un besoin d'appartenance avec des proches ou des relations professionnelles. Les PPA expriment

une motivation à se mettre en action en vivant des expériences collectives, plaisantes, enrichissantes ou gratifiantes. Elles valorisent ainsi le développement de relations positives : « Peut-être le retour au travail. [...] Ce serait le côté social. [...] Ça me permet un peu plus de m'épanouir. C'est encore le mot bien-être qui me vient. [...] Pour la richesse des rencontres. Ça nous rend plus riche, tout ça, de rencontrer autant de diversité de personnes, de genres. [...] Ça permet d'élargir les horizons, d'élargir les connaissances aussi. [...] Ça m'apporte juste du plaisir de partager quelque chose de commun. Tu sais un objectif commun. Et de faire du bien aussi. »

Un troisième thème est de **valoriser le temps partagé avec les relations familiales**, un besoin de connexion. Les PPA témoignent d'une gratitude envers la santé de la personne transplantée, la présence d'un fils, l'amour des petits-enfants ou la relation sincère entre sœurs. Elles associent le bien-être à ces moments privilégiés, en considérant la notion de vieillissement ou de mortalité : « Ce sont les petits-enfants. [...] Partir en voyage avec les enfants (rires). [...] Moi, ce que je peux leur donner comme amour puis comme bagage de personne, je vais essayer de leur transférer, c'est sûr et certain. Leur donner les bonnes valeurs. Mon bonheur, c'est ça. [...] Le monde qui est proche de moi, j'aime bien les protéger et prendre soin d'eux autres du mieux que je peux. »

Un quatrième thème est de **vivre ou vieillir de façon libre**, un besoin d'autonomie associé au maintien d'une qualité de santé physique et psychologique, permettant de continuer d'être une personne physiquement active, de participer aux activités familiales, d'être un modèle pour ses enfants ou de prendre des décisions sans contrainte, voire de gérer ses projets : « Je veux continuer à faire de l'exercice, à faire du kayak, à faire de la photo. [...] La santé te permet d'avoir une liberté. Quand tu es malade, tu as un boulet qu'il faut traîner avec toi. [...] C'est un besoin. J'ai besoin d'avoir une liberté. [...] C'est ça, la liberté. De ne pas être obligé de faire quelque chose. La santé te le permet. »

Un dernier thème est d'**éprouver un sentiment de valorisation, d'appréciation ou de considération** de son entourage, un besoin de reconnaissance satisfait en communiquant ou en présentant à un proche une réalisation artistique, une attitude positive (p. ex., résilience, force) ou une expérience digne d'intérêt (p. ex., épreuve, voyage). Le regard d'autrui peut alors favoriser la confiance en soi, l'estime de soi ou le bien-être : « Revenir à ma peinture, à mon dessin. [...] C'est tellement satisfaisant le fait de créer quelque chose à partir

de rien. [...] Habituellement, mon conjoint m'encourage. [...] Tu sais, je n'ai pas besoin tant de la reconnaissance des autres, mais en même temps ça fait du bien que quelqu'un t'admire. [...] C'est sécurisant de savoir qu'il y a des gens qui t'approuvent dans tes démarches et qui te rendent fière. [...] J'ai souvent ce sentiment de réconfort après de bonnes actions. [...] C'est aller vers une paix et un mieux-être intérieurs. »

Bien que le thème du sens soit peu exprimé par les PPA, les résultats suggèrent implicitement que les projets sont d'abord l'expression de besoins, souvent peu comblés dans le présent. À partir de ces observations, la liberté de prise de décision (autonomie), la conception de projets d'expression de sa potentialité (compétence) et le partage d'expériences avec des relations positives (appartenance) se présentent comme des besoins essentiels lors du désengagement de leur rôle.

Pistes d'interventions lors d'une transition de rôle

La transition de rôle constitue un espace-temps déstabilisant dans lequel la personne cherche à retrouver un contrôle sur sa vie. À ce moment, la réalisation ou la non-réalisation des projets durant le parcours antérieur peut être déterminante et mener à une transformation de la perspective de vie. Les c.o. peuvent accompagner la personne dans la prise de conscience de son expérience ainsi que dans la conception de projets visant à satisfaire ses besoins adaptatifs et, ainsi, favoriser son réengagement et son mieux-être.

L'expertise des c.o. peut favoriser un processus d'apprentissage expérientiel

La réflexion permet l'intégration de l'expérience à son parcours et l'évaluation du sens qu'elle revêt (Balleux, 2000). Chaque expérience prépare une personne à traverser les expériences futures, dont la qualité bénéfique du parcours antérieur (Dewey, 1949), en fonction de sa capacité à mobiliser ses ressources. L'apprentissage est un processus perpétuel d'adaptation qui comporte l'expérience subjective d'une personne, sa compréhension de la situation ainsi que les connaissances acquises dans ce contexte (Kolb, 1984). Essentiel à la compréhension d'une expérience, le processus de réflexion peut se réaliser en misant sur l'expression des événements marquants, la reconnaissance de ses perceptions et la réévaluation de l'expérience, indiquant l'intention de transformer son savoir en actions dans l'avenir (Boud et coll., 1985). Les c.o. peuvent aborder l'apprentissage

expérientiel afin d'aider la personne à reconnaître ses compétences développées et transférables dans d'autres contextes, dont le domaine du travail.

