l'orientation

Le magazine des conseillers et conseillères d'orientation du Québec

Août 2018
Volume 8, numéro 2

PAGE 4 Dernière étape du plan stratégique 2015-2020

PAGE 10 Un chemin de développement des compétences à fréquenter

PAGE 18 À la rencontre de la clientèle autochtone : quelques pistes de réflexion et d'intervention

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec

INVENTAIRE VOCATIONNEL

AFC HOLLAND

2E ÉDITION

Un contenu riche

AFC Holland mesure :

- les intérêts professionnels
- le sentiment d'efficacité personnelle
- les comportements et certaines valeurs
- les affects positifs vocationnels *(bonheur au travail)*

Le tout en lien avec la typologie de Holland. *(RIASEC)*

Des résultats concrets

- Interprétations personnalisées
- Langage simple et concret utilisé dans les rapports

Une exploration efficace

Vos clients peuvent explorer des professions à partir :

- de leur code Holland *(RIASEC)*
- des domaines professionnels qui les intéressent plus spécifiquement *(29 domaines professionnels mesurés)*

Tout notre matériel d'accompagnement et d'interprétation *(Power Point, cahier d'accompagnement, manuel d'interprétation, etc.)* **est téléchargeable gratuitement par les professionnels qui utilisent notre inventaire.**

Le prix du test *(6$ à 10$ plus taxes chacun)* **inclut la production de tous les types de rapports, l'archivage des résultats et les tests commandés peuvent être utilisés au-delà de la période usuelle d'un an, au besoin.**

Formations gratuites offertes prochainement en mode webinaire ainsi qu'à Montréal et à Québec. Pour vous inscrire, visitez la section « Formation » de notre site Web.

Pour plus d'informations ou faire l'essai gratuit du test :

WWW.AFCHOLLAND.COM

l'orientation

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec

Sommaire

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

BILLET DE LA PRÉSIDENTE
À consommer sans modération — Page 2

Martine Lacharité, c.o., **directrice générale et secrétaire**

CHRONIQUE DE LA DIRECTRICE GÉNÉRALE
Dernière étape du plan stratégique 2015-2020 — Page 4

Geneviève Brisebois, c.o., **chargée d'affaires professionnelles et réglementaires**
Yann Le Corff, Ph.D., c.o., **Université de Sherbrooke**

DÉONTOLOGIE
Démystifier l'attestation de formation à l'évaluation des troubles mentaux — Page 6

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

DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES
Un chemin de développement des compétences à fréquenter — Page 10

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

RECHERCHE
Les trouvailles de Louis Cournoyer — Page 14

Monique St-Amand, c.o., **coordonnatrice des projets du CREMCV, chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal**

ORIENTATION ET CULTURE
Comment parler de discrimination — Page 16

Julie-Christine Cotton, Sabruna Dorcéus et Eddy Supeno, **Université de Sherbrooke**

CLIENTÈLES
À la rencontre de la clientèle autochtone : quelques pistes de réflexion et d'intervention — Page 18

Sophie Brassard, c.o., **Fondation de l'athlète d'excellence**

CLIENTÈLES
La transition de carrière : un défi pour les athlètes de haut niveau — Page 24

Nicolas Bussières, c.o. organisationnel, **Diogène Groupe Conseil**

CLIENTÈLES
Le développement durable au service de la gestion des talents — Page 26

Prenez note que la chronique de Mme Olson sera publiée dans l'édition de janvier 2019.

Judith Olson, c.o., **Carrefour jeunesse emploi du Haut-Saint-François**

ORIENTATION ET SOCIÉTÉ

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

Impression Deschamps Impression • Révision linguistique et correction d'épreuves Services d'édition Guy Connolly

Le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le but d'alléger le texte • Les textes ne reflètent pas forcément l'opinion de l'Ordre et n'engagent que leur auteur. Les articles peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source • Dépôt légal Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010; Bibliothèque et Archives Canada : ISSN 1925-7538 (imprimé) ISSN 1925-7546 (en ligne) • Convention de la Poste-Publications # 400 24706 • Retourner toute correspondance non livrable au Canada à OCCOQ, 1600, boul. Henri-Bourassa Ouest, bureau 520, Montréal (Québec) Canada H3M 3E2 • 514 737-4717, 1 800 363-2643 • www.orientation.qc.ca • Information dtremblay@orientation.qc.ca

Ce périodique est diffusé sur serveur vocal et Internet par Audiothèque L'oreille qui lit. – Québec : 418 627-8882 – Montréal : 514 393-0103

BILLET DE LA PRÉSIDENTE

À consommer sans modération

Josée Landry, c.o., présidente

Depuis les dernières années, les conseillers d'orientation sont invités à adopter une pratique réflexive, à se questionner et à analyser leur pratique professionnelle afin d'adapter et de développer leurs compétences.

Comment peut-on faire cela ? Je veux dire, concrètement. Nous sommes déjà tellement occupés, sollicités de toutes parts, déchirés entre toutes nos priorités. Et tout va si vite ! Est-ce qu'on s'en demande trop ? Toutefois, en y mettant le temps et l'énergie, n'y gagnerait-on pas une meilleure qualité de pratique et de vie en fin de compte ?

Ce numéro du magazine vous présente un dossier sur la supervision et sur la pratique réflexive. Je vous invite à en prendre connaissance, en réfléchissant à votre propre expérience. Pour ma part, j'ai voulu partager avec vous mes réflexions sur le sujet, ainsi que mes recherches et lectures afin de mieux comprendre la pratique réflexive et faire le lien avec mon expérience.

Ce que réflexif veut dire

J'aime aller voir d'abord la définition des mots que je tente de comprendre. Le mot *réflexif* veut dire « conscience qui se prend elle-même comme objet ». On trouve aussi « relatif à la réflexion » et « propre à la réflexion, au retour de la pensée, de la conscience sur elle-même ».

Assez de définitions. Mais avant de poursuivre, je tiens à vous faire lire ceci, écrit en 1829 par le philosophe français Victor Cousin : « En général, les jugemen[t]s sont de deux sortes : ou ce sont des jugemen[t]s dans lesquels nous acquérons ce que nous ignorions auparavant, ou ce sont des jugemen[t]s réflexifs, dans lesquels nous nous rendons compte de ce que nous savions déjà. »

Bien avant nous, les philosophes ont donc abordé le principe de la réflexivité, sur le plan de la méthode, de l'analyse et du regard sur soi. Comme quoi on n'invente rien, n'est-ce pas ! Je suis loin d'être moi-même une philosophe. J'estime toutefois primordial de m'inspirer de ceux et celles qui ont réfléchi avant moi sur un sujet qui m'intéresse et m'importe.

Observer, réfléchir, agir

Mes recherches m'ont amenée vers plusieurs articles sur le sujet, faisant référence à des auteurs tels que Dewey, Lewis, Argyris, Schön et St-Arnaud. Ces lectures m'ont permis d'en apprendre plus et de nourrir ma réflexion sur ma propre pratique ainsi que sur celle des conseillers et conseillères d'orientation.

Le premier, John Dewey, a étudié la pratique réflexive il y a plus de cent ans. Il perçoit que l'être humain peut à la fois prendre conscience de ce qu'il fait et transformer son action pour l'améliorer, pour résoudre des problèmes (François Guillemette, dans *Approches inductives,* hiver 2016). En 1955, Donald Schön termine sa thèse de doctorat sur Dewey et publie en 1984 son livre *Le praticien réflexif.* Essentiellement, il a découvert que les professionnels efficaces sont ceux qui « réfléchissent » de manière méthodique et rigoureuse « durant » leurs actions. Cette réflexion dans l'action est à la fois une « réflexion sur » l'action et une « réflexion pour » l'action (une réflexion pour l'amélioration de l'action). Il a découvert aussi que les professionnels n'améliorent leur « réflexion dans » l'action (et donc qu'ils améliorent leurs actions) qu'à la condition de prendre le temps de réfléchir méthodiquement après leurs actions, c'est-à-dire en prenant un certain recul par rapport à elles (François Guillemette, dans *Approches inductives,* hiver 2016).

Selon la théorie de Schön, la réflexivité implique de réfléchir en cours d'action et sur l'action (1994). Pour l'auteur, l'exercice de réflexion du professionnel sur sa pratique permet de comprendre les réalités du travail et la production de savoirs au cœur même de l'exercice de la profession. La pratique est alors considérée comme un univers habité par l'incertitude et par la singularité des situations : dans ce contexte, « les professionnels peuvent devenir des chercheurs réflexifs » (Schön, cité dans Barbier et Durand, 2006, p. 211 ; Annie Lambert, dans *Approches inductives,* hiver 2016).

Je comprends qu'il s'agit d'aller plus loin que la réflexion et de faire un retour sur soi-même, sur ses actions, et dans l'action. Il s'agit d'avoir de l'ouverture et de prendre le temps qu'il faut, même lorsqu'on a l'impression de ne pas l'avoir. Il s'agit de trouver suffisamment important le développement de nos compétences pour y accorder les efforts nécessaires. Mais est-ce si difficile ?

Pour ma part, je ne voudrais pas confier à un électricien un problème à régler dans ma maison sans qu'il n'ait jamais vu semblable situation. Ou du moins, je m'attendrais à ce qu'il consulte un ou une collègue pour le guider. C'est sérieux, l'électricité ; on ne plaisante pas avec ça !

Alors qu'en est-il de l'orientation ? Comme c.o., notre clientèle n'en attend-elle pas autant de nous ? Sinon plus. C'est sérieux, l'orientation. Nous devons assurer le développement de nos compétences, sans attendre qu'on nous oblige à le faire.

C'est connu, je suis une c.o. organisationnelle depuis des années. Je m'imagine mal me diriger vers le secteur de l'intervention scolaire, par exemple, sans acquérir des connaissances sur la réalité de cette pratique et de cette clientèle. Je voudrais consulter des c.o. familiers avec ce secteur, être supervisée ou bénéficier de codéveloppement. Pour le bien de ma clientèle, je voudrais m'assurer d'être compétente.

Pratiquer sa profession de la même manière, tout au long de sa carrière, sans l'adapter ni chercher à développer ses compétences serait pour moi le synonyme de pratiquer les yeux fermés. Cette expression populaire : « Si facile qu'on peut le faire les yeux fermés », peut devenir risquée lorsqu'elle revient à agir comme un automate qui répète les mêmes gestes sans réfléchir et sans les adapter à l'« objet » de son intervention. D'accord, on va laisser ça aux manufacturiers dont la productivité en dépend ? Je ne suis pas contre le progrès. Au contraire, il est nécessaire. Je dis seulement qu'une telle façon de pratiquer ne s'applique pas à l'intervention humaine et à la relation d'aide, qu'aucune machine ni aucun outil ne pourra jamais remplacer.

Chaque fois que nous en avons l'occasion, nous avons le devoir de nous remettre en question, de délibérer avec nos collègues sur des problématiques qui nous embêtent, même si nous n'avons pas le même point de vue. Dans la discussion, voire parfois le débat, le dialogue permet de mieux comprendre notre propre malaise et nos besoins, de déceler les connaissances à acquérir, de cibler les moyens de se développer et ultimement d'agir concrètement pour y arriver.

Que ce soit par le codéveloppement, la supervision, le mentorat, la formation continue ou la lecture, se remettre en question est vital pour une prestation professionnelle et rigoureuse de services à nos clientèles.

Que nous voulions changer de secteur de pratique, ou que nous soyons confrontés à une situation nouvelle ou complexe, nous ne pouvons pas improviser pour y faire face. Bien que la part d'intuition qui guide nos interventions soit bien présente, nous ne pouvons pas nous fier uniquement à cela. Et nous n'avons pas à avoir honte de ne pas tout savoir. Cela ne révèle pas une faiblesse ni un manque de professionnalisme. C'est plutôt reconnaître que, pour nous aussi, l'apprentissage se fait tout au long de la vie, et cela démontre le souci d'agir avec rigueur. C'est tout à notre honneur, et ce le sera toujours, que l'on soit nouveau dans la profession ou plus expérimenté. La pratique réflexive est à consommer sans modération. On n'en fera jamais trop.

Références

Guillemette, F. 2016. « Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais… », *Approches inductives*, vol. 3, nº 1, pp. 1-6. doi:10.7202/1035192ar

Lambert, A. 2016. « Combiner réflexivité et délibération éthique dans le cadre d'entretien de groupe : une piste pour la pratique réflexive ». *Approches inductives*, vol. 3, nº 1, pp. 7 38. doi:10.7202/1035193ar

St-Arnaud, Y. 1992. *Connaître par l'action*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal. Recension par Ouellet, É. et C. Gauthier. 1993. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, nº 3, pp. 621-23. doi:10.7202/031652ar

Bibliothèque nationale de France
En ligne : http://gallica.bnf.fr.

Assemblée générale annuelle

20 septembre 2018

CHRONIQUE DE LA DIRECTRICE GÉNÉRALE

Dernière étape du plan stratégique 2015-2020

Martine Lacharité, c.o.,
directrice générale et secrétaire

Nous entrons dans la dernière étape de notre planification stratégique 2015-2020. Celle-ci a été élaborée à partir des données et du contexte de 2013-2014. On comprend bien que, déjà en 2018, ce contexte a changé et que de nouvelles données ou situations viennent influer sur nos manières de faire ou d'agir, ajouter des incontournables et remettre en question des pratiques. La vitesse avec laquelle les choses bougent et évoluent nous bouscule, nous presse et nous oblige souvent à agir en urgence ou à réagir, laissant peu ou pas de place pour réfléchir. Mon défi, comme directrice générale, c'est donc de ralentir le rythme lorsque c'est possible, de revenir à l'essentiel de notre mandat, mais aussi d'intégrer dans la gestion de l'Ordre, comme vous dans votre travail, des pratiques réflexives. Cette année, nos réflexions se feront autour de la gouvernance de l'Ordre, de la surveillance de la pratique et des communications.

La gouvernance de l'Ordre, des changements majeurs[1]

Au moment de la préparation de la planification stratégique 2015-2020, la réforme du Code des professions n'apparaissait pas sur le radar, même si les recommandations de la commission Charbonneau laissaient présager des suites pour le système professionnel. Adoptée en juin 2017, la réforme du Code des professions oblige le conseil d'administration, pour 2018-2019, à revoir certains aspects de sa gouvernance, à mettre en place de nouveaux comités et à se doter d'un code de conduite pour les administrateurs. En accord avec sa nouvelle politique de gouvernance, l'Ordre doit dissoudre le comité exécutif et créer un comité de gouvernance, un comité de finance et de ressources humaines ainsi qu'un comité de planification stratégique. Ces comités préparent les dossiers et font des recommandations au CA. Dans la foulée de cette restructuration, le CA a revu les responsabilités du comité d'admission par équivalence, qui devient maintenant le comité d'accès à l'exercice de la profession (CAEP). Ce comité, au même titre que le comité d'inspection professionnelle, se voit confier de nouveaux pouvoirs (voir l'encadré CAEP).

