

L'orientation

Le magazine des conseillers et conseillères
d'orientation du Québec

PRINTEMPS 2026
Vol. 16 | N° 1

Regards croisés sur la pratique interprofessionnelle

17

Agir ensemble : réfléchir à sa posture dans
la collaboration en contexte
de situations complexes

22

Coaching – counseling –
psychothérapie : comment
s'y retrouver

29

Partage et limite des champs
de compétences et d'intervention
dans un contexte de collaboration auprès
d'une clientèle vivant avec
une problématique de santé mentale

DES OUTILS POUR FAIRE DÉCOUVRIR LES MÉTIERS FORESTIERS :

FICHES NUMÉRIQUES DES MÉTIERS :
TOUCHEDUBOIS.ORG

ACTIVITÉ DE DÉCOUVERTE TERRAIN :
VIENSVIVRELAFORET.COM

INFORMATIONS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL ET CONTACTS
DES ASSOCIATIONS FORESTIÈRES RÉGIONALES :
FORETCOMPETENCES.CA



NOUVELLE
POCHETTE
**DES MÉTIERS
FORESTIERS**

Disponible dès
maintenant

Pour commander:
info@foretcompetences.ca
1-877 864-7126

Choisir un métier en foresterie, c'est contribuer
à la santé de nos forêts québécoises!

 **Professionnel** | **Collégial** | **Universitaire**
Dans près de 20 établissements de formation
Passerelles DEP-DEC et DEC-BAC possibles



Touchedubois.org

 **FORÊT
COMPÉTENCES**

Table des matières

1

OCCOQ

Mot de la présidente.....	5
Mot de la directrice générale.....	8
Équipe de l'Ordre — Le partage des activités réservées : un levier structurant de la collaboration interprofessionnelle.....	12
L'OCCOQ en mouvement.....	15

2

Chronique des collaboratrices et collaborateurs

Agir ensemble : réfléchir à sa posture dans la collaboration en contexte de situations complexes.....	17
Coaching – counseling – psychothérapie : comment s'y retrouver.....	22
Partage et limite des champs de compétences et d'intervention dans un contexte de collaboration auprès d'une clientèle vivant avec une problématique de santé mentale.....	30
Le soutien parental comme moteur de l'agentivité des jeunes durant la transition postsecondaire.....	36

3

Projet de la relève

Soutenir les parents pour mieux soutenir les enfants : le rôle des besoins psychologiques des parents en contexte scolaire.....	42
--	----

4

Portraits de c.o.

Le rôle d'agente ou agent de liaison Aire ouverte : renforcer l'accompagnement par la collaboration.....	49
Portrait professionnel de Katia Droniou : favoriser le bien-être dans nos organisations.....	53

Le magazine *L'orientation* est publié deux fois par année par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). En 2022, l'Ordre a pris la décision de cesser l'édition de sa version imprimée pour privilégier dorénavant sa version numérique. Le comité de rédaction du numéro du printemps 2026 regroupait Gaëlle de Roussan, c.o., directrice générale, Francis Dugas, coordonnateur aux communications, Sagine Jean-Paul, adjointe aux communications, Aimy Andraos, c.o., coordonnatrice au développement des compétences et Geneviève K. Bergeron, c.o. directrice de la qualité de l'exercice professionnel, secrétaire du comité d'inspection professionnelle.

Révision linguistique Services d'édition Guy Connolly

Les textes ne reflètent pas forcément l'opinion de l'Ordre et n'engagent que leur auteur. Les articles peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source. Dépôt légal Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010; Bibliothèque et Archives Canada : ISSN 1925-7546 (en ligne). Convention de la Poste-Publications # 400 24706
Coordonnées de l'OCCOQ 1600, boul. Henri-Bourassa Ouest, bureau 520, Montréal (Québec), Canada H3M 3E2 • 514 737-4717 / 1 800 363-2643 • orientation.qc.ca
Information fdugas@orientation.qc.ca



L'institution financière des membres de l'OCCOQ

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

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

Découvrez l'offre

1 844 778-1795 poste 30



Caroline Dufour,
c.o., présidente, OCCOQ

Mot de la présidente

L'orientation : du choix scolaire à un accompagnement global

En raison des réalités sociales et psychosociales complexes, l'orientation a évolué vers une pratique multidimensionnelle. Les enjeux de santé mentale et les transformations du marché du travail amènent une vision élargie et contemporaine de l'orientation qui exige une posture professionnelle adaptée, fondée sur la reconnaissance de la dignité, de la complexité et du potentiel des personnes accompagnées. Ainsi, l'orientation est au cœur du développement identitaire et de la capacité des personnes à se projeter dans l'avenir, souvent dans un contexte marqué par l'incertitude, les pressions sociales et les attentes externes. En tant qu'ordre professionnel, nous avons le devoir d'encadrer les pratiques éthiques, inclusives et sécuritaires de nos membres.

Une profession au cœur des vulnérabilités

Il est vrai qu'une proportion importante des conseillères et conseillers d'orientation exerce en milieu scolaire, mais réduire la profession au choix d'études constitue une vision incomplète de la réalité, surtout si l'on considère que, même en milieu scolaire, une part significative de la clientèle se trouve en situation de vulnérabilité. Si la demande initiale concerne souvent le choix de carrière ou de formation, l'intervention évolue fréquemment vers des enjeux plus larges tels que la motivation, la persévérance scolaire, l'anxiété de performance, la pression parentale, l'estime de soi ou encore les transitions identitaires. En milieu scolaire comme ailleurs, l'orientation devient alors un espace privilégié pour aborder des

problématiques psychosociales complexes et touche désormais des clientèles confrontées à des défis socio-économiques, psychologiques et organisationnels. Cette réalité exige des compétences en éthique ainsi qu'une collaboration interdisciplinaire.

La vulnérabilité n'est ni fixe ni uniforme. Elle peut même être présente chez des personnes en apparence fonctionnelles ou performantes. Elle représente donc une réalité plurielle et contextuelle qui, sans intervention, peut mener à un cercle vicieux de décrochage, de détresse psychologique, d'épuisement, de perte de sens et de diminution durable de l'autonomie décisionnelle. La reconnaissance de la vulnérabilité devient alors un acte rigoureux qui exige une évaluation globale et continue, tenant compte des préjugés possibles, des facteurs de protection, de la capacité de la personne à comprendre et à exprimer ses besoins ainsi que de l'évolution de la situation dans le temps. L'intervention auprès de personnes en situation de vulnérabilité comporte des risques accrus de préjudices, de discrimination et d'exploitation.

Plusieurs facteurs laissent présager une augmentation des situations de vulnérabilité dans notre société : vieillissement de la population, accroissement des inégalités, enjeux de santé mentale, pression sur les systèmes publics et transformations rapides du marché du travail, notamment avec l'arrivée de l'intelligence artificielle. Cette évolution reflète aussi une meilleure reconnaissance des vulnérabilités et une volonté accrue d'inclusion. L'accompagnement des personnes en situation de vulnérabilité exige des pratiques réflexives, humaines et collaboratives, ainsi qu'un encadrement institutionnel cohérent et bienveillant. En plaçant la dignité, la sécurité et l'autonomie des personnes au cœur des interventions, la profession de c.o. contribue activement à la construction d'une société plus juste, inclusive et solidaire.

L'admission à un ordre professionnel : un privilège à exercer avec discernement

Notre ordre professionnel intervient directement auprès de ces clientèles susceptibles de vivre des situations de vulnérabilité. Dans ce contexte, il a un rôle sociétal majeur à jouer en offrant des lignes directrices claires qui visent à soutenir des pratiques respectueuses de la dignité des personnes. Les processus d'admission, d'inspection et de discipline constituent des leviers essentiels de protection, à condition d'être pensés comme des mécanismes de promotion de la qualité, de prévention et de soutien.

L'admission à une profession réglementée représente bien plus qu'une simple formalité administrative : il s'agit d'un privilège. Celui-ci confère non seulement le droit d'exercer une profession, mais engage également la responsabilité collective envers la société. C'est pourquoi chaque décision d'admission doit être prise avec rigueur, prudence et ouverture. L'adoption par le conseil d'administration de nouvelles balises en lien avec l'admission illustre bien son soutien aux transformations sociales.

Orientations adoptées par le conseil d'administration

Dans une optique d'amélioration continue de ses processus, un examen des pratiques d'admission de l'Ordre s'est déroulé l'automne et l'hiver derniers. Cette analyse a été effectuée en concordance avec les recommandations du Commissaire à l'admission aux professions, celui-ci offrant une analyse critique des principes et bonnes pratiques des processus d'admission aux professions régies par un ordre professionnel.