L'intervention des c.o. peut permettre de cerner le sens et les besoins sous-jacents aux projets

Le sens qu'une personne attribue à l'ensemble de ses expériences oriente ses projets (Boutinet, 2012). Le sens social des projets communique les intentions et les résultats souhaités (Domene et coll., 2015) et informe à propos des influences mutuelles entre une personne et son environnement social (Cournoyer et Lachance, 2019). Dans une perspective socioprofessionnelle, les c.o. peuvent aider la personne à définir un projet de carrière et à comprendre les valeurs sous-jacentes à ce projet, pour ensuite en faire émerger le sens, le plus souvent exprimé en termes de besoins adaptatifs à satisfaire. Pour ce faire, nous proposons quatre questions permettant un temps de réflexion et menant à l'expression spontanée du sens accordé au projet ciblé :

1. Qu'est-ce que la réalisation de (nommer le projet) pourrait apporter de plus dans votre vie ?
2. Qu'est-ce que cela pourrait vous permettre d'avoir, de faire, d'être ou d'éviter de plus ? (Valeur)
3. Qu'est-ce que le fait de (nommer la valeur exprimée à la question précédente) pourrait vous apporter de plus dans votre vie ?
4. Qu'est-ce que cela pourrait vous permettre d'avoir, de faire, d'être ou d'éviter de plus ? (Sens)

L'évaluation des c.o. peut faciliter les processus de désengagement et de réengagement

Dans un processus d'orientation, les c.o. peuvent évaluer la faisabilité d'un projet dans le contexte actuel, en clarifiant les motivations et les forces de contextes, facilitant ou entravant sa réalisation (Cournoyer et Lachance, 2019). Lorsque la réalisation d'un projet n'est pas possible, le plus souvent hors du contrôle de la personne, il devient un non-événement pouvant mener à du regret, de la déception, de la résignation, voire du découragement. La prise de conscience d'un non-événement et de ses effets aide la personne à reconnaître son expérience, soit en la nommant, en lui donnant une signification ou en la racontant sous forme de récit (Schlossberg, 2005). L'expression de cette expérience silencieuse peut atténuer son intensité et favoriser une prise de contrôle sur la situation. La transition permet alors une nouvelle perspective de vie favorable, acceptée avec résilience.

En effet, l'autonomie et l'acceptation peuvent favoriser la réussite du processus de désengagement d'un objectif, dorénavant inatteignable (Oettingen et Gollwitzer, 2022). La capacité d'une personne à se désengager activement, à l'aide de stratégies d'autogestion, peut faciliter le processus de réengagement dans un nouveau projet et, ainsi, le sentiment de satisfaction et le mieux-être (Verschuren et Douilliez, 2024). Les c.o. peuvent accompagner une personne dans l'actualisation de son projet et la mise en œuvre des ajustements, essentiels au réengagement dans le parcours présent.

Conclusion

Sur le plan des pratiques de l'orientation, le concept de projet est reconnu comme l'un des objectifs du processus de counseling de carrière (Botteman, 2005 ; Landry, 2004) puisqu'il est inhérent au développement de la personne (Boutinet, 2012). Dans le cadre de cette recherche, la plupart des PPA en emploi se projettent à la retraite. Maints facteurs, dont leur expérience et leur âge, peuvent avoir influé sur la nature et le sens des projets retenus majoritairement dans les domaines du loisir, des relations et du bien-être. Le récent parcours de PPA, comportant l'expérience de soutien d'une personne en perte d'autonomie, tend vers une perspective de vie priorisant le mieux-être. Le sens accordé aux projets dans le domaine du travail apparaît dorénavant accessible, telle une stratégie d'ajustement pour maintenir une qualité de vie. Dans l'avenir, il serait intéressant d'explorer comment le parcours professionnel façonne la conception de projets à l'étape de la préparation à la retraite, au regard des processus de désengagement et de réengagement à la suite de la carrière. ■

Références

BALLEUX, A. 2000. « Évolution de la notion d'apprentissage expé-
rientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche »,
Revue des sciences de l'éducation, vol. 26, n° 2, pp. 263-86.
<https://doi.org/10.7202/000123ar>.

BALLEUX, A. et T. PEREZ-ROUX. 2013. « Transitions
professionnelles », *Recherche & formation*, vol. 74, pp. 101-14.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2150>.

BIDART, C. 2006. « Crises, décisions et temporalités : autour
des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux
de Sociologie*, vol. 1, n° 120, Paris, Presses universitaires de
France, pp. 29-57. [https://www.cairn.info/revue-cahiers-interna-
tionaux-de-sociologie-2006-1-page-29.htm](https://www.cairn.info/revue-cahiers-interna-
tionaux-de-sociologie-2006-1-page-29.htm).

BOTTEMAN, A.E. 2005. « La psychologie des intérêts »,
Carriérologie, vol. 10, n° 1, pp. 21-25. [https://studylibfr.com/
doc/4742042/la-psychologie-des-intérêts-présentation](https://studylibfr.com/
doc/4742042/la-psychologie-des-intérêts-présentation).

BOUD, D., R. KEOGH et D. WALKER. 1985. *Reflection: Turning
Experience into Learning*, New York, Kogan Page. [https://doi.
org/10.4324/9781315059051](https://doi.
org/10.4324/9781315059051).

BOUTINET, J.-P. 2010. « Grammaires des conduites à projet »
(Comptes rendus de lecture). *Savoirs*, vol. 23, n° 2, Paris, Presses
universitaires de France, pp. 95-104. [https://shs.cairn.info/revue-
la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2010-2-
page-231](https://shs.cairn.info/revue-
la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2010-2-
page-231).

BOUTINET, J.-P. 2012. *Anthropologie du projet*, Paris, Presses
universitaires de France, 464 pages. [https://doi.org/10.3917/puf.
bouti.2012.01](https://doi.org/10.3917/puf.
bouti.2012.01).

BRIDGES, W. 2006. *Les transitions de vie. Comment s'adapter aux
tournants de notre existence*, [Transitions. Making Sense of Life's
Changes], Paris, InterEditions, 184 pages.