La surveillance de la pratique[2]

Un renouveau est à prévoir du côté de l'inspection professionnelle. Encore une fois, en prenant un pas de recul, un arrimage doit être mis en place avec la fonction de développement des compétences. Le comité d'inspection professionnelle prend donc un virage et se donne les moyens de mieux intervenir auprès de membres en prévention et en éducation. Pour y arriver, le questionnaire d'analyse de la pratique sera révisé, et des dossiers clients devront être envoyés par les c.o. afin de permettre une mise en application du règlement sur la tenue des dossiers et d'avoir une rétroaction sur les points à améliorer. Un plan de formation continue fera aussi partie des documents qui seront analysés par l'inspecteur. À ce sujet, les membres pourront utiliser le portfolio réflexif pour préparer ce plan.

Les communications

Grande décision pour 2018 : le conseil d'administration a convenu de ne pas tenir de semaine québécoise de l'orientation. Après 13 éditions, l'heure du bilan a sonné. Un repositionnement s'impose, alors qu'une réévaluation des objectifs et des moyens est en cours. Le tout s'inscrit dans une démarche beaucoup plus large de réflexion de l'ensemble de la fonction communication au sein de l'Ordre.

Dans la foulée de cette réflexion, une nouvelle politique de communication a été préparée et adoptée par le conseil d'administration. Ce cadre de référence et les conclusions de nos consultations auprès des membres et du public nous permettront, entre autres, d'améliorer les moyens de diffusion de l'information de l'Ordre et de mettre en place une stratégie pour l'utilisation des réseaux sociaux, en respectant notre mandat et

en tenant compte des ressources humaines et financières dont nous disposons.

Évidemment, vous vous doutez que ce n'est qu'une partie des mesures que l'Ordre prendra en 2018-2019. Tout en s'impliquant dans les chantiers mentionnés précédemment, l'équipe de l'Ordre s'active aussi à admettre les nouveaux membres grâce à un module d'admission complètement informatisé, à mettre en place des activités de développement des compétences pertinentes et accessibles, à traiter les demandes d'enquête au Bureau du syndic avec rigueur et impartialité ainsi qu'à organiser une grande rencontre des c.o. en employabilité.

Pour en savoir plus, je vous invite à prendre connaissance du bulletin électronique *Le Correspondant,* qui, toutes les deux semaines, fait état de nos activités, de nos bons coups et, en plus, contient une mine de renseignements pour alimenter vos pratiques, vos réflexions et vos discussions.

Le comité d'accès à l'exercice de la profession (CAEP), anciennement comité d'admission par équivalence

Le comité d'accès à l'exercice de la profession (CAEP) étudie les demandes d'équivalence de diplôme ou de formation et reconnaît les équivalences, comme prévu à l'article 7 du Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis. Le conseil d'administration a délégué au CAEP d'autres pouvoirs, comme celui de la délivrance des permis réguliers et restrictifs temporaires, des suivis de ces derniers, tout comme les demandes de réinscription au tableau des membres.

De plus, le CAEP se voit confier, d'une part, le traitement de l'information transmise par les membres ou candidats à l'admission lorsqu'ils font l'objet d'une décision disciplinaire ou judiciaire ainsi que, d'autre part, l'imposition d'un cours ou d'un stage aux membres à la suite d'une recommandation du comité d'inspection professionnelle ou du conseil de discipline.

Le CAEP est formé de cinq conseillers d'orientation nommés par le conseil d'administration. Il s'agit de Geneviève Proteau, de Geneviève Dupont et de René Barrette, qui étaient membres du comité d'admission par équivalence et qui veulent poursuivre leur mandat avec le nouveau comité, auxquels s'ajoutent Marie-Claude Gagnon et Nicolas Fortin. Geneviève Brisebois, notre chargée d'affaires professionnelles et réglementaires, agira comme secrétaire et responsable de ce comité avec le soutien de notre adjointe à l'admission, Francine Pouliot.

Un départ à souligner

Lise Pigeon, adjointe au bureau du syndic et à l'inspection professionnelle

Lise Pigeon, adjointe au bureau du syndic et à l'inspection professionnelle, a pris sa retraite le 26 avril dernier après 22 ans au service de l'Ordre. Au cours des 10 dernières années, elle a travaillé au bureau du syndic et au service de l'inspection professionnelle, secteurs pour lesquels elle a développé des compétences hautement appréciées par les équipes avec qui elle a travaillé. Je tiens à souligner, entre autres, son apport important dans la mise en place de l'informatisation de l'inspection professionnelle.

Lise a connu les nombreuses transformations que notre Ordre a vécues pendant toutes ces années. Dans tout ce branle-bas de combat, elle a collaboré à l'admission lors de l'intégration des psychoéducateurs et à la formation continue après la séparation. Je crois qu'on peut affirmer qu'elle possède, peut-être malgré elle, une vue d'ensemble des activités qui sont au cœur du mandat de l'Ordre.

En terminant, je tiens à la remercier en mon nom et au nom de tous ses collaborateurs et collaboratrices pour sa grande discrétion, sa loyauté, son engagement dans son travail et son professionnalisme.

Un grand merci, Lise, pour ta contribution. Nous te souhaitons une belle retraite bien méritée !

Une nouvelle adjointe au bureau du syndic et à l'inspection professionnelle

M^me^ Joëlle Chung-Su-Yuen, la nouvelle adjointe au syndic et à l'inspection professionnelle

M^me^ Joëlle Chung-Su-Yuen est la nouvelle adjointe au syndic et à l'inspection professionnelle. Originaire de l'île Maurice, M^me^ Chung est titulaire d'une maîtrise de lettres modernes et d'un baccalauréat en études plurisectorielles obtenus en France, où elle a vécu pendant une quinzaine d'années. Elle a travaillé pendant huit ans dans la formation continue pour le secteur hospitalier comme conseillère en gestion de fonds, avant d'arriver au Québec l'an dernier. Elle a occupé un poste d'adjointe au doyen à l'Université de Montréal jusqu'en avril dernier. Nous lui souhaitons la bienvenue dans l'équipe.

1 Lacharité, M. 2018 « Modifications au Code des professions : incidence sur les membres », L'orientation, vol 8, n° 1, pp 3 https://www.orientation.qc.ca/files/orientation _Vol8_Num1_Web.pdf

2 www.orientation.qc.ca/files/Programme-de-surveillanc-generale-2017-2018.pdf

DÉONTOLOGIE

Démystifier l'attestation de formation à l'évaluation des troubles mentaux

Geneviève Brisebois, c.o., chargée d'affaires professionnelles et réglementaires et **Yann Le Corff, Ph.D.,** professseur, Université de Sherbrooke

Parmi les changements apportés au Code des professions par le projet de loi nº 21, l'évaluation des troubles mentaux s'ajoute aux activités réservées que peuvent pratiquer les conseillères et conseillers d'orientation (c.o.), sous réserve d'une attestation de formation délivrée par l'OCCOQ.

Dans cet article, nous souhaitons réfléchir avec vous sur divers aspects du savoir-être professionnel afin de changer l'angle d'analyse de nos pratiques, d'y voir certains des liens avec des enjeux éthiques, de déterminer quelques éléments théoriques et des pistes pour son développement. En quelque sorte, nous tenterons de nous approprier un peu plus cette compétence complexe.

L'OCCOQ reçoit régulièrement des questions des membres à ce sujet. Afin de clarifier les sources de ces questionnements, nous présentons une série de deux articles : le premier vise à informer les c.o. sur ce qu'est l'attestation de formation à l'évaluation des troubles mentaux et sur les procédures à suivre pour son obtention, et le deuxième, qui sera présenté dans le prochain numéro du magazine, aborde le contexte de pratique de l'évaluation des troubles mentaux par les c.o.

Contexte

Dans un premier temps, nous présentons une introduction permettant de mieux comprendre cette activité réservée. L'attestation à l'évaluation des troubles mentaux correspond à une spécialisation. Il s'agit d'une activité complexe qui nécessite un haut niveau d'expertise. Elle implique un degré important de responsabilité, compte tenu de la vulnérabilité de la clientèle, de la complexité de l'établissement d'un diagnostic, de la prudence requise pour la communication des résultats, des répercussions possibles dans la vie de la personne évaluée et, en conséquence, du risque élevé de préjudice.

Ce que c'est et ce que ce n'est pas

Dans le cadre de ses travaux sur les activités des professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines, l'Office des professions du Québec a défini la portée de cette activité :

> L'évaluation d'un trouble mental consiste à porter un jugement clinique sur la nature des « affections cliniquement significatives qui se caractérisent par le changement du mode de pensée, de l'humeur (affects), du comportement associé à une détresse psychique ou à une altération des fonctions mentales » et à en communiquer les conclusions. Cette évaluation s'effectue selon une classification reconnue des troubles mentaux, notamment les deux classifications les plus utilisées en Amérique du Nord, soit la Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes (CIM) et le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM) (Ordre des professions du Québec, 2013).

L'évaluation des troubles mentaux est à distinguer d'une autre activité réservée aux c.o. par le Code des professions, soit « évaluer en orientation une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique ». D'ailleurs, cette dernière activité ne nécessite pas d'attestation particulière et peut être pratiquée légalement par tous les c.o. Il s'agit alors de l'évaluation du fonctionnement psychologique, des ressources personnelles et des conditions du milieu d'une personne ayant reçu un diagnostic par un professionnel qualifié. On doit alors contextualiser et nuancer l'évaluation en orientation à la lumière de la présence du trouble (symptômes, limitations, médication, etc.).

L'évaluation des troubles mentaux est également à distinguer d'une évaluation de dépistage des troubles mentaux. Dans ce cas, on évalue les signes et les symptômes dans le but de diriger la personne possiblement atteinte vers une ressource spécialisée ou une évaluation plus complète par une personne qualifiée. Ainsi, au moment d'une évaluation de dépistage, on ne pose pas de jugement clinique sur la présence ou l'absence d'un trouble mental, mais on vise plutôt à déceler la présence d'indicateurs qui permettent de soupçonner la présence d'un trouble.

Par conséquent, il est important de distinguer les deux pratiques de l'évaluation des troubles mentaux : 1) l'évaluation en orientation d'une personne atteinte d'un trouble mental ; et 2) le dépistage des troubles mentaux. Le premier cas correspond par exemple à l'évaluation des préférences, des valeurs, des aptitudes ou de la personnalité (on pourrait dire le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu) d'une personne qui a un diagnostic. On doit alors tenir

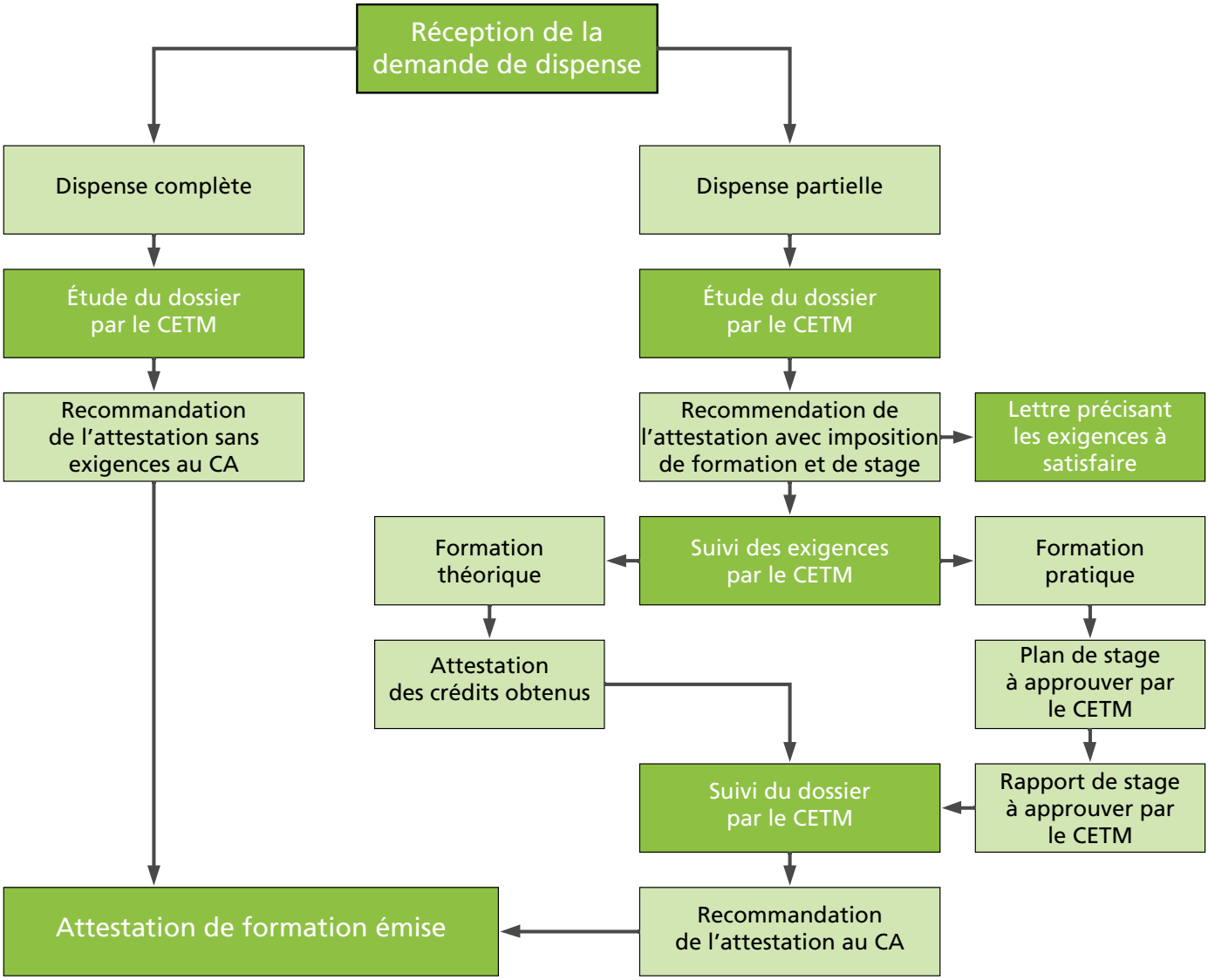
compte du diagnostic dans notre évaluation, c'est-à-dire nuancer et contextualiser notre évaluation à la lumière de la présence du diagnostic (symptômes, limitations, etc.).