Selon le Commissaire à l'admission aux professions, les processus d'admission doivent, en tout temps, incarner les valeurs suivantes :

- égalité et équité (processus, fond et relation)
- objectivité et transparence
- ouverture et cohérence (interne et externe)
- efficacité, célérité et efficience
- caractère raisonnable
- responsabilité
- amélioration continue

C'est ainsi que le CA a adopté de nouvelles orientations qui influenceront sur les activités menées par l'Ordre en matière d'admission, autant sur le plan de l'accès aux services à la population que sur celui de la prévention et du soutien pour la clientèle en contexte de vulnérabilité :

1. qualifier des professionnelles et professionnels compétents en lien avec les zones de risque de préjudice afin d'assurer la protection du public ;
2. assurer des standards de formation en priorisant l'intervention clinique, la santé mentale ainsi que les compétences liées à des zones de risque de préjudice ;
3. reconnaître les spécificités de chaque université en matière de formation initiale donnant ouverture au permis de l'Ordre ;
4. revoir les processus d'admission pour assurer des balises, des processus et des outils qui favoriseront le transfert de compétences et d'expériences professionnelles ;
5. assurer que les formations donnant ouverture au permis et les processus d'admission par équivalence reflètent la multiplicité des champs de pratique professionnelle liés au counseling professionnel, scolaire et personnel ;
6. uniformiser les exigences pour les candidates et candidats formés à l'étranger et pour les personnes en formation initiale au Québec ;
7. permettre un accès à la profession rapide, inclusif et raisonnable, qui reconnaît les formations réalisées à l'étranger ou dans des programmes connexes lorsqu'elles sont équivalentes ;
8. utiliser de manière flexible et réfléchie les formations d'appoint ciblées, les formations universitaires comme les stages pour combler les écarts de compétences ;
9. assurer que les processus d'admission par équivalence respectent les principes, les bonnes pratiques d'admission et les lois applicables ;
10. assurer la transparence dans les processus d'admission en informant les candidates et candidats des motifs liés aux décisions prises.

Une pratique en constante évolution pour répondre aux défis de demain

Dans une réalité en constante transformation, la pratique des c.o. doit sans cesse s'adapter et évoluer pour rester pertinente et efficace. L'exigence actuelle d'encourager la mobilité des professionnelles et professionnels expliquée dans le texte de notre directrice générale démontre l'importance de questionner et de faire évoluer les pratiques. Cette dynamique permet non seulement de répondre aux enjeux actuels, mais aussi de se préparer aux défis de demain. En plaçant l'agilité, la créativité et la responsabilité au cœur de l'action, l'évolution des pratiques de l'orientation devient un levier essentiel de performance et de pérennité. Elle contribue à construire des solutions adaptées, capables de répondre aux besoins d'aujourd'hui, tout en dessinant les perspectives de demain. ■

Structurez et évaluez vos interventions

**Par Francis
Milot-Lapointe**
Ph. D., chercheur et
conseiller d'orientation

**MODÈLE
COGNITIF-
INTÉGRATIF**

Francis Milot-Lapointe, Ph. D., C.O.

Soutenir le
choix de carrière
en counseling
individuel



Septembre
ÉDITEUR

Découvrir le livre
Septembre.com



**Commandez
vos exemplaires** 

OperationAvenir.com





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

Mot de la directrice générale

L'évolution de la pratique, la mobilité des c.o. et les activités de l'Ordre : un défi

Depuis l'adoption de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (projet de loi n° 21), suivie plus récemment de la *Loi modifiant le Code des professions pour la modernisation du système professionnel et visant l'élargissement de certaines pratiques professionnelles dans le domaine de la santé et des services sociaux* (projet de loi n° 67), les c.o. bénéficient d'une reconnaissance accrue de leurs compétences en counseling et en santé mentale qui découle des besoins émergents en santé mentale, sans cesse grandissants, comme en témoigne le mot de la présidente sur les clientèles vulnérables.

Au printemps 2025, un nouveau projet de loi (projet de loi n° 112) a été déposé. Appelé *Loi favorisant le commerce des produits et la mobilité de la main-d'œuvre en provenance des autres provinces et des territoires du Canada*, il prévoit le devoir pour tout ordre professionnel d'assurer la mobilité de la main-d'œuvre dans le respect des engagements prévus dans l'Accord de libre-échange canadien (ALEC).

Dans ce contexte, la mobilité interprovinciale des professionnels et professionnelles devient un enjeu majeur et la conciliation entre la protection du public et le libre échange des services constitue un défi important. Il s'agit de trouver un équilibre entre le maintien de standards professionnels rigoureux, garants de la qualité des services offerts, et la reconnaissance équitable des compétences pour favoriser l'accès à la profession sur l'ensemble du territoire canadien.

Les travaux et les efforts déployés par l'Ordre en lien avec sa planification stratégique, dont l'accès aux services et la compétence constituent deux des enjeux principaux, peuvent ne pas sembler concrets ou tangibles. À mesure que les besoins du public évoluent, que la pratique professionnelle change et que le contexte social et politique se transforme, l'Ordre et l'encadrement qu'il met en

place doivent suivre en gardant la protection du public au centre de sa mission.

Je vais tenter de vous présenter sommairement le lien entre l'évolution de la profession de c.o., l'encadrement dans un contexte interprovincial et les initiatives de l'Ordre qui en découlent.

Évolution de la pratique

Comment se pratique la profession de c.o. au Québec

Les activités réalisées par les c.o. s'effectuent nécessairement dans le cadre d'une relation avec un individu qui consulte pour répondre à ses propres besoins ou à ceux de l'organisme qu'il représente. Certaines personnes c.o. peuvent aussi exercer dans une double posture : en relation de counseling avec une personne et en rôle-conseil auprès d'un organisme.

C'est d'ailleurs pourquoi l'OCCOQ conçoit que le counseling pratiqué par les c.o. au Québec est parfois professionnel, parfois personnel, parfois les deux à la fois, et parfois même simultanément à un rôle-conseil en organisme, en fonction des secteurs de pratique (scolaire,

communautaire, santé et services sociaux, pratique privée et en organisme) et de la singularité de chaque situation. La pratique se décline donc en counseling professionnel, counseling personnel et en rôle-conseil organisationnel.

Au fil du temps, le cadre législatif qui encadre la pratique de la profession de c.o. au Québec a évolué afin d'accorder certaines activités cliniques, partagées avec d'autres professionnels et professionnelles, aux membres de l'OCCOQ. L'évolution de la pratique est alignée avec les besoins émergents en santé mentale, mais aussi avec l'intérêt des professionnelles et professionnels envers ce type de pratique.

Grâce à leur permis de l'OCCOQ, les c.o. sont autorisés à :

- effectuer des évaluations cliniques dans leur champ d'exercice ;
- poser un diagnostic de déficience intellectuelle ;
- poser un diagnostic de troubles mentaux, avec une attestation de formation délivrée par l'OCCOQ ;
- obtenir un permis de psychothérapeute délivré par l'Ordre des psychologues du Québec.

Il convient de souligner qu'aucune autre province ou territoire au Canada, qui régleme le counseling, à l'exception notable de l'OCCOQ au Québec, ne réserve à ses membres la responsabilité d'effectuer des évaluations cliniques ou des diagnostics.

Ailleurs au Canada, encadrer les spécialistes ou les généralistes ?

La profession de conseiller d'orientation se développe de manière inégale au Canada. Selon les provinces, la situation varie : dans certaines, la profession est réglementée et réservée à des professionnelles et professionnels dûment formés, tandis que, dans d'autres, l'orientation peut être offerte par une variété d'intervenantes et intervenants sans titre protégé ni activités réservées, comme des enseignants ou enseignantes avec brevet d'enseignement et parfois une courte formation sur l'orientation.

Au Québec, l'encadrement du counseling se distingue par une réglementation axée sur des ordres professionnels ciblant des spécialités précises telles que le counseling d'orientation, la psychoéducation, la sexologie, la criminologie, etc. Cette approche structure les champs d'exercice en fonction des expertises, chaque spécialité relevant d'un organisme de réglementation distinct, en mesure de délivrer des permis adaptés favorisant une identité professionnelle claire pour le public.

À l'inverse, dans les autres provinces et territoires au Canada, la réglementation privilégie un modèle où des organismes englobent l'ensemble des personnes qui pratiquent le counseling, que celles-ci soient généralistes ou spécialisées. Les professionnels et professionnelles peuvent ainsi approfondir leur champ d'exercice au sein du même organisme, favorisant la polyvalence et un parcours évolutif à l'intérieur d'une structure réglementaire unifiée.

Les provinces qui encadrent le counseling et l'orientation

Les provinces qui **réglent le champ d'exercice du counseling en incluant l'orientation**, exigeant une formation universitaire de deuxième cycle en santé mentale ou l'équivalent, sont :

- l'Île-du-Prince-Édouard ;
- le Nouveau-Brunswick ;
- et la Nouvelle-Écosse.

Les provinces qui encadrent la psychothérapie et le counseling

Les provinces qui **réglent la psychothérapie et le counseling** ensemble, exigeant une formation universitaire de deuxième cycle en santé mentale ou l'équivalent, sont :

- la Colombie-Britannique ;
- et l'Ontario.

Les champs d'exercice du counseling thérapeutique au Québec et de la psychothérapie en Ontario se recoupent, le champ d'exercice du counseling faisant partie de celui de la psychothérapie, bien que le contraire ne soit pas vrai.

Les provinces qui n'ont aucun encadrement légal

Les provinces et territoires au Canada où **l'orientation, le counseling et la psychothérapie ne sont pas réglementés** sont l'Alberta, le Manitoba, le Nunavut, la Saskatchewan, les Territoires du Nord-Ouest, Terre-Neuve-et-Labrador et le Yukon. Cela soulève de multiples questionnements liés à la qualité des services et à la protection du public dans ces provinces et territoires du Canada.