BRIDGES, W. et S. MITCHELL. 2000. « Leading transition: A new
model for change », *Leader to Leader*, vol. 16, n° 3, pp. 30-36.

COURNOYER, L. 2019. « Bien-être et orientation
autodéterminée », *MonEmploi.com*. [https://www.monemploi.
com/magazine/bien-etre-et-orientation-autodeterminee](https://www.monemploi.
com/magazine/bien-etre-et-orientation-autodeterminee).

COURNOYER, L. et L. LACHANCE. 2019. « Decision-action model:
Overview and application to career development », dans N. AR-
THUR, R. NEAULT et M. McMAHON (éd.), *Career Theories and
Models at Work: Ideas for Practice*, CERIC, pp. 93-102.

COURNOYER, L., I. PRIVÉ, L. LACHANCE et Alliance des maisons
d'hébergement de 2^e étape pour femmes et enfants victimes
de violence conjugale. 2021. *Chevalière en mission : Programme
en orientation de carrière visant l'autonomisation
socioprofessionnelle de femmes victimes de violence conjugale.
Conception et description du programme et de ses activités*.
Montréal, Service aux collectivités de l'Université du Québec
à Montréal/Alliance des maisons d'hébergement de 2^e étape
pour femmes et enfants victimes de violence conjugale.
[https://sac.uqam.ca/liste-de-publications/19-projets-et-publi-
cations/publications/femmes/479-chevaliere-en-mission-pro-
gramme-en-orientation-de-carriere-visant-l-autonomisation-so-
cioprofessionnelle-de-femmes-victimes-de-violence-conjugale-
conception-et-description-du-programme-et-de-ses-activites-
montreal-service-aux-collectivites-de-l-universite.html](https://sac.uqam.ca/liste-de-publications/19-projets-et-publi-
cations/publications/femmes/479-chevaliere-en-mission-pro-
gramme-en-orientation-de-carriere-visant-l-autonomisation-so-
cioprofessionnelle-de-femmes-victimes-de-violence-conjugale-
conception-et-description-du-programme-et-de-ses-activites-
montreal-service-aux-collectivites-de-l-universite.html).

DEWEY, J. 1949. *Experience and education*, New York, Macmillan,
116 pages. <https://archive.org/details/ExperienceAndEducation>.

DOMENE, J.F., L. VALACH et R.A. YOUNG. 2015. « Action in
counselling: A contextual action theory perspective ». Dans
R.A. Young, J.F. Domene et L. Valach (éd.), *Counseling and
Action*, New York, Springer, pp. 151-66. [https://link.springer.com/
chapter/10.1007/978-1-4939-0773-1_9](https://link.springer.com/
chapter/10.1007/978-1-4939-0773-1_9).

KOLB, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source
of Learning and Development*, Englewood Cliffs, N.J., Pren-
tice-Hall. [https://www.researchgate.net/publication/235701029_
Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Lear-
ning_And_Development](https://www.researchgate.net/publication/235701029_
Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Lear-
ning_And_Development).

LANDRY, L. 2004. « Le champ évocateur : un indice de révolution
de la profession ? », *L'Orientation : une pratique en évolution*. En
pratique, vol. 1, pp. 8-9.

McMAHON, M., M. WATSON et W. PATTON. 2015. « The systems theory framework of career development : Applications to career counselling and career assessment ». *Australian Journal of Career Development*, vol. 24, pp. 148-56. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1038416215572378>.

OETTINGEN, G. et P.M. GOLLWITZER. 2022. « Commentary : Processes of disengagement — letting go from the wanted future, the missed-out past, and coping with inevitable endings », *Motivation and Emotion*, vol. 46, n° 6, pp. 894-98. <https://doi.org/10.1007/s11031-022-09986-7>.

ORDRE DES CONSEILLÈRES ET CONSEILLERS D'ORIENTATION DU QUÉBEC. 2024. *L'Ordre – Mission*. <https://www.orientation.qc.ca/fr/mission-de-l-occoq>.

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE. 2024. *Loi visant à reconnaître et à soutenir les personnes aidantes*, RLRQ, chap. R-1.1. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/R-1.1>.

RYAN, R.M. et E.L. DECI. 2000. « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being ». *American Psychologist*, vol. 55, n° 1, pp. 68-78. <https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-007>.

SCHLOSSBERG, N.K. 2005. « Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements », [Helping clients deal with transition: A special look at non events]. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 1, pp. 85-101. <https://doi.org/10.4000/osp.345>.

VERSCHUREN, A. et C. DOUILLIEZ. 2024. « Goal disengagement and goal reengagement : Associations with depression, anxiety, and satisfaction with life ». *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 56, n° 2, pp. 93-101. <https://doi.org/10.1037/cbs0000360>.

YOUNG, R.A., J.F. DOMENE et L.VALACH (réd.). 2015. *Counseling and Action. Toward Life-Enhancing Work, Relationships, and Identity*, New York, Springer. https://www.researchgate.net/publication/269762310_Counseling_and_action_Toward_life-enhancing_work_relationship_and_identity_New_York_Springer.