Dans le deuxième cas, on évalue des signes et des symptômes dans le but de diriger la personne possiblement atteinte vers des ressources spécialisées. Donc, évaluer un client présentant des signes avant-coureurs de dépression ou encore apprécier les aptitudes intellectuelles afin de faciliter la réussite d'un projet scolaire ne constituent pas automatiquement une évaluation d'un trouble mental. Il s'agit davantage d'une appréciation, c'est-à-dire de prendre en considération des indicateurs (symptômes, manifestations cliniques, difficultés ou autres) obtenus à l'aide d'observations cliniques, de tests ou d'instruments, dans le but de mieux accompagner la personne à l'égard de son enjeu d'orientation. On ne pose toutefois pas de jugement clinique sur la présence ou l'absence d'un trouble mental comme on le ferait avec l'attestation.

D'autres activités ne sont pas réservées et ne constituent pas une évaluation d'un trouble mental. Par exemple, un c.o. pourrait avoir à détecter des problèmes de dépendance et leurs répercussions sur le processus en cours, à procéder à une évaluation d'une situation de crise (si une personne présente un danger pour elle-même ou pour autrui) ou encore à estimer le risque suicidaire.

Le processus vers l'attestation délivrée par le comité d'évaluation des troubles mentaux (CETM)

Procédure de la demande de l'Attestation de formation à l'évaluation des troubles mentaux



Le Comité d'évaluation pour l'attestation de formation à l'évaluation des troubles mentaux

Le comité est composé de trois conseillers d'orientation détenant l'attestation pour l'évaluation des troubles mentaux nommés par le conseil d'administration. Le comité est mandaté pour évaluer les demandes de dispense et les demandes courantes, et fait les recommandations au comité exécutif, lequel décerne les attestations.

Le comité d'évaluation étudie la formation et l'expérience de la personne candidate et s'assure qu'elle a démontré avoir la formation et l'expérience pratique supervisée exigées par le règlement (OCCOQ, 2012). Lorsqu'un candidat ne remplit pas toutes les conditions de délivrance, le comité lui communique les activités de formation qu'il doit réaliser afin de répondre aux exigences du règlement. Dans son étude des dossiers, le comité est soucieux de s'assurer de la compétence des personnes qui se voient décerner l'attestation, dans une perspective de protection du public.

Formation exigée

Deux types de formations sont évalués par le comité, soit la formation théorique et la formation pratique supervisée.

Formation théorique : 270 heures

- Facteurs biologiques et pharmacologiques (3 crédits ou 135 heures)
- Psychométrie (3 crédits ou 135 heures)
- Théorie de la personnalité et du développement (3 crédits ou 135 heures)
- Psychopathologie (6 crédits ou 270 heures, dont 3 crédits ou 135 heures de 2e cycle)
- Évaluation des troubles mentaux, de la psychométrie ou de la classification des troubles mentaux (6 crédits ou 270 heures de 2e cycle)

Formation pratique : 500 heures

- 500 heures consacrées à l'évaluation des troubles mentaux, dont 100 heures de contacts directs avec la clientèle et 30 heures de supervision, dont 14 de supervision individuelle. De plus, avoir complété l'évaluation d'un minimum de 15 clients.

Faire une demande : dispense partielle ou dispense complète

Peu de c.o. ont déjà l'ensemble de la formation exigée pour obtenir une dispense complète et se voir attribuer l'attestation sans formation complémentaire. Pour la majorité des c.o., une demande de dispense partielle est nécessaire. Par la dispense partielle, le demandeur se voit reconnaître une partie de la formation exigée (selon sa formation et son expérience antérieures) et se fait indiquer la formation théorique et pratique complémentaire nécessaire pour obtenir l'attestation. À la suite de la dispense partielle, il est important que le demandeur fasse approuver son plan de formation complémentaire par le comité afin de s'assurer que qu'il est conforme aux exigences réglementaires de l'Ordre. Tous les renseignements et formulaires nécessaires à la demande de dispense se trouvent dans espace compétence.

Ce qui est demandé, ce qui est généralement reconnu

Une étude des programmes de formation en orientation du Québec (Prévost, Le Corff et Savard, 2013) a montré que les programmes de formation initiale des trois programmes universitaires francophones en orientation offrent entre la moitié et les deux tiers des cours théoriques exigés (de 6 à 10 crédits, selon le programme). La recherche du comité souligne que la formation complémentaire la plus fréquemment exigée porte sur les facteurs biologiques et pharmacologiques ainsi que sur la psychopathologie et l'évaluation des troubles mentaux de 2e cycle universitaire. En ce qui concerne la formation pratique, très peu de demandeurs en sont dispensés, car la reconnaissance des acquis pour la formation pratique est difficile. En effet, puisque l'activité est réservée, les c.o. qui n'ont pas l'attestation ne peuvent pas avoir d'expérience pratique de cette activité qu'ils pourraient faire reconnaître.

La formation complémentaire

Dans la majorité des cas, les cours manquants sont offerts par l'entremise de l'Université TÉLUQ. Il s'agit des cours :

- Épistémologie et santé mentale
- Problématiques particulières en santé mentale
- Séminaire de cas clinique I et II

La supervision

La supervision est le principal mécanisme pour s'assurer de la compétence pratique. Le comité accorde une grande importance à la formation pratique supervisée et est particulièrement attentif à la diversité des troubles évalués selon le milieu de pratique, aux méthodes d'évaluation utilisées, au choix du superviseur ainsi qu'à l'évaluation faite par le superviseur. Le choix du superviseur est donc très important. Qu'il soit conseiller d'orientation, médecin, psychologue ou infirmier, il doit avoir les compétences et l'expérience nécessaires pour superviser et évaluer le c.o. ainsi que pour intervenir auprès de la clientèle évaluée par le c.o. en formation. Par exemple, il serait inadéquat qu'un c.o. en milieu scolaire secondaire choisisse un superviseur qui ne pratique qu'auprès d'une population adulte.

Une fois l'attestation obtenue

Il est important aussi de noter que nous sommes tenus par notre code de déontologie de ne pratiquer que des activités pour lesquelles nous sommes compétents. Ainsi, un c.o. qui a fait toute sa formation pratique supervisée en évaluant des adolescents en milieu scolaire ne devrait pas, par exemple, évaluer des troubles psychotiques chez les adultes sans aller chercher de la formation et de la supervision complémentaires pour ce type d'évaluation.

Dans le prochain article, nous tenterons de démystifier la pratique des c.o., ce qui distingue la pratique de l'orientation avec ou sans l'attestation et ce que l'attestation rend possible.

Références et liens utiles sur l'activité

Office des professions du Québec. 2013. *Guide explicatif du projet de loi nº 21*, pp. 34-36.

Ordre des psychologues du Québec. 2013. *L'évaluation des troubles mentaux et l'évaluation des troubles neuropsychologiques : précisions sur le sens et la portée de chacune de ces activités*. Guide explicatif. En ligne : www.ordrepsy.qc.ca/c/document_library/get_file?uuid=7c8e1df4-b106-49c6-8d17-a58cb73badde&groupId=26707

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. 2012. *Règlement sur une activité de formation des conseillers d'orientation pour l'évaluation des troubles mentaux*. En ligne : www.orientation.qc.ca/files/R%C3%A8glemen-tsur-une-activit%C3%A9-de-formation-des-co-pour-l%C3%A9valuation-des-troubles-mentaux.pdf

Prévost, Dominic, Yann Le Corff et Réginald Savard. 2013. « La préparation universitaire des conseillères et des conseillers d'orientation à l'évaluation des troubles mentaux et à l'exercice de la psychothérapie ». *L'orientation*, vol. 3, nº 1, pp. 9-11. En ligne : www.orientation.qc.ca/files/Orientation-Vol3-No1-Janvier2013.pdf

Desjardins, Pierre. 2012. « Pratique professionnelle : évaluer les troubles mentaux et les troubles neuropsychologiques ». *Psychologie Québec*, vol. 9, nº 4, pp. 9-11.

DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Un chemin de développement des compétences à fréquenter

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

L'objectif de cet article est de mieux circonscrire les diverses formes d'accompagnement à la pratique réflexive. Celles-ci peuvent se ressembler, bien qu'elles soient pourtant différentes. Nous tenterons donc de décrire les notions de supervision, de *coaching*, de mentorat et de codéveloppement. Pourquoi insister sur la pratique réflexive ? L'émergence de nouvelles clientèles, les problématiques qui se complexifient, les diverses questions qui nous sont posées par les membres : tout cela nous montre chaque jour le besoin et l'importance de développer et de soutenir la pratique réflexive pour faire face aux situations difficiles de la pratique de notre profession. Nous nous attarderons particulièrement à la supervision, un chemin de développement des compétences sans doute mal connu ou reconnu et qui gagnerait à être davantage fréquenté.

Mais tentons d'abord de distinguer la supervision, le *coaching*, le mentorat et le codéveloppement, de manière à mieux circonscrire chacune de ces activités[1].

Supervision

Voyons la définition de la supervision de Bernard et Goodyear (2014), que l'on peut résumer ainsi : la supervision est offerte par une personne ayant plusieurs années d'expérience à une personne plus jeune. La relation de supervision peut être de nature hiérarchique, avoir des aspects évaluatifs et s'étendre au fil du temps. En outre, elle se réalise le plus souvent au sein d'une même profession ou, dans le cas de la supervision en psychothérapie, au sein d'une même approche. Elle s'inspire de divers courants théoriques ou de diverses approches. La supervision vise le développement des compétences et l'efficacité des interventions au profit de la clientèle et de sa protection. En effet, la supervision est régie par un code d'éthique, celui de l'ordre auquel appartient chaque professionnel.

Coaching

Le *coaching*, tout comme la supervision, s'appuie sur divers modèles d'intervention (systémique, comportemental, constructiviste, etc.) pour accompagner la personne dans son développement professionnel lié à un poste actuel ou futur. Il vise l'amélioration des compétences de la personne en cohérence avec les stratégies d'affaires et les objectifs de l'organisation. Il faut savoir que la préoccupation développementale est ici liée à l'efficacité de la personne au sein de l'organisation, et non à la clientèle et à sa protection. Enfin, comme le *coaching* n'est pas une profession régie par le Code des professions (Office des professions du Québec), la responsabilité de mettre en place un code d'éthique relève de l'organisation.

Mentorat

Le mentorat est une relation d'accompagnement entre une personne d'une grande expérience professionnelle et une autre qui souhaite développer ses apprentissages et ses compétences liées à un domaine de sa carrière. Cette relation de soutien et de dialogue permet à l'apprenant d'obtenir des conseils et des outils qui favoriseront son autonomie et lui permettront d'atteindre ses objectifs ou de relever les défis qu'il souhaite entreprendre dans sa vie professionnelle[2]. Toutefois, selon Baron et Morin (2010), le mentorat peut s'étendre au-delà de la dimension professionnelle et inclure la dimension personnelle, faisant en sorte de contribuer à la fois à la croissance personnelle du mentoré et de lui permettre d'augmenter le sentiment de sa propre valeur.

Codéveloppement

Les groupes de codéveloppement ont pris un essor considérable avec le projet GAP-Orientation[3]. Nous présenterons donc une définition paraphrasée de celle du site de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval[4].

Le codéveloppement a un objectif primordial : l'amélioration de la pratique professionnelle. Cette approche s'appuie sur la force d'un groupe restreint et sur les discussions entre les participants pour atteindre cet objectif. Cette activité de développement des compétences mise également sur la capacité d'« apprendre ensemble ». Dans cette formule, l'accompagné partage une préoccupation, une impasse ou un projet professionnel en précisant son besoin. Les accompagnants écoutent attentivement le récit pour apporter l'aide souhaitée. La clarification du problème et la formulation de la demande sont au cœur des discussions en vue d'établir des pistes d'action.

Démarches de pratiques réflexives

Supervision

- Relation professionnelle
- Code de déontologie (Office des professions du Québec [OPQ])
- Responsabilité professionnelle du superviseur au regard du supervisé et de ses clients[5]
- Dimension d'évaluation
- Relation avec un professionnel d'expérience
- Développement des compétences au profit de la clientèle et de sa protection
- Divers modèles d'intervention

Coaching

- Relation professionnelle
- Profession non régie par l'Office des professions du Québec (OPQ)
- Code de déontologie possible, mais sous la responsabilité de l'organisation
- Relation avec un coach expert du processus de développement
- Développement des compétences en misant sur les forces visant l'efficacité pour l'entreprise et avec des indicateurs de résultats
- Divers modèles d'intervention

Codéveloppement

- Relation professionnelle entre pairs
- À tour de rôle, chacun est accompagné ou accompagnant
- Code de déontologie pour les membres d'un ordre professionnel, ou mixte dans le cas où certains participants sont membres d'un ordre
- Amélioration de la pratique, résolution de problèmes, mise en place d'un projet professionnel…
- Processus rigoureux de réflexion reposant sur un modèle de participation

Mentorat

- Relation professionnelle et personnelle avec une personne d'expérience et experte de contenus
- Profession non régie par un code de déontologie (OPQ), sinon celui proposé par Mentorat Québec
- Relation d'accompagnement avec un guide transmettant ses savoirs, sa culture et sa sagesse
- Vise l'atteinte d'objectifs ou de défis professionnels

Comment choisir une pratique de démarche réflexive ? En choisir une plutôt qu'une autre ne peut se faire que d'une manière personnalisée. Cela dépend de la situation dans laquelle vous vous trouvez, des ressources disponibles dans votre environnement, des objectifs que vous poursuivez tout comme des situations problématiques que vous rencontrez. En outre, le temps et l'argent dont vous disposez tout comme votre désir ou votre volonté d'engagement changeront la donne. À certains moments, il est possible que l'une ou l'autre de ces formes soit plus appropriée. Mais de manière générale, chacune d'elle apportera tout le soutien possible et ne vous empêchera pas de recourir à une autre forme de soutien si nécessaire. À vous de circonscrire votre besoin avec rigueur et lucidité pour aller chercher le soutien le plus approprié. Lisez sur chacune de ces pratiques, vérifiez lesquelles sont disponibles dans votre réseau, discutez avec vos collègues qui ont l'expérience de l'une ou l'autre forme, bref, documentez-vous pour faire un choix plus éclairé.

Chacune de ces pratiques réflexives pourrait faire l'objet de plusieurs écrits, notamment de recherches, pour tenter de mieux les définir et de mieux cerner chacune de leurs activités et de leurs répercussions sur le développement des compétences. Cela permettrait aussi de définir le rôle de chacun des accompagnants, les attentes et les besoins des accompagnés, les divers modèles existant, etc. En ce qui nous concerne, l'objectif du présent exercice est simplement de nous aider à un peu mieux les distinguer.

Partager des bases communes et instaurer une culture de la supervision

Après vous avoir présenté ces quelques formes de pratique réflexive, nous accorderons plus de temps à vous parler de supervision. Plusieurs raisons nous portent à vous parler davantage de cette forme de pratique réflexive. L'une des raisons principales concerne la mission de l'Ordre, soit la protection du public. Dans ce cadre, la pratique réflexive la plus étroitement liée à la protection du public est celle de la supervision. Pourquoi ? Parce que chaque superviseur a une responsabilité professionnelle légale au regard de chaque supervisé et de ses clients. C'est pour cette raison que nous souhaitons mettre en lumière l'apport de la supervision et poursuivre, petit à petit, la mise en place d'une culture de la supervision.