Mobilité des professionnelles et des professionnels

Dans ce contexte d'encadrements distincts, le gouvernement du Québec est signataire de l'Accord de libre-échange canadien (ALEC), qui statue qu'une personne accréditée dans une province ou territoire au Canada peut obtenir le permis pour exercer le même métier ou la même profession dans une autre province ou territoire, sans exigences supplémentaires importantes en matière de formation, d'expérience ou d'examens, et ce, tant qu'il s'agit du même champ d'exercice.

Dans ce contexte, l'Office des professions du Québec a demandé aux ordres professionnels de donner suite aux engagements des gouvernements fédéral et provinciaux. Pour en garantir le respect, il a notamment sollicité l'OCCOQ pour effectuer une analyse comparative entre le champ d'exercice de la profession au Québec et celui des personnes exerçant la profession dans les autres provinces et territoires au Canada qui réglementent la profession.

À la suite des conclusions de ces analyses, les ordres doivent reconnaître les autorisations légales d'exercer leur profession (permis d'exercice) dans une autre province pouvant être inscrites dans un éventuel règlement visant des « permis sur permis » afin de faciliter la mobilité interprovinciale. La demande d'un permis dans le cadre d'un « permis sur permis » permettra la mobilité des personnes professionnelles sans exigences supplémentaires importantes en matière de formation, d'expérience ou d'examens.

Initiatives de l'Ordre

Les orientations adoptées par le conseil d'administration qui sont présentées dans le mot de la présidente, les travaux liés à la mobilité « permis sur permis » et le contexte de pénurie de la main-d'œuvre doivent se refléter dans toutes les activités de l'Ordre.

À l'admission par équivalence

Pour agir en toute conformité et exemplarité, plusieurs démarches liées à l'admission de personnes formées à l'étranger, ou au Canada mais hors du Québec, sont en cours. Elles touchent :

- la mise au point de balises d'admission qui tiennent compte des champs de pratique des c.o. : le counseling personnel, le counseling d'orientation et la pratique organisationnelle ;
- l'approfondissement du profil de compétences concernant le niveau requis au moment de l'entrée dans la profession ;
- la conception d'outils d'évaluation des compétences ciblant les zones de risque de préjudice.

Les travaux sont bien entamés et devraient prendre fin au cours de l'année 2026. Ceux-ci auront une incidence directe sur nos modalités d'admission ainsi que sur l'accès à la profession de c.o. puisqu'elles reconnaîtront la pratique du counseling comme étant centrale à la profession.

À la formation continue

Les démarches entreprises à l'admission ont mené au développement de formations d'appoint spécifiquement conçues pour répondre aux zones de risque de préjudice décelées. Ces formations visent à outiller les candidates et candidats, formés à l'étranger et au Québec, afin d'assurer une pratique sécuritaire et conforme aux attentes de la profession, tout en favorisant une intégration harmonieuse dans le milieu québécois.

Les nouvelles formations sont les suivantes :

- diagnostic de la déficience intellectuelle : balises théoriques, cliniques et éthiques pour les c.o. ;
- ensemble structuré en psychométrie et évaluation ;
- introduction à la pratique des activités réservées et du counseling au Québec ;
- ensemble de formations en tenue de dossiers et déontologie ;
- système scolaire et marché du travail au Québec ;
- lectures dirigées en développement vocationnel (à venir).

Conclusion

Dans un contexte de rareté des services en santé mentale, il paraît primordial de faciliter l'accès à la formation et de contribuer à la mobilité des professionnels et professionnelles du counseling. Les divergences de perspective quant à la distinction entre le counseling d'orientation, le counseling personnel et la psychothérapie dans les organismes encadrant la pratique du counseling et de la psychothérapie au Canada constituent une réalité avec laquelle il faut composer.

Pour la protection du public, tous les acteurs ont leur rôle à jouer. Les membres doivent assurer que leurs compétences continuent de répondre aux besoins de la clientèle et sont ajustées au contexte. Les partenaires du milieu doivent s'adapter aux mouvances d'encadrement et assurer leur pertinence, autant pour les c.o. que pour les besoins du public. L'Ordre, quant à lui, a l'obligation d'ajuster l'encadrement afin qu'il soit cohérent avec l'évolution de la pratique et du contexte politique. L'accès à la profession et la compétence professionnelle sont une responsabilité partagée qui doit allier flexibilité et rigueur. ■



Pharmacien (Pharm. D.)

Technicien en pharmacie (DEC)

Assistant technique en pharmacie (DEP)

Plusieurs options de **carrières** s'offrent en **pharmacie!**

TROUVE
TON X

AQPP
Association québécoise
des pharmaciens
propriétaires

Pour en savoir plus et
commander du matériel informatique:

TrouveTonXenPharmacie.ca

Le partage des activités réservées : un levier structurant de la collaboration interprofessionnelle

Depuis l'adoption en 2009 de la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines (projet de loi n° 21), les pratiques professionnelles en santé mentale et en relations humaines ont connu des transformations majeures. Cette réforme a permis de clarifier les champs d'exercice, de repérer des activités à risque de préjudice nécessitant une réserve d'exercice, mais aussi de reconnaître explicitement que plusieurs de ces activités peuvent être partagées entre différentes professions, selon leurs compétences respectives.

Dans un contexte où la complexité des situations rencontrées par les personnes, les groupes et les organismes exige de plus en plus une concertation entre professionnelles et professionnels, il s'avère pertinent de rappeler comment s'articule ce partage des activités réservées pour les c.o., et en quoi il constitue un fondement concret de la collaboration interprofessionnelle.

Le champ d'exercice des c.o. : un point d'ancrage pour la collaboration

Le champ d'exercice reconnu aux c.o. par le *Code des professions* repose notamment sur l'évaluation du fonctionnement psychologique et celle des ressources personnelles et des conditions du milieu, sur l'intervention ayant trait à l'identité et le développement de stratégies actives d'adaptation. Cette position implique que leurs interventions s'inscrivent rarement de manière isolée.

En pratique, l'évaluation du fonctionnement psychologique, des ressources personnelles ou des conditions du milieu peut conduire à des interventions complémentaires de la part d'autres professionnelles et professionnels du domaine de la santé mentale et des relations humaines. Il est donc possible, selon le contexte, que le travail des c.o. s'inscrive dans un continuum d'actions où l'analyse, l'intervention, la référence et le suivi sont appelés à être partagés, coordonnés et ajustés en fonction des besoins de la cliente ou du client.

Compétences professionnelles et collaboration : une relation indissociable

Le profil des compétences des c.o. constitue la pierre d'assise de leur pratique professionnelle. Il reconnaît six champs de compétence :

- évaluer la situation de manière rigoureuse ;
- concevoir l'intervention en orientation ;
- intervenir directement ;
- exercer un rôle-conseil auprès d'autres acteurs ;
- évaluer les incidences des interventions en orientation ;
- gérer sa pratique de manière à en assurer la rigueur et la pertinence, conformément aux normes en vigueur.

Ces compétences, elles-mêmes déclinées en énoncés de compétence, ne prennent pleinement leur sens dans des contextes réels d'intervention, souvent marqués par la présence de plusieurs professionnelles et professionnels autour d'une même situation. Elles précisent les actions professionnelles attendues dans l'exercice de la profession, selon les contextes et les clientèles. Le rôle-conseil, l'intervention en contexte multidisciplinaire et la capacité de référer adéquatement font d'ailleurs partie des compétences attendues des c.o., ce qui confirme que la collaboration interprofessionnelle n'est pas accessoire à la pratique : elle en est une composante structurante.

Des activités réservées partagées

Le projet de loi n° 21 a introduit une réserve d'exercice pour certaines activités jugées à risque de préjudice. Pour les c.o., quatre activités sont visées. Il importe de rappeler que ces activités réservées ne sont pas exclusives aux c.o. Elles sont, pour la plupart, partagées avec d'autres professionnelles et professionnels habilités à les exercer, selon leur champ d'exercice, leur expertise et le contexte d'intervention. Cette logique de partage vise d'abord la protection du public et la qualité des services, en favorisant une complémentarité des interventions plutôt qu'une duplication des actes professionnels.

Le partage des activités réservées constitue ainsi un point névralgique de la collaboration interprofessionnelle. Il ne repose pas sur la répétition d'une même activité par plusieurs professionnelles et professionnels auprès d'une même personne, mais sur une répartition et une coordination des interventions permettant d'apporter des regards complémentaires. En voici les principaux repères.

Évaluer une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par une évaluation ou un diagnostic effectué par un professionnel habilité

Cette activité réservée peut être exercée par plusieurs professionnelles et professionnels, et ce, à partir de leur champ d'exercice et de leurs compétences propres : psychologues, criminologues, travailleuses sociales et travailleurs sociaux, psychoéducatrices et psychoéducateurs, ergothérapeutes, sexologues, thérapeutes conjugaux et familiaux, ainsi que les conseillères et conseillers d'orientation. Ajoutons que les infirmiers et infirmières peuvent de leur côté poser une activité appelée « Évaluer la condition physique et mentale d'une personne symptomatique », tandis que les médecins peuvent « diagnostiquer les maladies », ce qui inclut la notion d'évaluer.