Myriam Vigneault,
c.o., coordonnatrice aux
appels et aux interventions,
Brio PAE



Patricia Dionne,
Ph.D., c.o., professeure
agrégée au Département
d'orientation professionnelle
Université de Sherbrooke

Résumé des retombées du programme Hors-Piste Orientation sur la maîtrise de l'anxiété et le choix d'orientation

De récentes études ont mis en lumière la hausse importante de l'anxiété chez les personnes adolescentes, avec une augmentation plus marquée pour les élèves du deuxième cycle du secondaire (Bergeron et coll., 2022). Or, il s'agit également d'un moment important du développement de carrière dans le sens où il y a une pression sociale pour faire un choix de carrière durant cette même période (Dupuis et coll., 2021). Un récent programme a été développé afin d'outiller les personnes adolescentes en lien avec ces deux enjeux : Hors-Piste Orientation (Dupuis, 2022). Le projet pilote ayant fait preuve de résultats encourageants, cet article propose de résumer le travail d'essai s'étant intéressé aux retombées du programme sur la clarification d'un choix de carrière et sur la maîtrise de l'anxiété de personnes adolescentes du Québec (Vigneault, 2023).

Hausse de l'anxiété à l'adolescence

La santé mentale de plusieurs ayant été ébranlée par la récente pandémie, des études ont mis en lumière les incidences que cela avait pu avoir chez les jeunes. Selon l'enquête de janvier 2022 sur la santé psychologique des jeunes âgés de 12 à 25 ans, « le quart des jeunes fréquentant une école secondaire ou professionnelle perçoivent leur santé mentale comme passable ou mauvaise » (Bergeron et coll., 2022, p. 6), alors que ce chiffre était trois fois moins élevé en 2020. En ce qui concerne plus particulièrement les symptômes de dépression ou d'anxiété modérée à sévère, ceux-ci augmentent à chaque année du secondaire, atteignant un point culminant à la fin du secondaire (Bergeron et coll., 2022). Il importe de souligner que l'anxiété était déjà en hausse chez les jeunes du secondaire. L'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire de 2016-2017 comparée à la même enquête réalisée en 2010-2011 met en évidence une hausse d'environ 8 % pour ce qui est de la prévalence des troubles anxieux formellement diagnostiqués, passant de 9 % à 17 % en 6 ans (Traoré et coll., 2018).

Il importe de rappeler que « la transition ayant lieu à la fin des études de niveau secondaire serait un moment particulièrement propice à l'apparition de l'anxiété, puisque les jeunes doivent réaliser des choix importants dans de courts délais » (Dupuis et coll., 2021, p. 40). Une enquête de Prévost (2021) abonde dans le même sens. Elle a pu mettre

en évidence qu'une majorité des élèves de cinquième année du secondaire ayant participé à l'étude se sentent notamment nerveux, craintifs et angoissés de manière modérée à élevée, et ce, spécifiquement au moment du processus de prise de décision lié à la carrière. Toutefois, il peut être particulièrement néfaste de ressentir cette anxiété lors du processus décisionnel. Ceci peut mener à de l'évitement (Boulet et coll., 2020), menant alors les personnes adolescentes à éviter l'exploration ou toute activité liée à l'orientation scolaire et professionnelle (Daniels et coll., 2011). L'anxiété peut aussi engendrer de l'insatisfaction à l'endroit de leur choix de carrière ainsi qu'un faible engagement dans cette dernière (Daniels et coll., 2011).

Pour les élèves du deuxième cycle du secondaire, des études ont montré qu'il n'est pas suffisant de s'attarder uniquement à soutenir le choix de carrière pour faire diminuer l'anxiété et inversement, il est également insuffisant de simplement intervenir pour augmenter la capacité à maîtriser l'anxiété sans considérer le soutien au processus décisionnel (Daniels et coll., 2011). Hors-Piste Orientation a été développé dans l'optique de se pencher sur ces deux enjeux (Dupuis, 2022).

Hors-Piste Orientation

Ce programme d'intervention de counseling groupal conçu dans le cadre d'une thèse doctorale se déroule sur six rencontres d'une durée de deux heures, à une fréquence bimensuelle. Jusqu'à présent, ce sont essentiellement des personnes conseillères d'orientation qui ont animé les ateliers. On y trouve notamment ces thèmes : la construction sociale de l'anxiété, la pleine conscience, la connaissance de soi, du monde scolaire et du marché du travail, ainsi que le processus de prise de décision (Dupuis, 2022). Ayant été développé avec une vision développementale de l'individu, il vise à augmenter la capacité des personnes participantes à maîtriser leur anxiété ainsi que leur capacité à prendre une décision de carrière. Les retombées du projet pilote implanté au sein de trois groupes de 6 ou 7 jeunes âgés de 15 et 16 ans semblent d'ailleurs positives : « Pour l'ensemble des participants, il est possible de constater une évolution entre la première rencontre et l'entrevue individuelle, par rapport à leur anxiété en situation de choix de carrière » (Dupuis, 2022, p. 231). Par la suite, soit en 2022 et en 2023, Hors-Piste Orientation a été plus largement implanté.

Objectifs et méthode de recherches

L'objectif général de l'essai a été d'analyser les retombées du programme Hors-Piste Orientation sur la clarification d'un choix de carrière et la maîtrise de l'anxiété en s'intéressant particulièrement aux processus relationnels y contribuant. Voici les objectifs spécifiques qui ont été retenus :

- comprendre comment les personnes apprennent et développent leur capacité à réaliser un choix de carrière et à maîtriser leur anxiété au fil de leur participation au programme ;
- déceler si le programme favorise la transmission et l'acquisition de nouveaux instruments psychologiques ;
- dégager, s'il y a lieu, des changements dans la manière d'agir dans et sur son environnement social (en lien avec la construction sociale de l'anxiété) (Vigneault, 2023).

L'échantillon pour la cueillette de données était composé de deux groupes de l'année scolaire 2022-2023 pour un total de neuf garçons et six filles. Un des groupes provenait de la formation générale des jeunes en Mauricie, soit plus précisément en troisième secondaire. Pour ce groupe, le programme s'est déroulé de novembre à mars pour un total de onze rencontres d'une heure. Le second groupe provenait de la formation générale des adultes (FGA) de l'Estrie. Pour celui-ci, ce sont cinq rencontres qui ont eu lieu de mars à avril avec une durée variant de 2 à 3 heures.