Disons d'abord que chaque conseiller d'orientation a déjà été supervisé, ne serait-ce qu'à l'occasion de sa formation initiale. Cette supervision a pu prendre diverses couleurs, selon l'université fréquentée ou la méthode retenue, chaque mode ayant ses particularités, ses forces et ses limites[6]. La supervision est certes un espace d'apprentissage, mais aussi un espace de risques puisqu'elle implique de montrer sa vulnérabilité, d'accepter les remises en question et d'être évalué. Pour tous, cela a été une expérience significative : pour certains, enrichissante et stimulante ; pour d'autres, plus difficile et amère, malgré les apprentissages réalisés (Goyer et Dubois, 2017). Somme toute, chacun de nous a une expérience unique de la supervision reçue à l'occasion de sa formation universitaire. Mais quelle que soit l'expérience qu'on en ait, la supervision demeure une activité centrale pour le développement de nos compétences. Essayons donc d'y porter un regard neuf.

À plusieurs reprises, le sujet de la supervision a été abordé par l'Ordre, notamment grâce à un sondage auprès des membres en 2013 pour vérifier leur intérêt au regard d'une formation à la supervision, puis avec la parution d'un article faisant état des résultats de ce sondage dans le magazine *L'orientation* du mois d'août 2014 et la mise en place d'une formation à la supervision réalisée par Liette Goyer, Ph.D., conseillère d'orientation et psychothérapeute. C'est notamment à la lumière des besoins

exprimés par nos membres, qui nous interpellent par courriel ou par téléphone, que nous avons choisi de mettre en place une formation à la supervision d'une durée de deux jours qui pourrait ultimement mener à une attestation pour la supervision[7].

La première journée permet de situer la posture de superviseur en counseling et orientation, de réfléchir sur sa vision du changement et de connaître les divers modèles d'intervention en supervision. Cette première formation est aussi l'occasion de reconnaître les enjeux éthiques, juridiques et évaluatifs en contexte de supervision. Enfin, la seconde journée permet au participant de se situer par rapport à ses propres compétences pour la supervision professionnelle ainsi que de préciser son rôle et ses responsabilités en prenant en considération à la fois les aspects éthiques, juridiques et relationnels. C'est aussi l'occasion d'examiner les responsabilités d'évaluation du superviseur en counseling et orientation.

Par conséquent, l'objectif de cette formation est de se donner des bases communes concernant la supervision en counseling et orientation, mais aussi de mettre en place, petit à petit, une culture de la supervision. Il faut le préciser, ce que nous souhaitons surtout, c'est de permettre aux membres de bénéficier de services de supervision plus accessibles pour répondre aux situations complexes auxquelles ils ont à faire face dans l'exercice de leur profession de conseiller d'orientation, et ce, quel que soit leur milieu de pratique. En effet, nous avons été en mesure de constater, en nous appuyant sur les questions que nous recevons des membres, que la supervision pourrait généralement leur apporter le soutien qu'ils recherchent, mais qu'ils n'envisagent cette possibilité que trop peu souvent.

Les bénéfices de la supervision clinique

Nous reprenons ici un tableau extrait de l'article de Louis Cournoyer et Lorna Martin paru dans la revue *Carriérologie* pour vous présenter ce que révèlent les recherches concernant les bénéfices liés à la supervision clinique.

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

Par conséquent, la supervision permet non seulement le développement d'une pratique réflexive et celui des compétences, mais elle peut favoriser un mieux-être professionnel et personnel pour le supervisé, comme le montrent les recherches de la liste précédente. La supervision permet de trouver un espace de réflexion nécessaire à la prestation de services de qualité. Elle permet de briser l'isolement, d'obtenir du soutien, d'être plus conscient de son état de fatigue, de bien-être ou d'épuisement… En quelque sorte, elle permet de réaliser une démarche de découverte sur soi et de validation de ses compétences.

Réflexions sur la supervision clinique

Nous ne pourrions passer sous silence la parution d'un numéro de la revue *Carriérologie* (2017) consacré à la supervision en counseling et en orientation, et dont le thème est « La supervision professionnelle en counseling et orientation : un "lieu" à s'approprier ».

Nous vous invitons à consulter ce numéro qui aborde le sujet de la supervision de manière très pertinente, sous différents angles et par différents auteurs. Voici la table des matières, pour vous donner un aperçu du contenu et l'envie de poursuivre vos lectures.

1 Conrad Lecompte et Réginald Savard
La supervision en counseling de carrière : un processus essentiel au développement de la compétence et de l'efficacité professionnelles

2 Nicola Gazzola et André Samson
La formation des superviseurs : enjeux et défis

3 Louis Cournoyer et Lorna Martin
Franchir les barrières pour développer une culture de supervision clinique au sein des professions du counseling au Canada

4 Liette Goyer et Alain Dubois
La supervision universitaire en counseling et orientation : enjeux et pistes de réflexion

5 Marie-Claude Gagnon
Clinique de counseling et d'orientation en milieu universitaire : besoins d'accompagnement des stagiaires supervisés

6 Alain Dubois et Liette Goyer
La supervision : une expérience humaine au cœur des paradoxes inhérents au développement de la compétence

7 Jimmy Ratté
Superviser dans une posture ontologique

8 Mireille Tesolin
La supervision du professionnel en transition : de conseiller d'orientation à psychothérapeute

Pour éclairer nos angles morts

Chaque mode de pratique réflexive apporte, de manière distinctive, un soutien pour le développement de nos compétences. Il est possible que, dans quelques situations ou contextes, certains modes nous soient plus accessibles ou plus appropriés, selon les objectifs que nous poursuivons et les défis professionnels et personnels que nous avons à relever. Chose certaine, chacun de nous devrait faire une place, dans ses projets de développement, à la pratique réflexive accompagnée, sous une forme ou une autre. En effet, cela permet d'aller au-delà du regard réflexif, bien sûr nécessaire, que nous pouvons nous-mêmes poser sur notre pratique, en nous ouvrant sur nos angles morts, ceux que nous ne pourrions voir seuls, sans le miroir du regard et de la réflexion d'autres personnes rigoureuses qui nous reflètent, ce qui, bien humblement et humainement, peut nous échapper.

Références

Coaching, mentorat, tutorat : quelle est la différence ?

Baron, L. et L. Morin. 2010. « Le coaching de gestionnaires : mieux le définir pour mieux intervenir ». Gestion, vol. 35, nº 1, pp. 47-55. Dans Fournier, Chantal. *La supervision clinique pour le maintien et le développement de la compétence des conseillères et des conseillers d'orientation en début de carrière.* Essai présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc.) en orientation, Université de Sherbrooke, avril 2014.

Bernard, J.-M. et R.K. Goodyear. 2014. *Fundamentals of Clinical Supervision* (5e éd.). Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merrill. (1re éd., 1992), p. 9. Dans Fournier, Chantal. *La supervision clinique pour le maintien et le développement de la compétence des conseillères et des conseillers d'orientation en début de carrière.* Essai présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc.) en orientation, Université de Sherbrooke, avril 2014.

Cournoyer, L. et L. Martin. 2017. « Franchir les barrières pour développer une culture de supervision clinique au sein des professions du counseling au Canada ». *Carriérologie – Revue francophone internationale*, vol. 3, numéro spécial, pp. 235-51.

Fournier, Chantal. 2014. *La supervision clinique pour le maintien et le développement de la compétence des conseillères et des conseillers d'orientation en début de carrière.* Essai présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc.) en orientation, Université de Sherbrooke, avril 2014.

Goyer, L. et A. Dubois. 2017. « La supervision universitaire en counseling et orientation : enjeux et pistes de réflexion ». *Carriérologie – Revue francophone internationale*, vol. 3, numéro spécial, pp. 253-74.

Nadeau, Michel et Danielle Labre. *Coaching, mentorat, tutorat : quelle est la différence ?* www.portailrh.org/votre_emploi/fiche_lapresse.aspx?f=72996 (site consulté le 28 mars 2018).

« La supervision professionnelle en counseling et orientation : un "lieu" à s'approprier. *Carriérologie – Revue francophone internationale*, vol. 13, nº 3, 2017.

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, 22 février 2012, Code des professions (L.R.Q., c. C-26, a. 91).

Entreprises Québec. www2.gouv.qc.ca/entreprises/portail/quebec/infosite?lang=fr&x=2296404410 (site consulté le 26 mars 2017).

Le projet GAP-Orientation. www.gap-orientation.fse.ulaval.ca (site consulté le 27 mars 2018).

Mentorat Québec. www.mentoratquebec.org (site consulté le 26 mars 2018).

1 Distinctions inspirées notamment de Chantal Fournier, *La supervision clinique pour le maintien et le développement de la compétence des conseillères et des conseillers d'orientation en début de carrière.* Essai présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc.) en orientation, Université de Sherbrooke, avril 2014.

2 Inspiré d'Entreprises Québec : www2.gouv.qc.ca/entreprises/portail/quebec/infosite?lang=fr&x=2296404410 et de Mentorat Québec : www.mentoratquebec.org

3 GAP-Orientation est un projet de formation continue et de recherche collaborative mené « avec » les professionnels de l'orientation. Il adopte une démarche de codéveloppement fondée sur l'entraide par les pairs pour susciter la réflexion sur la pratique de l'orientation en vue d'améliorer les compétences professionnelles. En groupe restreint sont abordées les questions ou les impasses soulevées dans les interventions auprès de jeunes ou d'adultes en transition entre le secondaire et le collégial. Les membres du groupe suggèrent des solutions et des pistes d'action pour amener un changement dans la pratique professionnelle.

4 www.gap-orientation.fse.ulaval.ca

5 Voir l'article 6 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, 22 février 2012, Code des professions (L.R.Q., c. C-26, a. 91).

6 Dans leur article, Goyer et Dubois (2017) abordent les deux approches privilégiées à l'Université Laval, soit l'approche humaniste existentielle et l'approche interactionniste stratégique.

7 Cette formation compte deux journées. La première a été offerte en novembre 2017 et la seconde le sera au cours de l'année. Les deux journées de formation seront au programme au moins une fois par année.

RECHERCHE

Les trouvailles de Louis Cournoyer

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

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

Sens et signifiance au travail, pour soi et pour les autres

Allan, B.A., R.D. Duffy et B. Collisson. 2018. « Task significance and performance : Meaningfulness as a mediator ». *Journal of Career Assessment,* vol. 26, nº 1, pp. 172-82.

L'article aborde le modèle des caractéristiques d'emploi (*Job Characteristics Model,* JCM), qui établit les conditions nécessaires à la motivation professionnelle intrinsèque ainsi que celles requises pour assurer une haute performance au travail. Allan et ses collaborateurs avancent l'hypothèse selon laquelle l'importance accordée à un emploi *(meaningfulness)*, c'est-à-dire sa valeur et son utilité perçues, joue un rôle de médiateur entre 1) l'importance attribuée à ses tâches de travail et l'effet que cela produit sur le bien-être de ses collègues et 2) la performance au travail. Pour ce faire, une enquête a été réalisée auprès de 483 travailleurs américains adultes (hommes : 59 % ; femmes : 41 %) à partir de différentes mesures (présentéisme, signifiance des tâches, sens du travail, performance au travail) rassemblées au sein d'un même questionnaire en ligne. À noter que la mesure du présentéisme, rattachée à une seule question, ne possède pas la définition couramment utilisée à son propos, mais s'associe plutôt à la dimension de performance au travail. Cette question est la suivante : « À partir d'une échelle de 0 à 10, où 0 est la pire performance au travail qu'une personne pourrait avoir à votre travail et 10 la meilleure qu'il soit possible, évaluer votre propre performance au cours des quatre dernières semaines. »

Les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la signifiance des tâches est liée à l'importance que l'emploi exerce aux yeux de l'employé, qui à son tour est liée à la performance au travail. Les auteurs invitent à s'interroger sur le sens du travail, non pas exclusivement sur le plan de la perspective du bien-être du travailleur, mais aussi sur le plan des gens autour de soi avec qui nous collaborons ou qui bénéficient de ces activités professionnelles. Autrement dit, nous avons non seulement une incidence potentiellement élevée sur notre propre bien-être, mais nous sommes également partie prenante, voire en partie responsable, de celui des gens autour de nous (ou de leur mal-être le cas échéant…). Les auteurs jugent qu'il serait fort intéressant de poursuivre une recherche longitudinale sur ce même thème qui, avec plusieurs périodes de mesure, permettrait de voir ces mêmes effets à plus long terme. Les principales limites de cette recherche concernent les mesures autorapportées et la population très majoritairement composée de personnes plus scolarisées que la moyenne américaine.

Les perceptions complices des adolescents et de leurs parents quant à la carrière

Rogers, M.E., P.A. Creed et A. Praskova. 2018. « Parent and adolescent perceptions of adolescent career development tasks and vocational identity ». *Journal of Career Development,* vol. 45, nº 1, pp. 34-49.

Nombre de recherches soulignent l'influence possible des parents et du contexte familial sur le développement de carrière des adolescents. Selon les auteurs, les adolescents sont à cet égard majoritairement enclins à demander de l'aide à leurs parents pour ce qui est de les soutenir dans leur processus de décision de carrière. Toutefois, rares sont les recherches ayant évalué cette situation

L'adolescence est liée, sur le plan de l'orientation, à des tâches visant à mieux reconnaître ses préférences, ses aptitudes et ses valeurs dans différents contextes de vie. Les tâches développementales courantes rattachées à l'orientation ainsi que la formation de son identité professionnelle occupent une place importante dans le développement personnel à l'adolescence. Entre autres, il importe de développer ses capacités de planification, c'est-à-dire de synthèse d'informations reçues par rapport à soi-même,

ainsi qu'au regard de son environnement, en vue d'être utilisées pour se projeter dans l'avenir avec différentes actions. En outre, les adolescents sont appelés à explorer diverses options de carrière de manière à recueillir des informations à propos de soi-même et des professions avec l'aide de différentes ressources : parents, conseillers, enseignants, activités, rencontres, etc. Mieux connaître le marché du travail constitue également une tâche développementale importante sur le plan de l'orientation, que ce soit en matière de connaissance des programmes d'études et des professions, d'organisation du travail, d'environnements de vie professionnelle, etc. De même, accroître sa maturité vocationnelle en se montrant apte à faire face aux obstacles possibles pouvant miner la conduite de ses actions vers l'accomplissement de ses projets peut permettre de renforcer son identité vocationnelle. Nombre de recherches soulignent l'influence possible des parents et du contexte familial sur le développement de carrière des adolescents. Selon les auteurs, les adolescents sont à cet égard majoritairement enclins à demander de l'aide à leurs parents pour ce qui est de les soutenir dans leur processus de décision de carrière. Toutefois, rares sont les recherches ayant évalué cette situation à partir d'une comparaison des perceptions (congruentes ou différentes) que pourraient entretenir à la fois les adolescents et leurs parents sur les mêmes enjeux de développement de carrière.