Dans un contexte de collaboration, cette activité est généralement exercée de manière complémentaire. Selon la situation, un professionnel peut être appelé à poser l'évaluation principale tandis que d'autres contribuent à l'analyse à partir de leur champ d'expertise. Pour les c.o., l'évaluation portera souvent sur les répercussions du trouble sur le fonctionnement vocationnel, l'autonomie socioprofessionnelle ou la capacité à réaliser un projet de carrière, en s'appuyant notamment sur des outils psychométriques reconnus.

Évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre d'un plan d'intervention

Les c.o. partagent cette activité avec cinq autres professionnelles et professionnels : psychologues, psychoéducatrices et psychoéducateurs, orthophonistes, ergothérapeutes, audiologistes et médecins.

En milieu scolaire, la collaboration repose sur la complémentarité des évaluations plutôt que sur leur répétition. Chaque professionnel contribue à partir de son expertise propre afin d'éclairer la détermination du plan d'intervention. Les c.o. apportent notamment une analyse centrée sur les intérêts, les aptitudes, l'identité vocationnelle, les enjeux d'orientation, la motivation, le bien-être et la santé mentale, la personnalité, les besoins, les difficultés courantes de la vie scolaire, etc. Cette analyse s'inscrit en complémentarité avec celles réalisées par les autres membres de l'équipe, contribuant à une compréhension globale de la situation de l'élève.

Diagnostiquer les troubles mentaux

Le diagnostic des troubles mentaux peut être posé par les médecins et les psychologues sans attestation supplémentaire. Les c.o. peuvent également poser ce diagnostic, à condition de détenir une attestation de formation délivrée par leur ordre, de même que les infirmières et infirmiers possédant la formation nécessaire.

En contexte de collaboration, la possibilité pour plusieurs professions de poser un diagnostic ne signifie pas que celui-ci est posé de façon concurrente. Elle permet plutôt d'assurer une continuité des services et une cohérence des interventions, dans le respect des rôles, des responsabilités et des limites professionnelles de chacun, ainsi que par une communication rigoureuse entre les intervenants.

Diagnostiquer la déficience intellectuelle

Cette activité est partagée entre les c.o., les psychologues et les médecins. Là encore, la collaboration vise à articuler les expertises plutôt qu'à multiplier les diagnostics afin d'assurer une évaluation complète, cohérente et pertinente pour la personne.

Les limites professionnelles : un repère essentiel en contexte de collaboration

La collaboration interprofessionnelle suppose une reconnaissance claire des limites professionnelles de chacun et chacune. À cet égard, les c.o. ont l'obligation d'exercer leurs activités avec compétence, intégrité et diligence, conformément aux obligations déontologiques qui encadrent leur pratique.

Avant de rendre des services professionnels, les c.o. doivent évaluer leurs habiletés, leurs connaissances et les moyens à leur disposition, et, le cas échéant, obtenir l'assistance nécessaire ou procéder à une référence appropriée lorsque la situation dépasse leur champ de compétence ou leur expertise. La référence s'inscrit alors comme une composante normale et attendue de la pratique professionnelle, contribuant à la protection du public, à la continuité des services et à une collaboration interprofessionnelle efficace.

Une collaboration au service de la continuité et de la qualité des services

Le partage des activités réservées, tel qu'encadré par le projet de loi n° 21, offre un cadre clair pour une collaboration interprofessionnelle efficace. Il permet d'éviter les chevauchements inutiles, de réduire les zones d'ambiguïté et de favoriser une continuité des services fondée sur la complémentarité des compétences.

Dans un contexte où les enjeux liés à la santé mentale, à l'orientation et au développement de carrière sont de plus en plus imbriqués, ce cadre constitue un levier essentiel pour répondre aux besoins complexes des personnes, des groupes et des organismes.

En conclusion

Comprendre avec qui et comment les activités réservées sont partagées ne relève pas d'un exercice théorique : il s'agit d'un outil concret pour soutenir la collaboration interprofessionnelle au quotidien. En clarifiant les rôles, les responsabilités et les limites de chacun et chacune, l'Ordre contribue à créer les conditions d'une pratique concertée, cohérente et centrée sur la protection du public.

Ce rappel institutionnel s'inscrit ainsi pleinement dans l'objectif de ce numéro : mettre en lumière ce qui rend la collaboration interprofessionnelle non seulement possible, mais aussi essentielle à la qualité des interventions en orientation et en santé mentale. ■

L'OCCOQ en mouvement

Cette rubrique présente les personnes admises pour la première fois au tableau de l'Ordre ainsi que celles qui étaient membres et qui sont décédées entre le 1^{er} janvier et le 31 décembre 2025.

Nouvelles et nouveaux membres

Wasan Abdullah	Anne Gaillardetz	Amanda Manzo	Jacob St-Yves
Lynn Abi Antoune	Yannick Gallant	Rebecca Massé	Evelyn Théberge
Eli Addis	Fabienne Gilbert	Jessica-May McGregor	Charles Tremblay
Thania Alejandra Alvarez Solis	Justine Girard	Vickie Ménard	Alexandra Trudel
David L. Antoine	Marie-France Godin	Jaye Miller	Clémence Trystram
Eleni Apostolis	Ecaterina Antonia Guica	Leyma Mir	Laurie Turcotte
Adjiratou Bah	Coralie Hamel	Neelab Mohammad Hashim	Evgenia Tyurina
Kathryn Bariault	Nina Hssayki	Laurie Moreau	Marie Vachon
Emilie-Anne Benoit	Fariyah Islam	Summiya Nadeem`	Malinda Villeneuve
Alexandre Bergeron	Shayne Itzkovitz	Pascal Naud	Brendon Watters
Maria Cristina Bezman	Vida Jafari	Alex Néron	Brittney Wiseman
Claire Bihannic	Holly Johnston	Lucie Nguyen	Jun Jun Wu
Allyson-Faye Blanchette	Una Jojich-White	Sarah Lisette Otero	Taylor Zidel
Lory Boisvert	Mamy Kalambay	Gabrielle Otis	
Marika Boucher-Cardinal	Goldie Krausz-Lindner	Sandrine Papineau	
Maude Boulay-Parizeau	Serena Kubic	Mathilde Perron	
Sophy Charest	Liane Kupfert	Laurence Poirier	
Sarah Chicoine	Florie Lacaille-Perreault	Shauna Rak	
Malina Cipriano	Vicky Laliberté	Christian Rasytinis	
Catherine Daoust	Cédric Landry	Jamie Maryella Rose	
Claudia Dargis	Isabelle Langlois	Carolanne Roussille	
Jennifer Desbiens	Annabel Langlois-Lefièvre	Sabrina Roy	
Maria-Louisa Di Rienzo	Samantha Lantagne	Martina Sacco	
Alexandre Dignard	Sarah Lapierre	Jérémy Séguin	
Marie-Pier Dupuis	Stéphanie Larouche	Jessica Serio	
Véronique Forget	Martine Lefebvre	Josée Simard	
Jysabel Fortier-Roy	Maxime Lessard	Alex-Sandrine Soucy	
Rose-Marie Fournel	Eloïc Lévesque-Dorion	Halimah Sultana	
Carol-Ann Gagnon	Anicette Logbo	Sophie St-Denis	
Yannic Gagnon	Sara Mannarino	Camille St-John	

Membres décédées et décédés

Nathalie Lessard
Richard Locas
France Marois



Voyez combien les membres pourraient économiser sur les **assurances habitation, auto et voyage.**

Profitez de votre tarif préférentiel et d'une foule d'avantages.



Obtenez une soumission et découvrez combien vous pourriez économiser!

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





Martine Sénéchal, D.Ed., chargée de cours dans différentes unités départementales de l'Université du Québec à Trois-Rivières et à l'unité départementale des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis



Guillaume Desrosiers, c.o., CSS de l'Estuaire, étudiant au programme court de 3^e cycle en Perfectionnement des compétences professionnelles en milieu scolaire, Université du Québec à Trois-Rivières

Agir ensemble : réfléchir à sa posture dans la collaboration en contexte de situations complexes

Le contenu de cet article s'inspire en première partie des travaux de Guy Le Boterf, professeur associé à l'Université de Sherbrooke, auteur prolifique et expert-consultant dans le domaine des questions de compétences individuelles et collectives. S'intéressant à la professionnalisation et à l'agir professionnel compétent, Le Boterf a un jour écrit : « Un professionnel peut de moins en moins souvent être compétent tout seul, avec ses propres "ressources" » (Le Boterf, 2011). Il a alors évoqué l'importance, pour la personne professionnelle, d'apprendre non seulement à agir avec compétence, mais également à interagir avec compétence ! C'est dans ce contexte que sera abordée la collaboration interdisciplinaire et intersectorielle.