Au départ, il était souhaité que les groupes proviennent du deuxième cycle du secteur jeune puisque c'est en ayant en tête les enjeux propres à cette population que le programme a été développé. Toutefois, l'échantillon en représente un de convenance considérant que ces données n'étaient pas disponibles au moment de la réalisation de l'essai. Pour ce qui est de l'analyse de données, ce sont les journaux de bord remplis tant par les personnes participantes que par les personnes intervenantes qui ont été utilisés pour réaliser une analyse thématique grâce au logiciel NVivo. Les entrevues individuelles semi-dirigées avec les personnes volontaires ont également pu y être analysées.

Retombées

Hors-Piste Orientation semble avoir des retombées positives en ce qui concerne autant la clarification d'un choix de carrière que la maîtrise de l'anxiété, particulièrement dans l'amorce du développement de ces capacités. Un cheminement est observé au sein des deux groupes en

lien avec la prise de conscience de l'anxiété vécue en lien avec leur choix de carrière. En fait, à l'amorce du programme, la majorité des personnes participantes ne reconnaissent pas vivre de l'anxiété. Dans le groupe de troisième secondaire, une seule personne indique vivre de l'anxiété. C'est également ce qui est observé pour le groupe de la FGA. À titre d'exemple, une personne participante de troisième secondaire indique dans son journal de bord après quelques rencontres que « c'est plutôt normal d'avoir un peu d'anxiété, mais il va falloir trouver un moyen de s'en débarrasser ». Bref, la conscience de l'anxiété augmente graduellement par l'entremise de l'activité sociale du groupe. Si l'idée de s'en débarrasser ne rejoint pas pleinement ce qui est transmis dans le groupe, où l'on parle plutôt de maîtrise progressive de l'anxiété, les élèves sont de plus en plus conscients dans le groupe de ce qu'elles et ils vivent en lien avec leur choix de carrière. Cette idée rejoint le lien proposé par Vygotski entre la conscience et le développement des individus : « Plus nous sommes capables de nous rendre compte et rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment (elle est ressentie, elle se fixe dans le mot, etc.) » (Vygotski, 1930/2003, p. 78). Ainsi, les personnes participantes développent progressivement une plus grande conscience de leur anxiété grâce à l'activité sociale du groupe (Clot, 2003).

Ceci étant dit, certaines personnes participantes, au moment des entrevues postintervention, ne se sentent pas en maîtrise des stratégies transmises au sein des ateliers pour ce qui est de la gestion de l'anxiété. Il est possible de supposer qu'un effet de pratique est nécessaire pour pouvoir intégrer les stratégies comme la pleine conscience par exemple, et se sentir plus confortable de les utiliser par soi-même ensuite. L'effet de pratique est par ailleurs un élément sur lequel semblait s'appuyer le programme Mindfulness-based Stress Reduction, lequel encourageait la pratique de la méditation sur une base quotidienne (Bennett et Dorjee, 2016). Aussi, la personne intervenante du groupe de troisième secondaire a observé une plus grande efficacité au moment de la seconde activité de pleine conscience. Il semblerait pertinent que le programme Hors-Piste Orientation bonifie la pratique des diverses activités pour augmenter la maîtrise de l'anxiété, ce que recommandait par ailleurs une personne participante du groupe de la FGA : « La méditation, je trouve que c'est quelque chose qui se fait... je ne sais pas comment l'expliquer. C'est à long terme qu'on va réussir à bien faire ça. Ce que j'ai remarqué, c'est que je ne sentais pas que tout le monde était connecté. [...] Il faudrait peut-être une petite séance par

cours.¹» Cependant, à la fin du programme, certaines personnes participantes rapportent être davantage dans le moment présent et d'être plus en mesure de lâcher prise, ce qu'on pourrait supposer être des traces d'une meilleure gestion de l'anxiété.

Il est possible de dégager une diminution de l'anxiété et de l'anxiété liée au choix de carrière. À la dernière rencontre, une personne participante du groupe de FGA écrit ceci dans son journal de bord : « Mon anxiété va mieux. J'ai l'impression que tout se place au bon endroit. » Cette diminution est rapportée à quelques reprises par les personnes participantes des deux groupes. L'évitement lié aux activités d'orientation scolaire et professionnelle est cessé dans la mesure où les personnes participantes se mettent en action au sein des ateliers. Une personne participante du troisième secondaire mentionne : « J'avais déjà mon idée en tête que ça fait longtemps que j'ai en tête. Fait longtemps que j'y pense. J'ai pu faire des recherches pour apprendre encore plus sur mon métier [...] donc je sais vraiment dans quoi m'enligner et j'ai pu apprendre sur d'autres sujets. » Une des personnes intervenantes a confié que « lorsqu'est venu le temps de faire le classement des métiers, les participants ont participé de façon dynamique. Cela leur a permis d'avoir l'heure juste sur les études menant à certains métiers. » Il importe de souligner aussi que cet apprentissage se déroule dans une ambiance marquée par des émotions positives, ce qui permet d'offrir une expérience positive, voire nouvelle, en lien avec le choix de carrière. Une personne participante de troisième secondaire écrit : « Je me suis bien senti, j'ai aimé partager mes choix avec les autres élèves et d'entendre leurs choix à eux. » Cette remarque revient à maintes reprises par ailleurs. Enfin, pour la plupart, cela permet de mettre l'orientation scolaire et professionnelle à l'agenda. Il s'agit d'ailleurs d'un avantage mentionné par Dupuis (2022) dans le cadre de sa thèse : « Il s'agit d'un espace-temps spécifique durant lequel les participantes ont l'occasion de travailler sur leurs émotions — incluant l'anxiété — et le processus de choix de carrière à l'aide des instruments transmis qui autrement, demeurent difficilement accessibles, sinon inaccessibles » (p. 214).