Une recherche a été conduite auprès de 415 élèves australiens de 10e, 11e et 12e année fréquentant un établissement d'enseignement public (31 %) ou privé (69 %), de même qu'auprès d'un parent ou d'un tuteur de ces derniers (des femmes dans 82 % des cas). Un questionnaire portant sur des énoncés relatifs à la planification, à l'exploration et à la certitude concernant la carrière, de même que sur la connaissance du marché du travail et l'état d'identité vocationnelle, a été utilisé auprès de chacune de ces deux populations. Les résultats suggèrent un niveau modéré de congruence entre les perceptions des adolescents et celles des parents à l'égard des tâches de développement de carrière et du sens conféré au concept d'identité vocationnelle. Bien que l'identité vocationnelle dite « en santé » repose sur une mobilisation de plusieurs tâches développementales, de légères distinctions sont observées entre les perceptions des adolescents et de leurs parents. Chez les adolescents, plus engagées sont la planification, la connaissance du monde du travail et la certitude quant à ses buts, plus claire est l'identité vocationnelle. De leur côté, l'exploration joue un rôle non significatif. Les parents, quant à eux, accordent plus d'importance à l'exploration, de même qu'à la planification et à la certitude concernant les objectifs, avant tout liées à la clarté de l'identité vocationnelle, mais mettent moins l'accent sur la connaissance du monde du travail. Les auteurs remarquent l'importance d'un dialogue régulier et soutenu à long terme entre les jeunes et leurs parents de manière à bonifier les effets sur le plan identitaire. Les principales limites de l'étude sont liées au fait que la population est majoritairement composée d'élèves d'écoles privées de milieux urbains, qu'il n'y a eu qu'une seule période d'enquête et qu'aucun facteur contextuel n'a été pris en compte.

Attachement et adaptabilité de carrière

Ramos, K. et F.G. Lopez. 2018. « Attachment security and career adaptability as predictors of subjective well-being among career transitioners ». *Journal of Vocational Behavior,* vol. 104, pp. 72-85.

La recherche avait pour but d'étudier le rôle de la sécurité d'attachement à l'âge adulte et de l'adaptabilité de carrière sur le bien-être des personnes en situation de transition de carrière. Pour ce faire, les auteurs ont posé un cadre conceptuel fondé sur les travaux classiques et récents de transition, de développement, de construction et d'adaptabilité de carrière (c'est-à-dire volonté à résoudre des tâches de préparation et d'adaptation aux changements au regard de son environnement de vie au travail), ainsi que sur ceux liés à la théorie de l'attachement. À cet égard, les auteurs rappellent qu'un individu bénéficiant d'un attachement sûr pourra surmonter plus facilement les difficultés courantes de la vie au travail, notamment les interactions de toutes sortes avec d'autres personnes et différentes règles, qu'une personne aux prises avec des enjeux d'anxiété ou d'évitement. En outre, l'attachement plus sûr serait lié à de plus faibles manifestations de stress, d'épuisement et de confusion au regard de son identité vocationnelle, de même qu'à une plus forte performance au travail. Conséquemment, l'expérience de transition de carrière avec un attachement plus sûr serait plus facile. L'adaptabilité de carrière implique la présence de préoccupations (importance accordée au contexte décisionnel), de contrôle (sentiment de contrôle sur la construction de son développement de carrière), de curiosité (ouverture sur l'exploration de soi au regard d'options de carrière) et de confiance (efficacité à mettre en œuvre un plan d'action).

Ramos et Lopez ont réalisé une recherche auprès de 298 jeunes dans la vingtaine en voie d'obtention d'un diplôme et de 169 adultes de plus de 55 ans en cours de préparation à la retraite (deux fois plus de femmes que d'hommes) à partir d'un questionnaire portant sur les dimensions à l'étude. Les résultats suggèrent qu'un type d'attachement incertain est négativement corrélé avec la satisfaction de vie, l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif. Fait intéressant, plus grande est l'adaptabilité de carrière au regard des résultats, plus forte est la recherche de sens à sa vie. En somme, les transitions de carrière pourraient être plus faciles chez les personnes possédant une forte adaptabilité de carrière, notamment quant aux stratégies adaptatives. Sur le plan des limites, cette étude demeure liée à une seule période d'étude, ce qui ne permet pas d'évaluer la progression et les possibles bifurcations de la personne selon différents événements. Par ailleurs, la surreprésentation des femmes implique des interprétations adaptées aux résultats.

ORIENTATION ET CULTURE

Comment parler de discrimination

Monique St-Amand, c.o., coordonnatrice des projets du CREMCV, chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal

Dans l'espace public, nous sommes de plus en plus fréquemment amenés à parler de discrimination pour la définir, la quantifier, en décrire ses effets, la déplorer, voire la dénoncer. Toutefois, lorsqu'elle s'invite dans notre bureau, au sein de notre organisation, dans nos activités de praticiens réflexifs, un malaise s'installe qui fait en sorte que nous préférons souvent éviter le sujet.

Pour nous sentir plus à l'aise avec cette réalité détestable, il peut être utile de définir le terme. L'article 10 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne pose les balises, sans toutefois la nommer explicitement, puisque la définition de la discrimination provient de la jurisprudence : « Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur […] » – quatorze motifs suivent, dont la race, la couleur, la religion, l'origine ethnique ou nationale, qui nous concernent ici davantage.

L'article 16 poursuit ainsi : « Nul ne peut exercer de discrimination dans l'embauche, l'apprentissage, la durée de la période de probation, la formation professionnelle, la promotion, la mutation, le déplacement, la mise à pied, la suspension, le renvoi ou les conditions de travail d'une personne ainsi que dans l'établissement de catégories ou de classifications d'emploi. » L'article 17 se rapporte aux associations professionnelles[1].

Parler de discrimination avec nos clients

Nous voilà renseignés. Mais quand, pour la centième fois, une cliente immigrante nouvellement arrivée nous fait part de ses espoirs de trouver un travail à la hauteur de ses compétences « parce qu'ici c'est un pays où on respecte les gens pour ce qu'ils sont, pas pour la couleur de leur peau », comment faire pour amortir le choc des inévitables expériences de discrimination ? Nous sommes souvent tentés de croiser les doigts et de la laisser repartir sur son nuage rose.

La question n'est pas tellement plus simple quand ce sont nos clients qui abordent le sujet en décrivant des situations vécues, toujours sans oser nommer le problème. « Au cours de l'entretien téléphonique, tout s'est bien passé, l'employeur avait l'air enthousiaste. À la réception, quand il m'a accueillie, j'ai bien vu sa surprise. L'entrevue n'a duré que quelques minutes, puis il m'a dit qu'il me rappellerait. Depuis, plus rien. Qu'est-ce que je dois penser de cela ? » Difficile d'éviter la question, pour la cliente, comme pour sa conseillère. Aussi longtemps qu'on ne nomme pas « la chose », c'est comme si on pouvait encore l'éloigner. Généralement, la principale source de malaise est notre sentiment d'impuissance.

Personnellement, je traite le problème par ses solutions. En s'inscrivant dans l'OBNL où je travaille, les clients remplissent un formulaire dans lequel ils doivent s'auto-identifier comme faisant partie d'une minorité visible ou nationale, ou comme étant une femme, un autochtone ou une personne handicapée. C'est l'occasion de regarder les programmes d'accès à l'égalité en emploi[2]. Ils sont là pour contrebalancer les effets de la discrimination systémique. Parce que la discrimination existe ET qu'elle est socialement inacceptable. J'explique rapidement les recours, bien qu'imparfaits, surtout pour m'assurer que la cliente peut mettre des mots sur son expérience, si elle survenait. Je souhaite aussi qu'elle connaisse ma position au regard de cette situation, et donc qu'elle puisse discuter de ce sujet avec moi (ou un autre professionnel). Enfin, je lui rappelle que, dans une société de droit, elle a des ressources.

Avec nos organisations

Chacune de nos organisations devrait regarder autour de sa table de réunion et comparer les personnes présentes avec la diversité de sa ville ou de sa région. À Montréal, 34 % des citoyens sont issus de l'immigration, sans parler des natifs qui s'identifient comme faisant partie des minorités visibles

La première fois que j'ai abordé la question de la discrimination au sein de mon organisation, ma directrice a écarquillé les yeux et retenu sa respiration… jusqu'à ce que je lui dise que la discrimination se mesure à ses répercussions, et non à ses intentions. Depuis toujours, nous utilisions nos réseaux personnels et professionnels pour recruter les nouveaux employés. Cette forme de recrutement n'est pas mal intentionnée, mais elle a généralement pour conséquence d'écarter les « nouveaux arrivants ». Ceux-ci, par définition, n'ont pas eu le temps de se constituer un réseau. La solution n'est pourtant pas bien difficile à mettre en place. Chacune de nos organisations devrait regarder autour de sa table de réunion et comparer les personnes présentes avec la diversité de sa ville ou de sa région. À Montréal, 34 % des citoyens sont issus de l'immigration[3], sans parler des natifs qui s'identifient comme faisant partie des minorités visibles. Les professionnels de la carrière peuvent accompagner les gestionnaires dans la compréhension des mécanismes, étape par étape, qui mènent à des écarts souvent flagrants. La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) peut aussi accompagner les gestionnaires dans cette démarche. Quand on comprend mieux une situation, les solutions originales sont souvent simples. Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités peut servir de cadre d'intervention, justement pour contrer ce sentiment d'impuissance[4].

« Chapeau, Merieme »

Merieme est un prénom féminin usuel d'origine arabe. En parcourant le palmarès 2016-2017 des lauréates du concours *Chapeau, les filles !*[5], je me suis amusée à calculer le nombre de femmes qui sont issues de minorités ethnoculturelles (selon mon évaluation très subjective), diplômées dans des programmes menant à des métiers non traditionnels, généralement mieux rémunérés que les métiers dits féminins. Même en étant généreuse, je ne suis pas arrivée à 10 % de la soixantaine de lauréates.

On ne pense pas ou n'ose pas proposer un DEP de l'École des métiers de l'aéronautique de Montréal ou un DEC de l'Institut maritime du Québec aux femmes qui viennent nous demander le chemin le plus rapide pour devenir préposée aux bénéficiaires parce qu'ON leur a dit que ce sont des emplois pour les immigrantes. Les c.o. ne sont pas seuls dans cette équation, mais mettre davantage en évidence ces quelques modèles pourrait certainement inspirer d'autres jeunes (et moins jeunes) filles.

Vous aurez peut-être remarqué que tous mes exemples sont au féminin. Ce n'est pas un hasard. La discrimination croisée ou intersectionnelle[6] rend compte de facteurs, tels que le genre, la couleur, la condition sociale, qui s'additionnent et qui ont pour effet d'exclure de plus en plus de personnes de l'exercice, en pleine égalité, de leurs droits et libertés.

Dans ce même ordre d'idées, vous pouvez vous amuser à relire cet article en remplaçant les mots *minorités visibles* ou *minorités ethnoculturelles* par *personnes âgées* ou *travailleurs expérimentés.* Ça fonctionne très bien, sauf pour les programmes d'accès à l'égalité. Selon une étude canadienne, l'âgisme est la forme de préjugé social la plus tolérée, surtout par les plus jeunes[7]. Avec le vieillissement de la population, les professionnels de la carrière devront peut-être revoir une fois de plus leurs pratiques pour que le « vivre ensemble » devienne un véritable « faire ensemble ».

1 Charte québécoise des droits et libertés de la personne. www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-12

2 Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. www.cdpdj.qc.ca/fr/droits-de-la-personne/responsabilites-employeurs/pae/Pages/default.aspx

3 Les immigrants de 1re génération, recensés en 2016 dans l'agglomération de Montréal, comptaient pour 38 % de la population totale. Les immigrants de 2e génération, soit les personnes nées au Canada dont au moins un des parents est un immigrant, comptaient, quant à eux, pour 21,4 % de la population de l'île de Montréal. Ainsi, 59,4 % de l'ensemble des Montréalais ont un lien étroit avec l'immigration. www.ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/19_POPULATION%20ET%20D%C9MOGRAPHIE_26OCTOBRE2017_IMMIGRATION_AGGLO_RMR.PDF

4 Concours Chapeau, les filles ! www.education.gouv.qc.ca/references/concours-prix-et-distinctions/chapeau-les-filles-et-son-volet-excelle-science/laureates-2016-2017

5 Le Bossé, Y. et coll. 2009. « Développer le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Quelques enjeux relatifs à l'identité professionnelle et à la formation des praticiens du social ». *Nouvelles pratiques sociales,* vol. 21, nº 2, pp. 174-90.

6 Corbeil, C. et I. Marchand. 2010. *L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui : portrait d'une pratique sociale diversifiée.* Montréal, Éditions du remue-ménage.

7 Rapport de Revera sur l'âgisme au Canada. 2012. www.cps02.org/media/AGISMErapportRevera-pancanadien1.pdf

CLIENTÈLES

À la rencontre de la clientèle autochtone : quelques pistes de réflexion et d'intervention

Julie-Christine Cotton, Sabruna Dorcéus et Eddy Supeno,
professeurs à l'Université de Sherbrooke.

Il existe plusieurs façons de percevoir et d'appréhender le monde. Le contexte socioculturel dans lequel nous vivons les influence de façon significative. Cette diversité de perspectives peut devenir aussi bien un atout qu'un obstacle dans les interactions entre deux individus de cultures différentes. Les interventions menées par des personnes professionnelles de l'orientation auprès des Autochtones ne font pas exception. Bien qu'une partie des Autochtones fonctionnent aujourd'hui selon un mode de vie biculturel associant leur propre culture et la culture occidentale, ils demeurent souvent profondément attachés à leurs us et coutumes traditionnels. Dans ce contexte, les conflits de valeurs, les barrières liées à la langue[1] ou le manque de sensibilité à l'égard de la culture de la clientèle constituent autant d'obstacles susceptibles de miner l'alliance de travail dans le cadre d'un processus d'accompagnement professionnel (Castro, Barrera et Holleran Steiker, 2010 ; Cotton, Laventure et Joly, 2017).