Dans le cadre d'un projet doctoral, Martine Sénéchal s'est inspirée des écrits de Le Boterf pour développer un modèle des leviers et des freins à un agir compétent et à la collaboration. Un projet visant l'accompagnement de deux équipes-écoles dans une réflexion portant sur la démarche du plan d'intervention s'est avéré un contexte idéal pour amener des professionnels et des enseignants à déterminer les composantes de ce modèle, qui sera décrit dans la première partie de cet article. À noter que ce projet a donné lieu à un essai doctoral intitulé « Accompagner le développement de compétences professionnelles pour favoriser l'agir compétent et la collaboration dans le contexte de la démarche du plan d'intervention » (Sénéchal, 2021).

Dans une deuxième partie, nous établirons la relation entre les compétences des c.o. et le modèle développé dans le cadre de ce projet doctoral d'accompagnement (Sénéchal, 2020). L'objectif visé ici est de proposer l'utilisation des différentes composantes du modèle pour favoriser une réflexion en contexte de collaboration interdisciplinaire et intersectorielle chez les personnes professionnelles de l'orientation.

La mise en commun d'expertises complémentaires

Nous sommes généralement d'accord sur le fait que la collaboration interdisciplinaire et intersectorielle est la plupart du temps requise dans des situations complexes. Que l'on intervienne dans le milieu scolaire, communautaire, psychosocial, dans le réseau de la santé ou même dans le secteur privé, certaines situations vécues par une ou un élève ou une personne bénéficiaire peuvent, à certains moments, dépasser l'expertise pédago-

gique et les compétences cliniques ou professionnelles de la personne qui l'accueille ou qui l'accompagne. Il devient alors nécessaire de mettre en commun des expertises complémentaires pour offrir un soutien adapté. On s'intéressera davantage ici à une mobilisation des ressources de disciplines variées et de secteurs différents qui doivent s'orchestrer autour de l'élève en situation complexe. Dans ce contexte d'interdépendance, la collaboration est marquée par la poursuite d'un objectif commun et favorise un interagir compétent visant une réelle réponse concertée au besoin.

C'est quoi, une situation complexe ?

Une équipe formée d'agents des services régionaux et d'expertise de la grande région 03-12 (Québec, Chaudière-Appalaches) a brillamment défini ce qu'est une

situation complexe en milieu scolaire (ASRSE-TSA, non daté). Elle :

- est multifactorielle ;
- implique des difficultés présentes dans plusieurs contextes de la vie de l'élève (personnel, social, scolaire) ;
- suppose des difficultés persistantes dans le temps, malgré la mise en place de mesures concertées d'intensité différente (en référence au modèle réponse à l'intervention (RAI) : mesures universelles, spécifiques et ciblées) ;
- appelle à la mobilisation de plusieurs ressources ayant des expertises différentes qui doivent se concerter dans le respect des rôles et responsabilités de chacun ;

Démêlons-nous dans les concepts

La littérature regorge de terminologies différentes et variées pour décrire ou qualifier la collaboration : interpersonnelle, interprofessionnelle, interorganisationnelle, intersectorielle. En outre, on évoque parfois des termes comme équipe interdisciplinaire, multidisciplinaire, etc. Pour les besoins du présent article, on s'inspirera de Legendre (2019) pour retenir les définitions suivantes.

La collaboration...

Interdisciplinaire

Elle met à profit les concepts, les méthodes, les savoirs et l'expertise de **différentes personnes professionnelles**, qui interagissent et s'enrichissent mutuellement en vue de réaliser un projet, résoudre un problème ou coconstruire de nouveaux savoirs. Cette collaboration se manifeste **au sein d'un même organisme**. Par exemple, un psychoéducateur, un conseiller d'orientation, deux enseignantes et un éducateur spécialisé d'une école secondaire forment un comité de travail en vue d'évaluer les profils de quatre élèves d'un groupe de formation préparatoire au travail (FPT) en vue de déterminer les meilleurs milieux de stage pour chacun d'eux.

L'interdisciplinarité se distingue de la multidisciplinarité, puisque celle-ci se définit aussi par l'étude d'un projet, d'un problème ou d'un objet par différentes personnes issues de **professions différentes**, mais cette fois **sans aucune concertation entre elles**.

Intersectorielle

Elle met à profit les concepts, les méthodes, les savoirs et l'expertise d'une **variété de personnes professionnelles**, issues d'**organismes différents**, qui interagissent et s'enrichissent mutuellement en vue de réaliser un projet commun, résoudre un problème ou coconstruire de nouveaux savoirs, tout en **étant en phase avec la mission de leur organisme respectif et en respectant celle de l'autre**.

Si nous reprenons l'exemple précédent, dans deux des situations d'élèves à l'étude, la psychoéducatrice et un éducateur spécialisé du programme DI-TSA du CISSS se joignent au comité de travail. Ils mettent à profit leur expertise au regard des particularités associées au trouble du spectre de l'autisme, en vue de s'assurer que les milieux de stage en tiennent compte.

Pour un des élèves, finissant au programme FPT, une personne d'un organisme communautaire dont la mission est d'accompagner les jeunes en difficulté vers l'inclusion sociale se joint à l'équipe.

- engendre un sentiment d'inconfort, voire de détresse dans le milieu et chez les individus impliqués dans la situation ;
- conduit à une impasse, car les avenues traditionnellement empruntées génèrent des résultats insatisfaisants ou engendrent de nouveaux défis.

Au-delà de l'exercice en situation complexe, il est facilement imaginable qu'un tel mode de collaboration soit également requis dans la définition et la mise en œuvre de projets qui rassemblent les missions d'organismes différents, où une complémentarité d'expertises devient nécessaire pour répondre aux besoins d'un public cible. Dans le même ordre d'idées, deux organismes pourraient mettre à profit le travail de leurs professionnels et professionnelles pour élaborer une trajectoire d'intervention et, ainsi, limiter la possibilité d'un vide de services pour une clientèle donnée. Dans tous ces cas de figure, on perçoit le besoin d'unir les forces puisque la situation de besoin dépasse l'expertise de la personne ou de l'organisme pris isolément. La collaboration interdisciplinaire et intersectorielle devient alors nécessaire pour mettre à profit l'intelligence collective afin de bien comprendre la situation de besoin et de mieux intervenir.

Un modèle des leviers et des freins pour réfléchir à la collaboration interdisciplinaire et intersectorielle

Le modèle des leviers et des freins à un agir compétent et à la collaboration dans le contexte de la démarche d'un plan d'intervention a été développé dans le cadre d'un projet de doctorat professionnel en éducation (Sénéchal, 2021). S'inspirant des trois dimensions du modèle d'un agir compétent illustré par Le Boterf, ce projet doctoral aura permis de définir les éléments qui constituent des leviers au travail d'une équipe, ou, au contraire, par leur absence, qui peuvent entraver les efforts de collaboration.

Revenons d'abord au modèle de Le Boterf puisqu'il permet d'introduire le suivant. Le processus qu'une ou un professionnel met en œuvre pour agir/interagir de façon pertinente, compétente et responsable dans une situation donnée est la résultante d'une opération intellectuelle qui repose sur une dynamique à trois dimensions (Le Boterf, 2011).

- la dimension cognitive : « *je sais ce qu'il faut faire* » (savoirs, savoir-faire, savoir-être, capacités) ;

- la dimension affective : « *je veux le faire* » (image de soi, sentiment de plaisir, sentiment de compétence, émotions, valeurs) ;
- la dimension sociale : « *je peux le faire* » (contexte organisationnel, contexte relationnel, climat, conditions).

Au-delà du savoir agir individuel, on doit s'intéresser au savoir interagir ou savoir agir collectif, pour composer avec la complexité et la diversité des situations professionnelles. C'est cet aspect qu'on aura illustré dans le cadre du projet doctoral évoqué plus haut. Le projet a pris la forme d'une recherche-action à développement pratique et s'apparente à la recherche collaborative telle que la définit Desgagné (2001). Elle est ainsi dénommée lorsqu'un chercheur s'associe à des « praticiens pour questionner un aspect de la pratique et en faire un objet d'investigation conjoint au carrefour des préoccupations de l'ensemble des participants » (Anadon et L'Hostie, 2001, p. 52). L'accompagnement dans la réflexion de deux équipes-écoles, composées de personnes professionnelles, enseignantes, techniciennes et à la direction, s'est étalé sur plus d'un an. Le projet aura ainsi permis à ces équipes de déterminer les premières composantes qui constituent des leviers à un agir compétent et à des pratiques collaboratives efficaces en contexte de plan d'intervention.

Les composantes d'un savoir agir/interagir

C'est la dimension cognitive « *je sais ce qu'il faut faire* » (les savoirs, le savoir-faire, le savoir-être, les capacités à...). On reconnaît :

- la volonté d'apprendre en équipe, de partager les pratiques ;
- une connaissance ou la volonté d'acquérir des pratiques efficaces ;
- la volonté de « s'élever au-dessus de son silo d'expertise » et de comprendre la perspective de l'autre ;
- un engagement dans la démarche de collaboration ;
- la capacité à développer une vision partagée de l'objet, du sujet, de la situation ;
- la capacité à développer un langage commun ;
- une connaissance des conditions d'implantation et d'efficacité des dispositifs collaboratifs ;
- l'expertise de ses partenaires ;
- les attitudes liées à un savoir-être.