Les personnes participantes ont aussi pu améliorer leur connaissance de soi par le truchement de l'échange avec leurs pairs. Une personne participante du groupe de la FGA a d'ailleurs mentionné : « Je pense que c'est un [sic] rencontre qui m'a aidé de bien savoir mes intérêts, mes aptitudes qui contiennent des affaires que j'aimerais trouver dans ma carrière. » Une personne participante

1 Le terme cours fait ici référence à une rencontre du programme Hors-Piste Orientation.

du troisième secondaire a plutôt indiqué avoir appris quel domaine ne lui convenait pas du tout.

Au sein des deux groupes, on a aussi remarqué que les personnes participantes prennent conscience de l'influence de l'environnement social dans leur processus de choix de carrière : pression des parents à obtenir un diplôme d'études secondaires ou à choisir une carrière prestigieuse, influence du cercle d'amis et des réseaux sociaux.

Le programme ayant été développé pour le deuxième cycle du secondaire, une particularité de cette recherche est que ce sont plutôt un groupe de troisième secondaire et un issu de la FGA qui ont pu être utilisés pour la collecte de données. Il s'agit d'un compromis qui s'est avéré nécessaire compte tenu que les données pour le deuxième cycle du secondaire n'étaient pas disponibles au moment de leur collecte. Néanmoins, les retombées semblent bénéfiques pour ces deux groupes pour ce qui est de développer de nouvelles capacités en ce qui a trait à la maîtrise de l'anxiété et au choix de carrière. Ceci permet d'ailleurs de constater qu'il pourrait être pertinent d'en faire bénéficier cette population, bien que le programme n'ait pas été réfléchi ainsi initialement. Concernant le groupe de troisième secondaire, le programme permet d'amorcer une certaine réflexion quant au choix de carrière. Bien que les élèves n'en soient pas rendus à faire un choix et que la capacité d'introspection ne semble pas être complètement développée, la personne intervenante soulignait la pertinence de stimuler l'exploration. Aussi, les personnes participantes semblent satisfaites d'avoir participé au programme. Pour ce qui est du groupe de la FGA, la personne intervenante souligne que les enjeux d'orientation sont importants dans le sens où ils n'en sont plus à faire que de l'exploration professionnelle. Pour ce groupe, la pression sociale était bien présente. Aussi, leur maturité ainsi que leur capacité d'introspection rapportée par la personne intervenante semblent permettre d'amener les réflexions à un autre niveau. Bref, le programme se présente comme étant tout aussi pertinent pour les élèves de la FGA.

Pour conclure

Enfin, malgré certaines limites comme le manque d'appropriation des stratégies de maîtrise de l'anxiété due au manque de pratique, les retombées s'annoncent positives pour les deux groupes quant au développement de nouvelles capacités à réaliser un choix de carrière et à maîtriser l'anxiété. Les personnes participantes semblent bénéficier des interventions groupales puisque l'acti-

tivité sociale permet de soutenir leur développement individuel par l'effet de normalisation, les prises de conscience et l'approfondissement des réflexions avec leurs pairs. Le programme Hors-Piste Orientation ayant reçu une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, les travaux d'implantation ainsi que sa diffusion dans les écoles québécoises se poursuivent actuellement.

Nous remercions la professeure Audrey Dupuis de l'Université de Moncton d'avoir permis l'utilisation secondaire de ces données de recherche. ■

Références

- BENNETT, K. et D. DORJEE. 2015. « The impact of a mindfulness-based stress reduction course (MBSR) on well-being and academic attainment of sixth-form students ». *Mindfulness*, vol. 7, n° 1, pp. 105-14. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0430-7>.
- BERGERON, J., L. BOURASSA, M. GÉNÉREUX, J.-P. GOUPEL, R. LEMELIN, Y. NOËL et A. PARADIS. 2022. *Enquête sur la santé psychologique des 12 à 25 ans*. https://www.santelaurentides.gouv.qc.ca/fileadmin/internet/ciss_laurentides/Sante_Publique/Donnees_sur_la_population/Autres_documents/Enquete_sante_psychologique_12_25_ans_Mars_2022.pdf.
- CLOT, Y. 2003. « Vygotski, la conscience comme liaison », dans Y. Clot (réd.), *Conscience, inconscient, émotions*. Paris, La Dispute, 2003, pp. 7-59.
- DANIELS, L.M., T.L. STEWART, R.H. STUPNISKY, R.P. PERRY et T. LoVERSO. 2011. « Relieving career anxiety and indecision: The role of undergraduate students' perceived control and faculty affiliations ». *Social Psychology of Education*, vol. 14, n° 3, pp. 409-26. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9151-x>.
- DUPUIS, A., P. DIONNE et F. SAUSSEZ. 2021. « L'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété en milieu scolaire : une analyse critique des écrits ». *Revue canadienne de développement de carrière*, vol. 20, n° 2, pp. 40-58. <https://cjcd-rcdc.ceric.ca/index.php/cjcd/article/view/96/308>.
- DUPUIS, A. 2022. *Les processus favorisant le développement de la maîtrise de l'anxiété dans une situation de choix de carrière au sein d'un groupe de counseling lors de l'adolescence*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18296>.
- DUPUIS, A. et P. DIONNE. 2022. *HORS-PISTE – Orientation*. Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale de l'Université de Sherbrooke.
- PRÉVOST, V. 2021. *Étude de l'expérience émotionnelle des élèves de la dernière année des études secondaires au cours du processus décisionnel de carrière*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18296>.
- TRAORÉ, I., D. JULIEN, H. CAMIRAND, M.-C. STREET et J. FLORES. 2018. *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire, 2016-2017*. Institut de la statistique du Québec.
- VYGOTSKY, L.S. 1930 (2003). « Psychisme, conscience et inconscient », dans Y. Clot (réd.), *Conscience, inconscient et émotions*, Paris, La Dispute, pp. 95-121.