De façon générale, l'adaptation culturelle des approches en counseling de carrière est suggérée pour mieux contrer ces obstacles et atteindre les clientèles de cultures différentes (Leong, 2011). Or, les approches qui adoptent une perspective culturelle sont souvent généralistes et encore en développement (Leong et Pearce, 2014). À notre connaissance, il existe un seul modèle de planification de la carrière développé pour la clientèle autochtone (Neumann et coll., 2000). Ce modèle gagnerait à être actualisé et validé, notamment auprès des Autochtones québécois. D'autant plus qu'on observe chez ces derniers des taux préoccupants de sorties sans diplôme, de retards et d'abandons scolaires, compromettant considérablement la poursuite de leurs études postsecondaires, l'atteinte de leurs objectifs de carrière et leur entrée sur le marché du travail (MEES, 2013).

Dans une perspective d'adaptation culturelle, le but de cet article est de présenter certaines caractéristiques propres aux systèmes de connaissances ainsi qu'à la culture des Autochtones et de les mettre en perspective avec celles des Occidentaux qui caractérisent la majorité des personnes professionnelles. Ultimement, nous souhaitons outiller plus concrètement les conseillères et les conseillers d'orientation dans leurs contacts avec cette clientèle. Explorons d'abord certaines prémisses et certains principes liés aux connaissances occidentales.

Les connaissances occidentales

Le système de connaissances occidentales a favorisé d'innombrables avancées cliniques et scientifiques, au moyen de méthodes privilégiant l'objectivité et les évidences. Notre formation pratique et scientifique, ayant initialement été alimentée par une approche majoritairement positiviste, nous encourage à accorder de la crédibilité aux connaissances fondées sur des observations systématiques et rigoureuses (Denzin et Lincoln, 2008). Les connaissances autochtones, quant à elles, se sont plus souvent appuyées sur des fondements à la fois expérientiels (basés sur les expériences) et normatifs (basés sur des valeurs normatives) (Battiste, 2002 ; Fornssler et coll., 2014). Ainsi, du point de vue des Autochtones, un désavantage du système de connaissances occidentales pourrait être le fait que certaines de leurs connaissances n'ayant pas été validées scientifiquement soient considérées moins légitimes. Fortement influencé par le système occidental de construction des connaissances, le système éducatif canadien a, par exemple, jusqu'à récemment encore, occulté tout un pan de l'histoire des Autochtones du pays (Bartlett, 2011 ; Niezen, 2017), contribuant ainsi au fossé entre les connaissances autochtones et occidentales.

Non seulement les cultures peuvent différer dans leur manière de constituer leurs connaissances, elles peuvent aussi se distinguer dans les façons de les transmettre (Laville et Dionne, 1996). La tradition orale est la principale source d'acquisition des savoirs ayant permis de faire perpétuer la culture autochtone (connaissances, traditions, religions) au cours des décennies (Hulan et Eigenbrod, 2008). Du côté occidental, c'est essentiellement l'écrit qui a permis de fixer les héritages culturels dans le temps, ce qui a par ailleurs considérablement contribué à leur développement (Goody, 2007). Quoi qu'il en soit, tenir compte du bagage culturel de l'autre est d'autant plus pertinent dans l'exercice d'une profession où l'identité (personnelle et

professionnelle) est au cœur de son champ d'expertise (Brown, 2002). Mais qu'en est-il du bagage culturel autochtone ? Quelles en sont les grandes lignes ?

Les caractéristiques culturelles autochtones

On sait que la « culture » des membres d'une même population peut se définir par l'expression des normes sociales et des valeurs qu'ils partagent entre eux (Hunt, 1994). Le modèle élaboré par Kohls (Kulich, 2008) permet de distinguer les caractéristiques culturelles dites explicites et relativement observables (langue, mode de vie, symboles, traditions) de celles implicites et moins visibles, mais ayant tout de même une influence considérable sur les façons d'agir des gens (mode d'apprentissage, valeurs, croyances, rapport au temps). S'il est recommandé d'adapter l'intervention en orientation à la culture d'une clientèle (Leong, 2011), ce modèle invite à prendre en considération aussi bien les caractéristiques explicites qu'implicites.

Or, il n'existe pas qu'une seule « culture autochtone ». En effet, les caractéristiques culturelles varient d'une nation autochtone à une autre, en fonction du territoire, de la langue, du contexte historique d'une nation, et même du contexte écologique de chacune des communautés d'une même nation (Dumont, 2014). Malgré cette diversité, et bien qu'il faille se méfier des généralisations à outrance, les membres des Premières Nations pourraient partager un système de valeurs relativement comparables (Battiste, 2002 ; Dumont, 2014 ; Hill et Hill, 1992). Inspirée de différents auteurs (Dumont, 2014 ; Hill et Hill, 1992 ; Campeau, 2015 ; Coyhis et Simonelli, 2008, Guay, 2015 ; Red Horse et coll., 1978), la section qui suit exposera les principales différences entre les valeurs généralement partagées par les Autochtones et celles généralement partagées par les Occidentaux. Il est à noter que ces valeurs ne s'inscrivent pas toujours en opposition l'une par rapport à l'autre.

Pistes de réflexion

Interdépendance versus indépendance

Chez les Autochtones, la coopération et l'interdépendance entre les membres d'un groupe sont généralement valorisées. Ce principe peut notamment être observable dans l'éducation des enfants, se rapprochant parfois de l'expression populaire : « Ça prend tout un village pour élever un enfant. » On peut aussi le constater sur le plan économique, car certains Autochtones préfèrent partager leurs richesses avec leurs proches, alors que certains Occidentaux épargnent plutôt en prévision de l'avenir, dans une certaine quête d'indépendance par rapport à leur famille. De surcroît, chez les Autochtones, il est fréquent que le sentiment d'appartenance aille au-delà de la famille nucléaire, les contacts avec les membres de la famille élargie étant souvent primordiaux. Il en est de même pour les membres d'une même communauté ou d'une même nation. C'est effectivement avec fierté qu'une majorité d'Autochtones manifestent le lien d'appartenance qui les unit. Par ailleurs, il est utile de savoir que certains peuvent hésiter à demander de l'aide ou de l'assistance à des gens externes à leur communauté d'appartenance. Lorsque ce principe d'autosuffisance est méconnu par les non-Autochtones, il peut malheureusement être perçu négativement comme de l'ignorance ou de l'entêtement.

En ce sens, il importe de rappeler que beaucoup de temps est parfois nécessaire pour que des agents externes à une communauté ou à une nation en viennent à s'intégrer à un groupe d'Autochtones et ainsi à établir un lien de confiance avec eux (Moodie, 2010). La participation des conseillers d'orientation aux activités d'une communauté ou d'un groupe d'Autochtones, en dehors de leur champ d'exercice professionnel, pourrait leur permettre d'être progressivement considérés comme une ressource dans leur domaine.

Permissivité versus autorité

Il semble que la permissivité soit plus souvent observée dans les pratiques éducatives et parentales autochtones, caractéristique du leitmotiv « vivre et laisser vivre ». Ainsi, les enfants autochtones ont généralement une certaine latitude et peu de contraintes au quotidien, ce qui peut s'opposer aux fondements des pratiques de plusieurs sociétés occidentales, où la supervision et l'encadrement, parfois coercitifs, sont plus fréquents. Au-delà des divergences culturelles, il importe de rappeler les traumas historiques de colonisation et d'oppression (pensionnats, protection de la jeunesse) vécus par une majorité d'Autochtones entre les années 1860 et 1990, et dont les conséquences néfastes sont encore observables à ce jour (Niezen, 2017 ; Reading et Wien, 2009). Ces traumas sont probablement la plus grande démonstration de cette divergence culturelle en matière d'éducation.

Pour l'ensemble de ces raisons, le fait de prodiguer des conseils peut être délicat auprès d'une clientèle autochtone, d'autant plus que les interventions dans le domaine psychosocial ont le potentiel d'éveiller cette histoire de colonisation (Fraser, 2016). Selon le principe de non-interférence, certaines familles ou certains groupes d'Autochtones peuvent d'ailleurs considérer l'intervention ou le conseil comme une ingérence ou un manque de respect. Ainsi, pour qu'une intervention en counseling auprès d'une clientèle autochtone soit perçue de façon positive ou aidante, il importe que le professionnel privilégie une approche non directive et qu'il prenne tout le temps nécessaire pour établir une bonne alliance de travail (Trimble et coll., 2008).

Tradition versus avancement

Pour bon nombre d'Occidentaux, le fait de progresser, dans leur vie professionnelle notamment, serait valorisé. Or, chez les Autochtones, le respect des traditions est une valeur qui est parfois encore plus importante. En d'autres mots, le fait de marcher sur les traces des anciens pourrait être plus important que de parvenir au sommet. Dans la plupart des communautés,

les aînés occupent d'ailleurs une place importante et respectée dans la transmission intergénérationnelle des us et coutumes, laquelle se fait principalement, rappelons-le, oralement. Les aînés font souvent appel à la sagesse et à la spiritualité lorsqu'ils sont consultés. Chez les Autochtones, aux cinq sens reconnus pour percevoir l'environnement s'ajoute souvent un sens plus métaphysique et intuitif (Campeau, 2015).

Souvent porté par un esprit scientifique et théorique, typique d'un positionnement axé vers le progrès, le professionnel en orientation a alors comme défi d'accueillir ce sens plus abstrait dans ses interventions. Le fait de tenir compte des traditions et des croyances de cette clientèle dès l'entrevue d'évaluation du besoin peut l'aider considérablement dans cette voie. Il peut aussi garder en tête que, pour plusieurs Autochtones, le volet spirituel constitue un préalable de prédilection pour la résolution de problèmes vocationnels (Neumann et coll., 2000). Concernant la préférence des Autochtones pour une transmission orale des savoirs, un exemple serait d'utiliser un cercle de partage en contexte groupal afin d'exploiter certains thèmes tels que l'entrevue d'embauche. Un autre exemple serait de favoriser les réponses orales aux questionnaires au moment de l'évaluation des préférences vocationnelles.

Harmonie versus concurrence

Pour plusieurs Autochtones, le fait de vivre en harmonie avec la nature serait plus important que de maîtriser la nature. Il importe effectivement de comprendre que leur perception du monde se fait généralement dans une perspective non hiérarchisée. Ainsi, comparativement aux Occidentaux, qui privilégient plus souvent la proactivité et la compétition dans leurs ambitions professionnelles, les Autochtones favorisent généralement l'harmonie et la non-confrontation dans l'ensemble de leurs relations. Selon le principe de non-confrontation, certains préfèrent ne pas s'opposer ouvertement à un antagoniste et éviter le contact avec lui. Il est par ailleurs intéressant de soulever que les Autochtones tendent davantage à valoriser le groupe plutôt que l'individu, ce qui implique parfois, dans un contexte groupal, qu'une personne de cette culture abaisse volontairement son seuil de performance afin de ne pas paraître supérieur au groupe (Brant, 1990).

Cette attitude pourrait susciter certains défis dans le cadre d'un processus de recherche d'emploi qui demande de se distinguer des autres candidats et de saisir les occasions du marché du travail. Demeurer à l'affût de cette tendance à favoriser le groupe s'avère important lorsque des interventions sont menées en contexte groupal, mais aussi au moment des démarches de recherche d'emploi. Il importe également que l'alliance de travail soit suffisamment solide entre le professionnel et la personne autochtone pour que cette dernière se sente à l'aise de manifester ses opinions et ses désaccords au besoin. Une piste de solution pourrait être, selon le principe de la diversité qui est caractéristique des Autochtones, de valoriser l'ouverture aux divergences dans le processus de counseling.

Globalité versus séquentialité

Les Autochtones pourraient avoir tendance à appréhender les événements et la vie de façon plus globale, comparativement aux non-Autochtones ayant généralement un raisonnement plus ordonné et séquentiel. D'une part, cette divergence semble avoir influencé les modes d'apprentissage privilégiés par chacun d'eux. En guise d'exemple, il n'est pas rare que les milieux éducatifs occidentaux structurent l'apprentissage des apprenants en étapes successives. Les Autochtones, quant à eux, répondent généralement mieux lorsque le contenu est présenté dans sa globalité, pour ensuite être intégré dans une perspective expérientielle et simultanée qui implique plusieurs sens (Institut Tshakapesh ; Ledoux, 2006 ; Roy, 2006 ; Roy, 2007). D'autre part, la tendance des Autochtones à appréhender la vie dans sa globalité peut aussi influencer leur perception du temps, qui apparaît alors comme une ressource continue et circulaire, contrairement aux Occidentaux, pour qui le temps est souvent compté, structuré et quantifié. Les Autochtones pourraient être plus facilement centrés sur le moment présent, contrairement aux non-Autochtones, qui sont davantage concentrés sur l'avenir.

Dans une perspective occidentale, l'avenir étant synonyme de progrès et de potentialité (Boutinet, 2012), une conception orientée vers le présent peut être perçue comme un défi, ne serait-ce que pour la détermination d'objectifs de carrière exigeant la projection dans le temps. Cette conception du temps peut toutefois être mise à profit en privilégiant des consignes concrètes, visuelles et intégrées à une discussion, contrairement à des consignes formulées de façon séquentielle et moins proximales, à la fin d'une discussion par exemple. La version de l'Inventaire visuel des intérêts professionnels (IVIP) adaptée pour les Autochtones en est un bon exemple[2], avec son inventaire de photographies et de stratégies éducatives d'exploration professionnelle (Dupont, Gingras et Tétreau, 2010).

Ces cinq pistes de réflexion soulèvent la pertinence de prendre en considération des éléments à la fois implicites et explicites de la culture autochtone dans le processus d'orientation, d'insertion et d'adaptation au marché du travail auprès de cette clientèle. Bien que l'adaptation culturelle constitue un point de départ prometteur dans l'intervention auprès des Autochtones (Castro, Barrera et Holleran Steiker, 2010), un piège à éviter serait d'interpréter les tensions avec la clientèle dans une perspective unique de divergences culturelles (Fraser, 2016). En effet, il importe de se rappeler que l'intervention professionnelle en orientation auprès des Autochtones s'inscrit dans un contexte social et historique particulier et récent que les adaptations culturelles, à elles seules, ne peuvent contrecarrer. Dans cette relation encore fragilisée qui unit les Occidentaux aux Autochtones, nous croyons important de demeurer humbles et de travailler en étroite collaboration avec d'autres professionnels

ou représentants autochtones, afin que nos pratiques se développent grâce à une réflexion ouverte et continue. L'objectif commun pouvant être que les Autochtones parviennent à mieux mettre à profit leurs compétences dans le marché du travail québécois, et que ce dernier continue de s'ouvrir à la richesse de leur diversité culturelle.