Des conditions pour vouloir agir/interagir

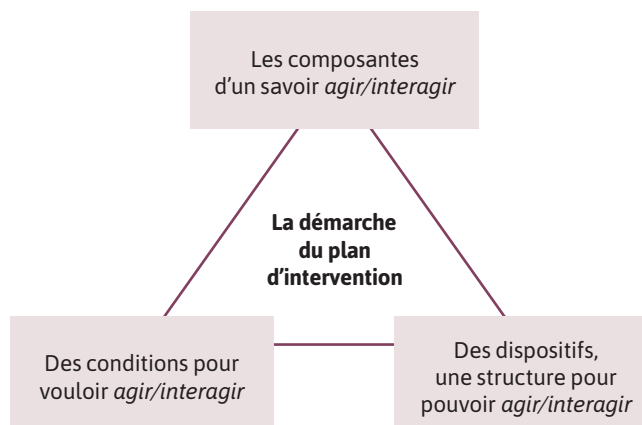
C'est la dimension affective de l'agir compétent, le « *je veux le faire* » (sentiment de plaisir, de compétences, les émotions en présence, les valeurs, l'image de soi). Soulignons :

- le partage de valeurs communes et des croyances positives sur un aspect (p. ex., l'inclusion sociale et scolaire de l'élève) ;
- une compréhension commune de l'objet, du sujet, de la situation ;
- l'instauration d'un climat propice à la collaboration ;
- la reconnaissance de l'engagement de chacun et chacune ;
- la reconnaissance des enjeux dans la situation ;
- le sentiment de compétence.

Les dispositifs ou la structure pour pouvoir agir/interagir

Ce sont les dispositifs, une structure, pour pouvoir agir/interagir (« arrangements structurels ») : la dimension sociale « *je peux le faire* », le contexte organisationnel, relationnel. Cela inclut :

- le climat et le sentiment de confiance ;
- une bonne gestion de l'information, des communications fluides ;
- une bonne planification des rencontres, des agendas convenus ;
- l'établissement de règles de fonctionnement ;
- un ordre du jour, une bonne gestion du temps des rencontres ;
- une bonne connaissance des mandats de chacun et des rôles et responsabilités bien définis ;
- un leadership partagé ;
- des indicateurs pour fêter les réussites !



Sénéchal, M. 2021. Modèle des leviers et des freins à un agir compétent et à la collaboration dans le contexte du plan d'intervention

Les liens entre, d'un côté, le modèle des freins et leviers à la collaboration et, de l'autre côté, la pratique des c.o.

Vouloir-agir/interagir

Les c.o., par leur expertise de la relation individu-travail-formation, sont à même de nourrir la compréhension commune des enjeux de l'élève pour favoriser une vision à long terme de ses besoins et de son accompagnement, notamment dans le cadre d'un plan d'intervention ou d'un plan de services individualisé intersectoriel. Ils peuvent ainsi mobiliser leurs collègues/partenaires autour de cette vision pour favoriser la poursuite d'un but commun et la compréhension commune des enjeux. De plus, ils peuvent favoriser le discours collectif pour en expliciter les valeurs convergentes entre eux. Les c.o. peuvent aussi assumer le leadership dans le développement ou la mise en place d'un plan d'action pour répondre aux besoins d'une ou d'un élève ou d'une clientèle plus large, en portant une attention particulière à l'instauration d'un climat propice à la collaboration. Ce climat passe entre autres par la reconnaissance de l'engagement et de l'expertise de chacun dans la réponse aux besoins, ce qui renforcera le sentiment d'efficacité individuelle et collective envers la démarche de collaboration. Ce qui est défini ici s'apparente au leadership partagé au sens de Luc et Boudreau (2024), défini comme « un processus d'influence dynamique interactive entre des individus dans un groupe et dont l'objectif est de se guider l'un l'autre afin d'atteindre les objectifs du groupe ou de l'organisation » (p. 37). En encourageant une forme de leadership partagé, les c.o. peuvent alors alimenter le vouloir-agir/interagir et contribuer aux pratiques collaboratives.

Savoir-agir/interagir

La dimension du savoir-agir/interagir comprend la mobilisation des compétences et connaissances au profit de la démarche collaborative. En ce sens, elle peut intégrer à la collaboration une dimension réflexive visant l'apprentissage en équipe, dans la mesure où chaque individu fait preuve d'ouverture. Dans ce contexte, les c.o. peuvent déceler les intérêts convergents des différents acteurs, peu importe leurs secteurs d'activité pour favoriser leur engagement — une façon de stimuler le vouloir-interagir au profit du savoir-agir. L'apprentissage collectif permet de s'élever au-dessus de son silo d'expertise et de comprendre la perspective de l'autre. L'expertise n'est donc pas additionnée, mais plutôt multipliée par le dialogue et la mise en commun des savoirs propres aux différentes personnes engagées dans la démarche collaborative. Ainsi, la collaboration n'est plus multidisciplinaire, mais plutôt interdisciplinaire. La compréhension de la situation abordée par la démarche collaborative est alors bonifiée par une vision partagée et coconstruite par les différents acteurs, et c'est l'élève qui bénéficie ultimement d'une réponse réellement adaptée à ses besoins. En mobilisant leurs connaissances et compétences en matière de pratiques réflexives et de développement des équipes de travail, les c.o. sont alors en mesure de mobiliser l'expertise de leurs collègues au profit d'une vision partagée et d'une démarche réflexive au sein de la collaboration interprofessionnelle et intersectorielle.

Pouvoir-agir/interagir

Les c.o., intervenant auprès des individus, des groupes et des organismes, connaissent les éléments essentiels de la gestion des équipes de travail et sont donc en mesure de favoriser la collaboration interprofessionnelle et intersectorielle en proposant des méthodes de gestion de l'information et du temps, en plus de mobiliser leurs compétences en planification et en animation de rencontres. De plus, les c.o. sont en mesure d'évaluer rigoureusement la situation pour en dégager des objectifs intermédiaires et globaux tenant compte de l'expertise des différents acteurs avec lesquels ils collaborent. En utilisant leurs compétences en intervention organisationnelle — peu importe leur contexte de pratique —, les c.o. favorisent un sentiment de sécurité psychologique chez leurs collègues et leur permettent de croire en leur capacité à atteindre les objectifs fixés. En somme, l'occasion leur est donnée d'exercer un leadership individuel et collectif qui favorise l'interagir

compétent. En faisant appel aux référentiels propres à la profession, les c.o. peuvent dégager des marges de manœuvre et affirmer leur identité professionnelle par le fait même.

Conclusion

Il a été établi que la complexité des situations professionnelles nécessite une optimisation des pratiques collaboratives interdisciplinaires et intersectorielles. Par la nature de leur profession, les conseillers et conseillères d'orientation incarnent naturellement le modèle, et leurs référentiels professionnels les guident à cet effet. L'un des objectifs de cet article était de permettre à chaque professionnelle et chaque professionnel qui le lira de se pencher sur sa propre réalité en matière de collaboration interprofessionnelle et intersectorielle, en reconnaissant les éléments qui constituent les leviers et les freins à un interagir compétent. Dans une situation réelle de collaboration, l'exercice d'analyse des leviers et des freins à la collaboration permettra de trouver des stratégies pour acquérir un sentiment de compétence dans l'interagir, et d'y réfléchir avec nos partenaires afin de mieux répondre aux besoins de nos élèves les plus vulnérables. ■

Références

- ANADON, M. et M. L'HOSTIE (dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université Laval, 2001, 118 p.
- ASRSE-TSA. Régions 03-12. Non daté. Document non publié intitulé *Réfléchir ensemble*.
- DESGAGNÉ, S. « La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation », dans ANADON, M. et M. L'HOSTIE (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université Laval, 2001, p. 51-76.
- LE BOTERF, G. « Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable », *Éducation permanente*, n° 188, 2011, p. 97-112.
- LEGENRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, TÉLUQ (version numérique), 2019.
- LUC, É. et L.-C. BOUDREAU. *Le leadership partagé au service de la réussite éducative. Comment s'outiller ?* Caraquet, N.-B., Les Éditions de la francophonie, 2024.
- SÉNÉCHAL, M. « Rapport final du projet II », document non publié, Doctorat professionnel en éducation, Université de Sherbrooke, 2024.
- SÉNÉCHAL, M. *Accompagner le développement de compétences professionnelles pour favoriser l'agir compétent et la collaboration dans le contexte de la démarche du plan d'intervention*, Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, 2021.



Martine Lacharité,
c.o., conseillère stratégique
et ancienne directrice générale
de l'OCCOQ

Coaching – counseling – psychothérapie : comment s’y retrouver

Dans le numéro précédent du magazine, nous avons présenté les résultats d’un sondage réalisé auprès de l’ensemble des c.o. en janvier 2025 afin d’en connaître davantage sur leur pratique en matière de coaching, leurs perceptions de cette approche et leur utilisation du titre de coach. À la suite de cet article, il nous est apparu important de présenter un résumé de la position prise par l’Ordre des conseillers et conseillères d’orientation du Québec (OCCOQ) quant aux ressemblances, différences et limites du coaching, ainsi que le lien avec le champ d’exercice de l’orientation et la pratique de la psychothérapie dans une optique de protection du public.