ANNIVERSAIRE

ACADÉMIE IMPACT

Célèbre ses 30 ans cet automne

30
ans

30
jours

30%
du 1^{er} au
30 octobre
code: 30ans

**Tirages, surprises,
conférence bénéfique,
bourses aux jeunes, etc.**

Danie Beaulieu, Ph.D.,
détentrice du prix de l'Ordre de
l'Excellence en Éducation



Programme Thérapeute d'Impact

**Techniques d'impact
pour intervention en
employabilité et orientation
(7h)**

Techniques d'Impact pour
intervention en Individuel (7h)

Techniques d'Impact
pour intervention en
groupe-couple-famille (7h)

Thérapie d'Impact (19h)

L'Art de semer (7h)

Êtes-vous Primate, Automate
ou Diplomate? (7h)

Le deuil et ses issues (7h)

Bye Bye Anxiété (7h)

Le Burnout et la Dépression:
Gravir les échelons vers la
guérison (7h)

Relations Interpersonnelles:
Gérer ses différends et ses
différences (7h)

Développer l'intelligence
émotionnelle des petits et des
grands (7h)

Capsules éducatives d'Impact
(8h)

**MIDIS
INSPIRANTS**
**(3 midis par mois en
direct sur ZOOM (ou
en rediffusion) avec
Danie Beaulieu pour
transformer votre pause
repas en
POWER LUNCH.
50\$ + taxes pour les 3!**

 **Académie
IMPACT**
PSYCHOLOGIE & PÉDAGOGIE

1 888 848-3747
academieimpact.com
info@academieimpact.com



Éloïc Lévesque-Dorion,
étudiant à la maîtrise en
counseling de carrière à
l'Université du Québec à
Montréal

Récit professionnel de Geneviève Proteau, c.o. : l'orientation au cœur des équipes interdisciplinaires en réadaptation



Geneviève Proteau,
c.o., cheffe d'équipe en
réadaptation, Commission
des normes, de l'équité,
de la santé et de la sécurité
du travail

Geneviève Proteau est conseillère d'orientation depuis 15 ans. Elle travaille depuis une dizaine d'années en réadaptation au sein de la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST). Depuis 2020, elle est cheffe d'équipe et se consacre à la réussite des membres de son équipe de conseillers et de conseillères en réadaptation. De plus, elle est

présidente du Comité d'accès et de contrôle de l'exercice de la profession (CACEP) de l'Ordre, comité dans lequel elle s'est engagée depuis son adhésion en 2009. En outre, elle offre aussi de la formation et du tutorat concernant l'éthique et la tenue de dossier à l'OCOQ.

Ayant grandi avec des parents évoluant dans le secteur de la santé, Geneviève semblait prédestinée à travailler en réadaptation. Pourtant, c'est le résultat de diverses expériences qui l'ont menée en premier vers l'orientation puis vers le secteur de la réadaptation.

Maintenant cheffe d'équipe à la CNESST, Geneviève Proteau croit que les personnes conseillères d'orientation ont un rôle important à jouer auprès des personnes accidentées. Après plus de dix ans d'expérience dans ce secteur, elle s'efforce à démystifier l'intervention en réadaptation : facteurs psychosociaux multiples, collaboration auprès d'équipes multidisciplinaires et résolution créative de problème, on est loin de s'ennuyer avec cette clientèle !

Un parcours menant à la réadaptation

Très tôt, on reconnaît chez Geneviève le talent de l'écoute puisqu'elle joue naturellement le rôle de confidente pour

ses proches. À la blague, elle raconte même avoir tendu l'oreille à sa propre conseillère d'orientation au cégep. Après un baccalauréat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), elle découvre l'orientation par l'entremise d'une amie ergothérapeute qui lui parle de réadaptation. Au cours de sa maîtrise en orientation à l'Université Laval, elle travaille comme agente administrative au Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) de la Capitale-Nationale, anciennement CLSC Orléans, et termine un stage dans le même milieu. Sa professionnelle associée lui suggère à ce moment de découvrir les multiples intervenants œuvrant pour le bien-être des patients, conseil qui lui sera fort utile par la suite.

À la fin de sa maîtrise, le manque d'occasions au sein du système de santé la pousse à se relocaliser à Montréal. Elle travaille alors comme c.o. et responsable de projet au sein du Carrefour Jeunesse emploi (CJE) Centre-Nord, où elle œuvre auprès d'une clientèle variée et multiculturelle. Quatre ans plus tard, elle reçoit un appel de la CNESST. Malgré ses appréhensions envers la fonction publique, elle décide de faire le saut.

« J'y ai découvert un milieu avec des gens qui sont tout sauf gris comme les paravents. »

Travailler en interdisciplinarité pour le bien-être des individus

Geneviève a travaillé pendant sept ans comme conseillère en réadaptation. Elle occupe le poste de cheffe d'équipe depuis 2020. Le rôle d'une conseillère en réadaptation concerne la prise en charge des personnes à la suite de leur accident de travail et jusqu'à leur éventuelle réinsertion en emploi. Elle considère les c.o. comme ayant toutes les capacités pour effectuer ce travail étant donné leur formation à l'évaluation du fonctionnement psychologique, des ressources personnelles et des conditions du milieu.