Pistes d'intervention en bref

- Être informé et conscient des traumas culturels subis par les Autochtones et auxquels des représentants de notre propre culture ont contribué.
- Au besoin, prendre en considération les membres de la famille élargie de la clientèle, dans une perspective systémique de l'évaluation du besoin ou de l'intervention.
- Se présenter aux gens quand nous pratiquons au sein de leur communauté. Consulter les aînés.
- Prendre le temps d'établir une bonne alliance de travail.
- Tant à l'oral qu'à l'écrit, tenir compte du fait que le français est généralement la langue seconde de la clientèle.
- Favoriser une démarche non directive qui valorise le respect des divergences. Encourager la clientèle à exprimer ses préférences.
- Intégrer autant que possible la spiritualité et la tradition orale dans les rencontres (cercles de partage, passation orale de questionnaires…).
- Prendre en considération le rapport au temps et le style d'apprentissage dans la planification des rencontres :
    - privilégier une approche kinesthésique et visuelle ;
    - aborder les choses davantage de manière globale que séquentielle ;
    - permettre du temps et un espace de réflexion pour assimiler les concepts.

Les auteurs tiennent à remercier M^me^ Prudence Hannis, directrice associée à l'Institution Kiuna, pour sa contribution à la rédaction de cet article.

Références

Bartlett, C.M. 2011. « Integrative science/Toqwa'tu'kl kijitaqnn : The story of our journey in bringing together Indigenous and Western scientific knowledges ». Dans T. Bernard, L.M. Rosenmeier et S.L. Farrell (dir.). *Ta'N Wetapeksi'k : Understanding Where We Come From.* Truro, N.-É., Eastern Woodland Print Communications, pp. 179-86.

Battiste, M. 2002. *Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education. A Literature Review with Recommendations.* Ottawa, Indian and Northern Affairs Canada (INAC). www.tinyurl.com/llayfcm

Boutinet, J.-P. 2012. *Anthropologie du projet.* Coll. « Quadrige », Paris, Presses universitaires de France.

Brant, C.C. 1990. « Native ethics and rules of behaviour ». *Canadian Journal of Psychiatry,* vol. 35, n° 6, pp. 534-39.

Brown, D. 2002. « The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success : A theoretical statement ». *Journal of Counseling and Development,* vol. 80, n° 1, pp. 48-56.

Campeau, D.M. 2015. « Pédagogie autochtone : paradigme éducatif au service des apprentissages du programme de formation ». *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples,* vol. 1, pp. 72-74.

Castro, F.G., M. Barrera Jr. et L.K. Holleran Steiker. 2010. « Issues and challenges in the design of culturally adapted evidence-based interventions ». *Annual Review of Clinical Psychology,* vol. 6, pp. 213-39.

Cotton, J.-C., M. Laventure et J. Joly. 2017. « Factors facilitating and impeding implementation of a prevention program in an Innu elementary school in Quebec ». *The Canadian Journal of Native Studies,* vol. 37, n° 1, pp. 29-47.

Coyhis, D. et R. Simonelli. 2008. « The Native American healing experience ». *Substance Use and Misuse,* vol. 43, n° 12, pp. 1927-49.

Denzin, N.K. et Y.S. Lincoln. 2008. *The Landscape of Qualitative Research,* vol. 1. Sage.

Dumont, J. 2014. *National Native Addictions Partnership Foundation, Honouring Our Strengths : Indigenous Culture as Intervention in Addictions Treatment Project.* Regina, University of Saskatchewan.

Dupont, P., M. Gingras. et B. Tétreau. 2010. *Inventaire visuel d'intérêts professionnels (IVIP) : un outil d'exploration de soi et du monde du travail.* Manuel et album de photos. Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

Fornssler, B. et coll. 2014. « I got to know them in a new way. Rela(y/t)ing rhizomes and community-based knowledge (brokers') transformation of Western and Indigenous knowledge ». *Cultural Studies Critical Methodologies,* vol. 14, n° 2, pp. 179-93.

Fraser, S.L. 2016. « À la rencontre des peuples autochtones ». *La pratique en mouvement,* vol. 11, p. 16.

Gingras, M., Ouellet, M.-C., Tétreau, B. et Dupont, P. (2017). Inventaire visuel d'intérêts professionnels pour les Premières Nations (IVIP-PN) du CEPN. Outil d'exploration de soi et du monde du travail. Québec : Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), Université de Sherbrooke et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Goody, J. 2007. *Pouvoirs et savoirs de l'écrit.* Paris, La Dispute.

Guay, C. 2015. « Les familles autochtones : des réalités sociohistoriques et contemporaines aux pratiques éducatives singulières ». *Intervention*, vol. 141, pp. 17-27.

Hill, A. et V. Hill. 1992. « Substance abuse prevention programs for American Indian youth ». *Adolescent Substance Abuse : Etiology, Treatment, and Prevention.* Gaithersburg, Aspen, pp. 491-500.

Hulan, R. et R. Eigenbrod (dir.). 2008. *Aboriginal Oral Traditions : Theory, Practice, Ethics.* Halifax, N.-É., Fernwood Publishing.

Hunt, G.P. 1994. « Ethnography and the pursuit of culture : The use of ethnography in evaluating the community partnership program ». *Journal of Community Psychology*. Numéro spécial, pp. 52-60.

Institut Tshakapesh. Document audiovisuel présentant le profil de l'élève innu. Consulté le 6 mars 2018. www.tshakapesh.ca/fr/recherche-et-developpement_52

Kulich, S.J. 2008. « Getting the big picture on Chinese values : Developing approaches to study the shifting core of Chinese culture ». *Intercultural Communication Studies*, vol. 17, nº 2, pp. 15-30.

Laville, C. et J. Dionne. 1996. *La construction des savoirs : auxiliaire pédagogique.* Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Ledoux, J. 2006. « Integrating aboriginal perspectives into curricula : A literature review ». *The Canadian Journal of Native Studies,* vol. 26, nº 2, pp. 265-88.

Leong, F.T. 2011. « Cultural accommodation model of counseling ». *Journal of Employment Counseling,* vol. 48, nº 4, pp. 150-52.

Leong, F.T. et M. Pearce. 2014. « indigenous models of career development and vocational psychology ». Dans G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T. Leong et A.G. Watts (dir.). *Handbook of Career Development. International Perspectives.* New York, Springer, pp. 67-79.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). 2013. « L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec ». *Bulletin statistique de l'éducation,* vol. 42, mai 2013, 26 p.

Moodie, S. 2010. « Power, rights, respect and data ownership in academic research with indigenous peoples ». *Environemental Research*, vol. 110, pp. 818-20.

Neumann, H. et coll. 2000. « Counselling first nations youth : Applying the first nations career-life planning model ». *Canadian Journal of Counselling,* vol. 34, nº 3, pp. 172-85.

Niezen, R. 2017. *Truth and Indignation : Canada's Truth and Reconciliation Commission on Indian Residential Schools.* Toronto, University of Toronto Press.

Reading, C.L. et F. Wien. 2009. *Inégalités en matière de santé et déterminants sociaux de la santé des peuples autochtones.* Centre de collaboration nationale de la santé autochtone, Canada.

Red Horse, J.G. et coll. 1978. « Family behavior of urban American Indians ». *Social Casework,* vol. 59, pp. 67-72.

Roy, N. 2006. *Profil de l'élève innu.* Document consulté le 6 mars 2018. www.tshakapesh.ca/fr/recherche-et-developpement_52

Roy, N. 2007. « Un psychoéducateur averti en vaut deux : intervenir en milieu scolaire autochtone innu ». *En pratique,* vol. 7, pp. 15-18.

Trimble, J.E. et coll. 2008. « essential cultural and social strategies for counselling native american indians ». Dans P.B. Pedersen, J.G. Draguns, W.J. Lonner et J.E. Trimble (dir.). *Counseling across cultures,* 6e éd. Thousand Oaks, Calif., Sage, pp. 177-249.

1 Le français, tout comme l'anglais, constitue souvent la langue seconde des Autochtones.

2 Pour toute demande d'information au sujet de l'IVIP-PN, un inventaire d'intérêts professionnels adapté aux membres des Premières Nations présentant un faible niveau de scolarité, veuillez communiquer avec le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) au 1-855-842-7672 ou info@cepn-fnec.com

INVITATION AUX CO

Inscrivez un groupe pour visiter une plateforme unique d'exploration des formations et des carrières dans le Grand Montréal

Choix de carrière • Études • Formation • Emploi

Salon national de l'ÉDUCATION

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

Pour tous les jeunes du 2e cycle du secondaire, les étudiants au collégial et les adultes.

www.SalonNationalEducation.com

Foire nationale de l'EMPLOI

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

Pour tous les adultes et les étudiants au collégial et à l'université.

www.FoireNationaleEmploi.com

Salon ÉTUDES et SÉJOURS à l'étranger

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

Pour tous les jeunes du 2e cycle du secondaire, les étudiants au collégial et à l'université et les adultes.

www.SalonEtudesSejoursEtranger.com

Plus de 350 exposants attendus!

À ne pas manquer :

- Service d'accueil et visites guidées
- Consultations individuelles avec des **CO** et des étudiants en développement de carrière
- **12+** zones thématiques liées au parcours de formation (professionnelle, collégiale et universitaire) et aux métiers et professions avec démos (bioalimentaire, biopharmaceutique, construction, jeux vidéos/effets visuels, mines, transport, etc.)
- Parcours des animations : **40+** activités interactives (démonstrations, simulations,…)

11 et 12 octobre 2018 • ENTRÉE GRATUITE • PLACE BONAVENTURE

Partenaires du programme des visites scolaires

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec

ACCORSQ

ACOC

Fédération des comités de parents du Québec

UN ÉVÉNEMENT INNEO

CLIENTÈLES

La transition de carrière : un défi pour les athlètes de haut niveau

Sophie Brassard, conseillère d'orientation à la Fondation de l'athlète d'excellence

Les athlètes de haut niveau : ils nous font vibrer, ils nous donnent de l'espoir, ils nous inspirent, ils nous motivent. Ils semblent vivre une vie palpitante : ils voyagent partout dans le monde, ils sont aimés de tous… Mais alors pourquoi auraient-ils besoin d'aide ? J'aimerais avec cette chronique vous exposer la réalité des athlètes de haut niveau canadiens, plus spécifiquement ceux avec qui je passe mes journées, les athlètes qui s'entraînent au Québec. De plus, je profiterais de l'occasion pour vous décrire la place de plus en plus importante que prend l'orientation scolaire et professionnelle dans le monde du sport d'excellence, non seulement à l'échelle provinciale, mais également nationale.

Nos athlètes de haut niveau

On utilise le terme athlète de haut niveau pour désigner les athlètes faisant partie des équipes nationales et qui représentent l'excellence dans leur sport. Ces athlètes ne reçoivent pas de salaire pour pratiquer leur sport, contrairement aux athlètes professionnels. Ils se font plutôt accorder un brevet sous forme de bourse. Les athlètes d'élite, qui compétitionnent également à l'échelle internationale, mais qui n'ont pas une place officielle au sein d'une équipe nationale, ne reçoivent quant à eux aucune bourse. Ils sont soutenus majoritairement par leurs parents.

Ce que représente une carrière sportive

À ces niveaux sportifs, les athlètes consacrent une moyenne de 35 heures par semaine à l'entraînement, sans compter les heures de compétition et les déplacements dans les divers pays. Certains de ces athlètes ont dû déménager de ville ou de province afin de s'entraîner avec l'équipe nationale. Le sport prend beaucoup de place dans leur vie. Quelquefois, il prend toute la place. La carrière sportive est difficilement comparable au marché de l'emploi tel qu'on le connaît, pour différentes raisons. Par exemple, les athlètes développent une identité athlétique. Ce concept est défini par Brewer, Van Raalte et Linder (1993) comme le degré de force d'identification au rôle d'athlète et le degré d'exclusivité qu'une personne accorde à ce rôle. Prenons par exemple un athlète d'élite habitant en région. Il pratique son sport au niveau compétitif depuis l'âge de 8 ans. Il s'inscrit au secondaire dans un programme sport-études. Au cégep, il a déjà atteint les rangs de l'équipe nationale. Il doit donc déménager à Montréal afin de s'entraîner avec l'équipe. Il ne connaît que ses coéquipiers qui deviennent vite ses amis. Son entraîneur devient alors sa personne-ressource. Avec le calendrier de compétition et ses 35 heures d'entraînement par semaine, il ne voit que ses parents, rarement. Il décide également d'arrêter l'école afin de se concentrer sur son sport. L'identité athlétique de ce sportif devient alors de plus en plus exclusive. Elle peut le rester pendant plusieurs années. Puis, après plusieurs années avec l'équipe nationale, il se fait retrancher. Cet athlète perd non seulement son travail, mais il perd également la majorité de son cercle social. Il perd aussi la plupart de ses objectifs de vie. Mais le plus important, c'est qu'il laisse derrière lui une très grande partie de son identité, donc ses repères. Certains athlètes peuvent aussi éprouver certaines difficultés telles qu'un sentiment d'incompétence dans des activités autres que le sport, un manque de confiance en soi, une faible estime de soi et un respect de soi appauvri ainsi que des difficultés occupationnelles et de planification de vie après la carrière sportive. Les athlètes peuvent également expérimenter de l'incertitude quant à leur avenir, un sentiment de perte de contrôle ou de vide, des difficultés à se définir et la perte de leur identité. Physiquement, la transition est également difficile. La diminution abrupte de la production d'hormones a également ses effets, et l'arrêt de l'entraînement peut faire ressortir les blessures accumulées. C'est donc un changement physique et psychologique auquel devra faire face le sportif. Cette retraite, qui était d'abord vue comme un deuil par les spécialistes, est maintenant plutôt dépeinte comme une transition dans une perspective de la psychologie développementale.

Lorsque nous parlons de carrière sportive, nous pouvons être certains d'une chose : tous les athlètes de haut niveau, peu importe leur sport, prendront un jour leur retraite. Alors comment pourrions-nous les aider à faire face à cette transition ? Les études sur le sujet proposent certaines pistes telles que la planification de la retraite sportive durant la carrière et l'exploration des sphères autres que le sport chez l'athlète. La conciliation du sport avec les études aurait également des effets bénéfiques tels que l'exploration d'autres champs d'intérêt que le sport, le développement d'un cercle d'amis extérieur à l'équipe d'entraînement, etc.

Mon travail

Depuis maintenant quelques années, j'ai la chance de soutenir les athlètes dans la planification et la transition de leur carrière au sein de la Fondation de l'athlète d'excellence du Québec (FAEQ)

et pour le programme de soutien canadien Plan de match. Dans le cadre de mes fonctions, j'effectue des processus d'orientation avec ces athlètes afin d'approfondir leur connaissance de soi et de préparer leur future carrière. Les athlètes viennent me voir pour diverses raisons. Certains sont aux études et veulent planifier leur parcours scolaire en lien avec leurs objectifs sportifs. Certains sont à la recherche d'un domaine d'études qui pourrait les intéresser. D'autres viennent me voir afin que je les aide à prendre une décision quant à l'avenir de leur carrière sportive. Certains, à la suite d'une fin de carrière plus abrupte, viennent me voir à la recherche de ressources pour bâtir un plan d'avenir. Je les soutiens dans l'établissement de leurs objectifs personnels et professionnels ainsi que dans leurs prises de décisions. Mes interventions peuvent donc être en lien avec un processus d'orientation scolaire plus typique ou peuvent se situer davantage dans des interventions de counseling. De plus, avec ma collègue conseillère en information scolaire et professionnelle, nous les informons sur les façons d'optimiser leur conciliation du sport et des études. Nous leur donnons accès à plusieurs ressources telles que le mentorat, les stages d'un jour ainsi que des activités de réseautage et de soutien en recherche d'emploi. Travailler étroitement avec les divers intervenants, qu'ils soient médecins, psychologues ou préparateurs mentaux, aide également à bâtir un plan d'intervention complet selon la situation de l'athlète.