Une mise en contexte s’impose

La pratique du coaching est largement répandue au Québec, en Amérique du Nord et dans l’ensemble du monde occidental. Une étude mondiale réalisée en 2023 estime à plus de 100 000 le nombre de coaches et fait état d’une croissance de plus de 50 % entre 2019 à 2022. Les formes de coaching sont nombreuses et souvent très créatives, et se déploient dans une variété de secteurs : le coaching sportif, de vie, scolaire, de gestion, de carrière, d’alimentation, de séduction, etc. On peut donc affirmer que la pratique du coaching a le vent dans les voiles et que le titre de coach semble trouver écho dans plusieurs secteurs — et surtout dans le milieu organisationnel.

Le coaching est toutefois en quête de normes. Plusieurs organismes ou associations cherchent à en encadrer la pratique. Des écoles de coaching proposant des approches diversifiées sont désormais bien établies. L’International Coaching Federation (ICF), l’un des plus grands organismes dans ce domaine, contribue à structurer la pratique par l’entremise d’un processus de certification, d’un référentiel de compétences, d’un code de déontologie et d’exigences en matière de formation continue. L’ICF regroupe près de 50 000 membres dans plus de 150 pays. Il n’existe cependant pas de registre

officiel des coaches détenant une certification au Québec, le coaching n’étant pas une pratique réglementée. À titre indicatif, le chapitre ICF Québec compterait près de 500 membres certifiés.

Dans ce contexte, l’OCCOQ a pris acte de nombreux questionnements provenant du public et de ses membres concernant cette pratique, l’utilisation d’un titre de coach et les enjeux qui y sont associés en matière de protection du public, notamment en ce qui a trait au coaching de carrière et au coaching de vie. Rappelons que ces pratiques s’inscrivent dans le champ d’exercice de la profession de c.o.¹. Plusieurs consultations et échanges constructifs avec des coaches, dont l’ICF Québec, ont permis de cerner la contribution du coaching, sa place dans le champ d’exercice des c.o. et dans la pratique de la psychothérapie. La suite de cet article présente les grandes lignes de cette réflexion.

Des définitions pour mieux situer les contributions

Pour mieux éclairer la contribution du coaching, du counseling et de la psychothérapie, nous avons défini les trois concepts en nous fondant sur les données officielles établies par la loi, des instances de réglementation et la

1 Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, intervenir sur l’identité ainsi que développer et maintenir des stratégies actives d’adaptation dans le but de permettre des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l’autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l’être humain en interaction avec son environnement.

documentation. De plus, nous avons établi un continuum d'interventions pour déterminer les points de bascule.

Définition du coaching²

Le coaching est un partenariat qui met l'accent sur l'action que les personnes ont l'intention de prendre pour réaliser leur vision, leurs buts et leurs désirs. Il suscite des questionnements amenant les personnes à la découverte d'elles-mêmes, ce qui rehausse leur niveau de perception et de responsabilité. Elles bénéficient alors d'une structure d'accompagnement, de soutien et d'une précieuse source de rétroaction.

C'est un processus qui aide les personnes à atteindre leurs buts professionnels et personnels plus rapidement et plus facilement qu'il en serait possible sans l'intervention d'une ou d'un coach.

Coaching de carrière

Le coaching de carrière consiste en l'accompagnement d'une personne qui fait face à une situation professionnelle afin de déterminer des actions à prendre pour atteindre ses objectifs de carrière.

Coaching personnel

Le coaching personnel consiste en l'accompagnement d'une personne dans la définition et la réalisation de ses objectifs de vie. La personne, accompagnée par la ou le coach, reconnaît ses croyances limitantes et ses ressources, et poursuit son processus d'évolution personnelle.

Définition du counseling³

Le counseling est une relation professionnelle où une personne conseillère formée interagit avec une ou plusieurs personnes qui doivent faire face à des problématiques nécessitant des changements dans leur vie, favorisant ainsi leur développement et leur bien-être.

Counseling d'orientation ou de carrière

Le counseling d'orientation ou de carrière est une forme spécialisée de relation d'aide dans laquelle une personne conseillère aide les individus à comprendre leur identité à partir de l'interaction complexe entre leur fonctionnement psychologique, leurs ressources personnelles et les conditions du milieu.

Ce processus d'intervention permet à la personne de développer et de maintenir des stratégies actives d'adaptation psychosociale. L'objectif ultime est de permettre des choix personnels et professionnels éclairés tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de concrétiser des projets de carrière.

Ce type de counseling se pratique dans différents secteurs : en milieu scolaire, en employabilité, en milieu organisationnel, en réadaptation et en pratique privée.

Counseling personnel

Le counseling personnel est une relation professionnelle dans laquelle une personne conseillère aide les individus à surmonter des problèmes personnels, à promouvoir leur bien-être ainsi que leur développement personnel.

Cette intervention inclut également l'acquisition et la consolidation de stratégies d'adaptation durables permettant aux individus de faire face aux défis à venir avec une plus grande autonomie et de favoriser une meilleure qualité de vie.

Counseling clinique

Le counseling clinique est une forme d'intervention spécialisée en santé mentale conçue pour aborder des problématiques complexes auprès de personnes en situation de vulnérabilité. Cette forme d'intervention est réalisée par des personnes cliniciennes qualifiées en santé mentale (psychopathologie, évaluation et intervention clinique en santé mentale, etc.).

Ce type de counseling aide les personnes à surmonter des défis émotionnels, comportementaux et psychologiques par l'exploration de leurs difficultés, la compréhension de leurs émotions et le développement de stratégies adaptatives contribuant à une meilleure qualité de vie personnelle et professionnelle.

² Définition inspirée de l'ICF Québec : <https://icfquebec.org>.

³ La définition a été mise au point en s'appuyant sur celle issue de la documentation et en tenant compte du champ d'exercice des c.o. tel que défini par le Code des professions, article 37g et de la définition du counseling thérapeutique telle que présentée dans l'avis de Revenu Québec sur l'exonération de la TPS/TVQ pour les services de psychothérapie et de counseling thérapeutique.

Définition de la psychothérapie

« La psychothérapie est un traitement psychologique pour un trouble mental, pour des perturbations comportementales ou pour tout autre problème entraînant une souffrance ou une détresse psychologique qui a pour but de favoriser chez la cliente ou le client des changements significatifs dans son fonctionnement cognitif, émotionnel ou comportemental, dans son système interpersonnel, dans sa personnalité ou dans son état de santé. Ce traitement va au-delà d'une aide visant à faire face aux difficultés courantes ou d'un rapport de conseils ou de soutien (*Code des professions*, Article 187.1) ». Le tableau suivant opérationnalise cette définition.

La psychothérapie ⁴	
Sa nature	Traitement psychologique
Son objet	Pour un trouble mental, pour des perturbations comportementales ou tout autre problème entraînant une souffrance ou une détresse psychologique.
Sa finalité (ses objectifs)	Qui a pour but de favoriser chez la cliente ou le client des changements significatifs dans son fonctionnement cognitif, émotionnel ou comportemental, dans son système interpersonnel, dans sa personnalité ou dans son état de santé.
Ce qu'elle n'est pas	Ce traitement va au-delà d'une aide visant à faire face aux difficultés courantes ou d'un rapport de conseils ou de soutien.

Les points de bascule entre la psychothérapie et les autres interventions en santé mentale et en relations humaines ont fait l'objet d'une réflexion approfondie menée par l'ensemble des ordres concernés. Les documents produits à la suite de cette démarche permettent de mieux comprendre les frontières entre la psychothérapie et les autres formes d'intervention en santé mentale et en relations humaines. Pour en savoir plus, nous vous invitons à consulter les documents qui se trouvent en référence à la fin du texte.

De plus, pour avoir une vue d'ensemble des travaux effectués par les ordres professionnels à ce sujet, nous vous invitons à visionner la vidéo [Points de bascule counseling/psychothérapie – L'intervention clinique en orientation et la psychothérapie](#). Cette présentation a été captée dans le cadre du colloque 2018.

Un continuum d'interventions (développementales et cliniques)

Pour mieux comprendre la contribution du coaching, du counseling et de la psychothérapie, un continuum d'intervention est établi, allant des interventions développementales aux interventions cliniques. Cette distinction entre ces deux types d'intervention facilitera la reconnaissance des points de bascule entre le coaching, le counseling et la psychothérapie. D'emblée, il est important de souligner que le champ d'exercice de l'orientation n'est pas réservé exclusivement aux c.o. et que d'autres personnes intervenantes peuvent aussi y contribuer. Cependant, lorsqu'elles décèlent des besoins dépassant leur champ de compétences, elles doivent référer à une ou un c.o. ou psychothérapeute, le cas échéant, afin de garantir une prise en charge adéquate et spécialisée.

Les **interventions développementales** sont axées sur la croissance et le soutien dans le changement, et regroupent celles qui visent à accompagner les personnes dans leur développement personnel ou professionnel. Elles favorisent l'acquisition de compétence, l'amélioration des performances et l'épanouissement global de l'individu. Elles peuvent être effectuées par les coachs, les c.o. et les psychothérapeutes.

Les **interventions cliniques** sont axées sur des problématiques complexes qui affectent le bien-être ou le fonctionnement quotidien des individus, et visent à traiter des difficultés émotionnelles, comportementales ou psychologiques. Elles nécessitent une intervention spécialisée pour aider les personnes à surmonter des défis significatifs et à rétablir un équilibre de vie. Les interventions cliniques peuvent être effectuées par les c.o. ou les psychothérapeutes.