Cependant, être c.o. n'est pas un prérequis pour l'emploi. Avant tout, le rôle d'une conseillère ou d'un conseiller en réadaptation est d'accompagner l'individu au fil de son processus de réadaptation en sollicitant et mobilisant différents acteurs, notamment venant du secteur de la santé. D'où l'importance de développer une bonne connaissance du milieu. Le processus d'orientation étant une étape importante pour plusieurs personnes accidentées, la conseillère en réadaptation qui porte aussi le chapeau de c.o. peut choisir, à sa discrétion, d'accompagner elle-même la personne ou de la référer à l'externe.

« Depuis le temps, j'ai développé mon réseau de collaborateurs. L'orientation est presque toujours bénéfique pour cette clientèle. »

Appliquer les compétences d'intervention au leadership

Juste avant la pandémie, Geneviève prend le rôle de cheffe d'équipe à la CNESST. Elle agit à titre de bras droit à la gestion en occupant un rôle-conseil. Après avoir nourri un intérêt pour la supervision pendant plusieurs années, c'est par le truchement du développement professionnel et de la réussite des membres de son équipe de conseillers et conseillères en réadaptation qu'elle réalise son rêve. En tant que c.o., la rigueur, l'éthique et le professionnalisme sont des valeurs qu'elle véhicule au sein de son équipe. Ces valeurs s'expriment par la formation, mais aussi par le contrôle de la qualité des dossiers.

Pour concilier le changement de posture d'intervenante à leader, l'ancienne cheffe d'équipe lui partage tout bonnement que les membres de l'équipe qu'elle dirige sont maintenant ses clients. Ses compétences en accompagnement sont transférables dans ce nouveau rôle. Mais, comme en accompagnement, il faut savoir quand prendre un pas de recul et laisser les personnes sous notre responsabilité trouver leurs propres solutions.

« Parfois, lorsque nous sommes promus, nous avons l'impression qu'il faut standardiser le travail de nos équipes selon nos façons de faire. Cependant, il s'avère plus judicieux de travailler avec les forces de son équipe tout en assurant l'atteinte des résultats. »

S'engager au sein d'une communauté professionnelle

S'engager fait partie de l'identité de Geneviève. Tout au long de sa scolarité, elle participe avec candeur à divers comités. C'est donc une évidence pour elle de joindre les rangs du CACEP de l'Ordre lorsqu'elle obtient son titre de conseillère d'orientation.

Dans le cadre de son emploi au Carrefour Jeunesse emploi Centre-Nord, elle travaille auprès d'une clientèle immigrante vivant des défis de reconnaissance des acquis. Son engagement au sein du CACEP lui permet de concilier les parcours d'adhésion aux ordres parfois compliqués à l'importance d'une reconnaissance juste et équitable des compétences. Pour Geneviève, cet engagement se résume à travailler en équipe, dans le plaisir, à évaluer les candidatures, se questionner sur ses biais et assurer un traitement équitable des dossiers à l'accès de la profession. Elle souligne l'accueil particulièrement chaleureux qu'elle a reçu dès le départ. À titre de présidente du CACEP, elle veut offrir une expérience similaire aux personnes c.o. intéressées à aller de l'avant.

Geneviève Proteau est aussi formatrice puis tutrice en éthique et en tenue de dossier à l'Ordre. Grâce à l'influence de sa mère, infirmière titulaire d'une maîtrise en bioéthique, elle a toujours porté une attention particulière à l'éthique. Cet intérêt se développe naturellement au cours de sa participation aux diverses formations offertes par l'Ordre. Son enthousiasme est remarqué : Geneviève propose sa candidature en tant que formatrice. Depuis, elle accompagne sous différentes formes les c.o. actuels ou à venir dans cet aspect de leur pratique.

« Ce sont vraiment les rencontres que nous faisons dans le cadre du travail qui me motivent à continuer. J'aime suivre l'évolution et l'épanouissement des personnes auxquelles j'apporte de l'aide. »

Construire sa vie de manière cohérente

En retraçant le parcours de Geneviève, il est possible de remarquer la cohérence entre ses valeurs et ses projets professionnels. Autant dans son travail de cheffe d'équipe que dans ses engagements, le développement et la rigueur sont au centre de ses activités professionnelles. Le bien-être des individus fait partie de ses priorités : de près avec l'intervention directe et de loin en soutenant intervenantes et intervenants.

Durant l'entrevue, elle a mentionné l'apport de plusieurs personnes qui lui ont généreusement offert des conseils et des occasions professionnelles. C'est maintenant son tour d'offrir la même chose aux générations montantes. D'ailleurs, lorsque Geneviève n'est pas au travail, elle part à la découverte du monde avec sa jeune fille grâce aux activités culturelles, sportives et, même, gustatives. Il semblerait que mère et fille partagent toutes les deux un caractère affable et, surtout, beaucoup de curiosité ! ■

DEVIENS CAMIONNEUSE

Un métier essentiel qui t'ouvre les routes du monde!



Formation gratuite

De courte durée (moins de 5 mois)

Offerte partout au Québec



CENTRE DE FORMATION
EN TRANSPORT
DE CHARLESBOURG



CENTRE DE FORMATION
DU TRANSPORT ROUTIER
DE SAINT-JÉRÔME

Québec 

IMAGINE TON AVENIR ET TROUVE TA PLACE EN SANTÉ ET SERVICES SOCIAUX



[Québec.ca/CarrièresEnSanté](https://quebec.ca/carrieresenstante)