Je leur explique que mieux se comprendre comme individu et explorer d'autres sphères d'activité que le sport peut permettre d'évacuer le stress lié à la carrière sportive et même, pour certains athlètes, augmenter les performances sportives

Mon travail consiste également à faire de la sensibilisation auprès des acteurs du sport (entraîneurs, directeurs techniques, fédérations sportives, etc.) afin de promouvoir un mode de vie plus équilibré. Je leur explique que mieux se comprendre comme individu et explorer d'autres sphères d'activité que le sport peut permettre d'évacuer le stress lié à la carrière sportive et même, pour certains athlètes, augmenter les performances sportives. Du côté scolaire, je rencontre les intervenants universitaires pour discuter de la réalité des athlètes de haut niveau afin qu'ils puissent offrir des possibilités de conciliation aux sportifs qui souhaitent s'inscrire dans un cheminement scolaire en parallèle à leur carrière athlétique. De plus, en collaboration avec les intervenants Plan de match partout au Canada, j'aide à l'élaboration de nouveaux outils et services d'accompagnement. Finalement, je poursuis également mes études au doctorat afin d'approfondir mes connaissances sur le sujet.

Depuis les cinq dernières années, le nombre d'athlètes qui demandent des services d'orientation scolaire et professionnelle s'est rapidement multiplié grâce, entre autres, à une plus grande visibilité des services dans les médias et avec les différents partenaires du monde du sport

Depuis les cinq dernières années, le nombre d'athlètes qui demandent des services d'orientation scolaire et professionnelle s'est rapidement multiplié grâce, entre autres, à une plus grande visibilité des services dans les médias et avec les différents partenaires du monde du sport. De plus, la popularité du service est également mise en lumière par le nombre grandissant d'athlètes étant recommandés par un autre athlète. Une conseillère en information scolaire et professionnelle s'est jointe à l'équipe à temps plein afin de répondre à la demande. Nous agissons maintenant beaucoup plus en prévention qu'en réaction. Bien que le sujet de la préparation de l'après-carrière soit encore quelquefois tabou, les athlètes en parlent de plus en plus et voient les avantages qui y sont rattachés. Un philosophe russe du nom de V. Tarasov a écrit [traduction libre] : « Lorsque la vie nous ébranle, nous pouvons continuer d'avancer si nous savons où se trouve notre porte de sortie. » À titre de conseillère d'orientation, j'aide l'athlète à mieux se connaître. Je l'encourage à se voir comme une personne d'abord, un athlète ensuite. Je l'outille à pouvoir repérer ses portes de sortie tôt dans sa carrière afin de faciliter le moment de la retraite, peu importe quand ce dernier arrivera.

Je suis fière de la place que l'orientation scolaire et professionnelle a prise dans le monde du sport d'excellence. Nous faisons maintenant partie de l'équipe d'intervenants derrière ces athlètes pendant et après leur carrière sportive.

CLIENTÈLES

Le développement durable au service de la gestion des talents

Nicolas Bussières, c.o. organisationnel,
Diogène Groupe Conseil

L'étau se resserre sur l'humain ! Nos excès et notre mauvaise gestion du patrimoine environnemental nous mènent tout droit à une forme d'autodestruction. Le développement durable s'inscrit comme un virage collectif que nous sommes forcés de prendre pour permettre aux générations futures de profiter, à leur tour, des richesses naturelles.

Dans un souci de responsabilité sociétale, les entreprises et les organisations d'aujourd'hui ont l'obligation morale d'intégrer les objectifs et les valeurs du développement durable dans leurs politiques, leurs décisions et leurs plans d'affaires. La recherche de performance financière, mais également de performance sociale et environnementale, doit maintenant faire partie de la stratégie d'affaires et de la philosophie de gestion d'une entreprise. Bien sûr, les entreprises vivant une croissance nulle ou même une décroissance considèrent ces nouvelles exigences plutôt comme des contraintes imposées qui s'ajoutent à leurs difficultés actuelles. Toutefois, les occasions offertes par le développement durable sont bien réelles.

Les investissements nécessaires au déploiement d'une stratégie organisationnelle de développement durable peuvent nécessairement s'amortir et, même, équivaloir aux bénéfices possibles. Pensons aux retombées liées à l'image de marque de l'entreprise et aux avantages concurrentiels par rapport à ses compétiteurs, ou encore à une optimisation de l'utilisation des matières premières et des déchets. Une stratégie de développement durable peut donc favoriser une amélioration du chiffre d'affaires. Les clients, les partenaires et les talents à haut potentiel sont tous de plus en plus sensibles à l'engagement d'une entreprise d'assurer l'intégrité de notre patrimoine naturel, d'agir dans le respect des générations futures et de valoriser une répartition plus équitable des richesses.

Dépassons maintenant l'idée, encore trop préconçue, que le développement durable est réservé aux écologistes qui mettent de l'avant une série de revendications à caractère humaniste et environnemental, et ce, trop souvent, au détriment de la performance économique. Voyons le développement durable pour ce qu'il est vraiment : l'équilibre entre les dimensions économique, sociale et environnementale d'une organisation qui implique nécessairement, pour être réellement durable, une perspective de performance, de développement et d'amélioration continue.

Au-delà de l'intégration du développement durable à la planification stratégique, l'organisation doit faire participer ses parties prenantes, tout particulièrement ses employés. En raison de leurs actions et de leur engagement, les individus qui composent une entreprise sont au cœur des changements organisationnels nécessaires pour faire diminuer l'empreinte écologique au même titre qu'ils le sont pour optimiser la productivité. Dans cette optique, est-ce que le conseiller d'orientation ne peut pas jouer un rôle dans la mobilisation des gestionnaires et des employés à l'égard de la mise en œuvre d'une démarche interne de développement durable ?

Accompagner les gestionnaires

Assurément, nos habiletés d'évaluation et d'intervention nous permettent de préciser le contexte en vue d'accompagner les gestionnaires à implanter un environnement et des pratiques de gestion propices à la mobilisation. Par exemple, en déployant un projet rassembleur de développement durable, l'entreprise peut miser sur la fierté qu'apporte la contribution individuelle quant aux répercussions sociales, environnementales et économiques. Multiplié par l'effet d'entraînement auprès des pairs, ce sentiment d'appartenance mobilise beaucoup les employés, particulièrement les nouvelles générations.

Et si nous poussions l'adéquation entre le développement durable et la gestion des talents plus loin ? Et si nous utilisions le modèle de développement durable dans le déploiement de stratégies et de politiques de gestion des talents ? Nous parlerions alors vraiment de développement durable. Imaginez les conseillers d'orientation qui contribuent à la mise en œuvre d'une démarche de développement des talents tout en valorisant l'utilisation de pratiques responsables et d'une plus grande durabilité. Comment ? Voici quelques exemples :

- En responsabilisant les dirigeants quant à l'importance de développer leurs talents dans une vision durable et à plus long terme ;
- En établissant un diagnostic de la performance des équipes et de l'engagement des employés ;
- En créant un modèle de gestion et de développement de talents adapté aux besoins de l'organisation ;

- En coachant un gestionnaire pour faire évoluer son style de leadership vers un mode transformationnel où il saura adopter des comportements plus inspirants pour amener ses employés à dépasser leurs intérêts personnels au profit des objectifs organisationnels ;
- En mettant en place un programme d'évaluation du rendement et, surtout, en coachant les gestionnaires sur les meilleures pratiques à cet égard ;
- En formant les gestionnaires sur des pratiques de gestion et des façons d'être favorisant une meilleure relation de confiance et, ainsi, une communication bidirectionnelle entre l'organisation et ses talents.

Les bénéfices de ce type de gestion sont facilement perceptibles : pensons à une meilleure motivation des employés favorisant leur niveau de rendement et la performance de l'entreprise ou encore à une meilleure réputation organisationnelle entraînant de plus grandes rétention et attraction des candidats à haut potentiel. Et tout cela, sans compter les avantages environnementaux et économiques d'une démarche de développement durable. De quoi faire rêver plusieurs gestionnaires !

La réelle valeur ajoutée du conseiller d'orientation est sa capacité à établir la meilleure adéquation entre les besoins d'une organisation pour atteindre ses objectifs et les individus nécessaires pour les réaliser, tout en considérant les compétences, les motivations et les besoins de développement de chacun

La réelle valeur ajoutée du conseiller d'orientation est sa capacité à établir la meilleure adéquation entre les besoins d'une organisation pour atteindre ses objectifs et les individus nécessaires pour les réaliser, tout en considérant les compétences, les motivations et les besoins de développement de chacun. Notre expertise individu-développement-travail est au cœur des besoins actuels des organisations. Le développement et la gestion des talents constituent un des éléments les plus importants pour assurer la pérennité des organisations.

À nous de bien les accompagner dans ce renouvellement nécessaire : passer d'une philosophie de gestion des ressources humaines, où l'humain est considéré pratiquement comme une ressource disponible et consommable, à un modèle de gestion des talents où l'organisation contribue au développement durable des compétences de ses employés.

L'intégration des valeurs et des principes d'une démarche de développement durable aux pratiques de gestion des talents représente un moyen pour l'organisation de se doter d'un avantage concurrentiel. En misant sur le développement de ses talents internes, l'entreprise disposera d'un bassin de compétences adaptées à ses besoins d'affaires actuels et futurs. En augmentant la richesse de son capital humain, elle se crée ainsi un levier important pour demeurer performante, se démarquer de la concurrence et faire face à l'actuelle rareté de la main-d'œuvre, et tout cela dans un contexte de gestion écoresponsable et durable.

FORUM SUR L'EMPLOYABILITÉ

Invitation à tous les c.o. de ce secteur
16 NOVEMBRE 2018,
Hôtel Le Dauphin, Drummondville

Formation et réseautage

- Appropriation des activités réservées dans le secteur de l'employabilité
- Collaboration interprofessionnelle
- Échange sur les enjeux et défis propres à ce domaine de pratique

Coût pour la journée, incluant le diner et les pauses-santé : **99 $ + taxes**

Attestation de 3 heures de formation continue.
Surveillez les informations dans votre **Correspondant,** dès septembre.

Septembre
ÉDITEUR

NOUVEAUTÉS

NOS CLASSIQUES REVAMPÉS!

Les guides **CHOISIR** sont de retour cette année dans une version bonifiée et relookée!

TOUTES NOS FÉLICITATIONS

à Sarah Savoie, c.o. qui a reçu le Prix de l'ordre impact sur le public pour l'ouvrage *C'est décidé, je retourne aux études - Une histoire dont vous êtes le héros* lors du dernier congrès de l'OCCOQ.

C'est une belle marque de reconnaissance pour nos auteurs Sarah Savoie et Lyne Rhéaume, dont nous sommes très fiers. Cela leurs permettra de faire rayonner cet ouvrage auprès des clientèles qui en ont besoin.

Disponible sur septembre.com

Enio

La plateforme d'orientation entièrement numérique qui propose une démarche structurée, personnalisée et interactive aux élèves du deuxième cycle du secondaire.

Abonnez vos élèves pour l'année scolaire 2018-19

Visitez **enio.ca** !

commandes@septembre.com
418 658-7272

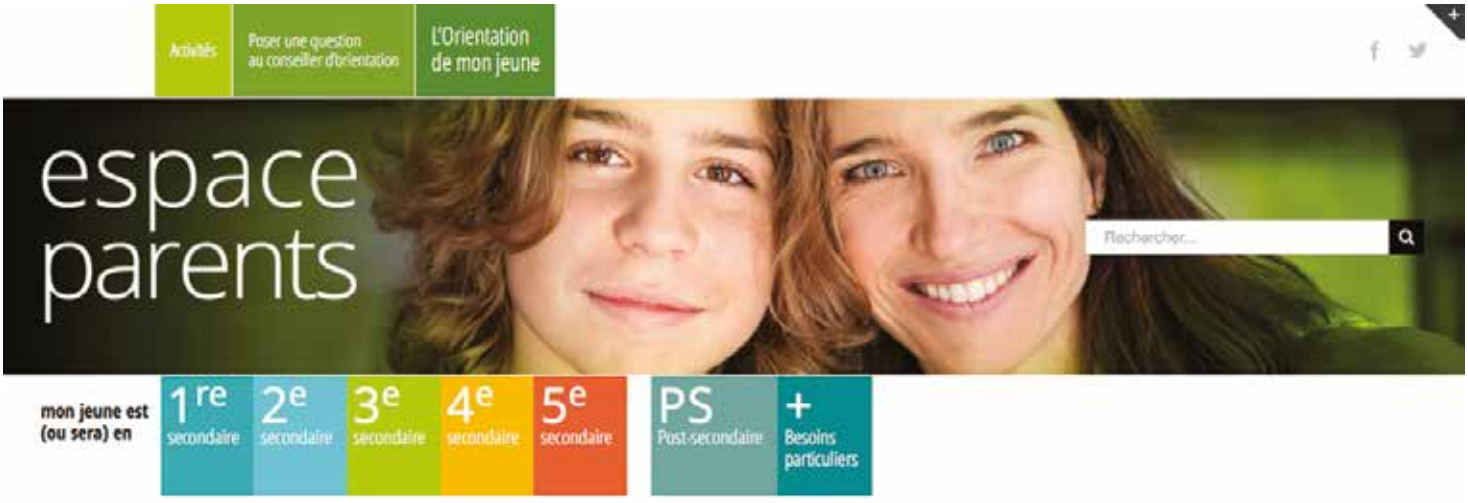
COMMANDEZ MAINTENANT

LE NOUVEL

espace parents

Visitez
espaceparents.org

- Nouvelle identité visuelle, épurée et plus actuelle
- Navigation optimale, plus conviviale pour les parents
- Nouvelle section questions-réponses, plus accessible, sous forme de forum
- Nouvel onglet à venir pour les clientèles issues de l'immigration
- Nouveau dépliant pour faire connaître le site aux parents



- Pour sensibiliser les parents à l'importance d'accompagner leur jeune dans leur orientation scolaire et professionnelle, faites connaître espace parents!

espaceparents.org
Une réalisation de

Ordre des conseillers
et conseillères d'orientation
du Québec