⁴ Tiré de *L'exercice de la psychothérapie et des interventions qui s'y apparentent. Trouver la frontière entre les interventions de différents professionnels et la psychothérapie*, s.d.

Interventions développementales	Coaching	Counseling	Psychothérapie
Accompagner la recherche d'emploi	■	■	
Faciliter le maintien en emploi	■	■	■
Favoriser la croissance personnelle et professionnelle	■	■	■
Effectuer de la relation d'aide de soutien	■	■	■
Identifier et développer des compétences	■	■	
Actualiser le potentiel	■	■	■
Atteindre des objectifs personnels ou professionnels	■	■	■
Accompagner dans la réalisation des étapes d'une transition	■	■	■
Interventions cliniques	Coaching	Counseling	Psychothérapie
Évaluer et intervenir sur le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu		■	■
Intervenir sur l'identité		■	■
Développer et maintenir des stratégies d'adaptation		■	■
Rétablir l'autonomie socioprofessionnelle		■	
Intervenir en situation de crise		■	■
Intervenir et évaluer le risque suicidaire et homicidaire		■	■
Activités réservées	Coaching	Counseling	Psychothérapie
Diagnostiquer la déficience intellectuelle		■	■
Diagnostiquer les troubles mentaux		■*	■
Traiter les troubles mentaux			■**

* Des c.o. avec une attestation de formation de l'OCQO.

** Des c.o. avec un permis de psychothérapie de l'OPQ.

Cette répartition a été effectuée en tenant compte des compétences liées au niveau d'études des personnes intervenantes ainsi que des activités réservées en place pour la protection du public. Elle assure un accès à des services compétents, en utilisant les connaissances et les compétences de chacune des pratiques pour dispenser le service approprié par une personne compétente, au moment opportun et pour la durée requise.

Précisons que, pour exercer les compétences présentées dans le tableau, il faut détenir :

- pour le **coaching** : un baccalauréat en orientation ou en développement de carrière ou une certification d'un organisme accrédité reconnu ;
- pour le **counseling** : être inscrit au tableau de l'OCQO ;
- pour la **psychothérapie** : détenir un permis émis par l'Ordre des psychologues du Québec.

Points de bascule : les interventions cliniques en orientation et les activités réservées

En prenant en compte les définitions du coaching et du counseling, ainsi que le champ d'exercice des c.o., il est pertinent de tracer, sur le plan clinique, une frontière ou différents points de bascule entre le coaching et le counseling. C'est ainsi qu'il est essentiel de définir des repères pour déterminer à quel moment, ou dans quel contexte d'intervention, le counseling clinique est un outil à privilégier pour aider les personnes dans leur cheminement personnel ou professionnel.

Points de bascule entre le coaching et le counseling

Les différents points de bascule entre le coaching et le counseling (ou la référence à une ou un c.o.) se situent au moment où une intervention clinique devient nécessaire pour prendre en compte la complexité de la situation de la personne, sa vulnérabilité, ses difficultés ou qu'il faut

tenir compte des incidences d'un handicap physique, d'un trouble mental ou d'un trouble neuropsychologique. Ces interventions cliniques complexes doivent être réalisées par des personnes professionnelles hautement qualifiées en santé mentale telles que les c.o.

Intervenir sur l'identité, développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation et rétablir l'autonomie socioprofessionnelle sont les interventions utilisées pour permettre de déterminer les points de bascule entre les interventions développementales et les interventions cliniques :

Intervenir sur l'identité : au cœur de la nature de l'intervention des c.o., évaluer et intervenir sur l'identité implique une démarche approfondie visant à aider la personne à définir, affirmer, organiser et prioriser ses intérêts, valeurs, aptitudes et traits de personnalité développés à travers ses interactions sociales, les normes culturelles et ses expériences de vie. L'objectif est de construire une identité permettant des choix personnels et professionnels plus satisfaisants et des stratégies d'adaptation favorisant son bien-être. La définition, l'affirmation et l'organisation de l'identité requièrent une exploration et une compréhension de soi approfondies. Ainsi la personne peut faire des choix personnels et professionnels en cohérence avec son identité construite favorisant une interaction harmonieuse entre son fonctionnement psychologique, ses ressources personnelles et les conditions du milieu.

Une interaction dysfonctionnelle entre le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu de la personne entraîne de la détresse et une confusion identitaire caractérisées par l'incertitude et l'indécision, ou encore, une crise identitaire (développementale, situationnelle, culturelle ou existentielle) nécessitant des changements importants pour la personne. Ces manifestations sont caractérisées par une perte de repères ou de déconnexion par rapport à soi-même ou aux autres affectant sa vie personnelle et professionnelle, et pouvant parfois indiquer ou précipiter l'apparition d'un trouble psychologique. **Ces éléments constituent ainsi le point de bascule, c'est-à-dire les situations où des interventions cliniques en counseling deviennent essentielles pour aider la personne à faire des choix personnels et professionnels en cohérence avec son identité reconstruite favorisant une interaction harmonieuse entre son fonctionnement psychologique, ses ressources personnelles et les conditions du milieu.**

Développer et maintenir des stratégies actives d'adapta-

tion : l'adaptation est un processus constant et complexe qui dépend de multiples variables du fonctionnement psychologique, des ressources personnelles et des conditions du milieu de la personne. Les stratégies actives d'adaptation contribuent à la régulation des intérêts, valeurs, aptitudes et traits de personnalité de la personne, ainsi que la gestion de son vécu émotif, cognitif, comportemental ou relationnel.

Lorsque la personne vit des tensions, une confusion ou une crise identitaire, des interventions cliniques deviennent nécessaires pour l'aider à développer de nouvelles stratégies d'adaptation et à les maintenir dans le but de favoriser son développement et son épanouissement personnel et professionnel. Cela constitue un autre point de bascule vers le counseling.

Rétablir l'autonomie socioprofessionnelle : l'autonomie socioprofessionnelle renvoie au fonctionnement optimal de la personne sur le plan social et professionnel. Cela touche à la fois les tâches à effectuer tout comme les relations avec les autres. De façon plus précise, le fonctionnement optimal de la personne en ce qui a trait à ses tâches oblige les c.o. à évaluer les compétences, les habiletés, le rendement possible, l'incidence des limitations, s'il y a lieu, et les ajustements ou adaptations permettant l'autonomie maximale dans une situation. Pour ce qui est des aspects relationnels, il s'agit d'évaluer les attitudes et le savoir-être de la personne en relation avec les autres (collègues, patron, etc.) en vue de l'aider à pallier, s'il y a lieu, certaines lacunes.

Le rétablissement de l'autonomie socioprofessionnelle est un processus d'intervention centré sur la personne qui vise à l'aider à surmonter les difficultés ou les obstacles résultant d'une situation ou d'un événement affectant sa santé physique ou psychologique. Dans ce cadre, la personne participe activement à son processus de reconstruction ou de transformation identitaire en redonnant un sens à sa vie malgré les limitations, et en composant avec ses symptômes. **Lorsque la personne effectue un processus de rétablissement identitaire, des interventions cliniques en counseling deviennent nécessaires pour l'aider dans l'amélioration ou la restauration de sa capacité à fonctionner de manière autonome dans divers domaines tels que l'emploi, l'éducation, les relations sociales et les activités de la vie quotidienne. Cela constitue un autre point de bascule vers le counseling.**

Activités réservées

Intervenir (en orientation) auprès de personnes atteintes d'un trouble mental ou d'un trouble neuropsychologique diagnostiqué

Lorsqu'il est question de ces clientèles, les différentes interventions en orientation à mettre en place exigent une évaluation différentielle ou multifactorielle qui impliquent qu'une variété de facteurs qui doivent être pris en considération et dont la mise en relation permet de cerner la ou les problématiques, d'évaluer les hypothèses et de porter un jugement clinique sur la situation de la personne. Ces évaluations, tout comme la communication de leur conclusion, sont réservées aux conseillers et conseillères d'orientation compte tenu du risque de préjudice qu'elles comportent (*Guide explicatif. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*, 2021).

Diagnostic de la déficience intellectuelle

Le diagnostic de la déficience intellectuelle consiste à porter un jugement clinique, à partir des informations dont le professionnel dispose, sur le niveau du fonctionnement intellectuel et le niveau d'autonomie de la personne à travers de comportements adaptatifs dans différents domaines d'activité sur le plan des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques.

Diagnostic des troubles mentaux

Le diagnostic d'un trouble mental consiste à porter un jugement clinique, à partir des informations dont le professionnel dispose, 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.

Pour illustrer les frontières ou points de bascule entre le coaching et le counseling, des vignettes cliniques sont présentées dans le cadre de l'activité de clôture du colloque de l'Ordre en juin 2025 et [accessibles dans Espace Compétence](#).

En terminant

Il nous a paru important de reconnaître la contribution du coaching dans le champ d'exercice de la profession de c.o. ainsi que de souligner la portée significative de cette pratique auprès d'une clientèle à la recherche de soutien et d'accompagnement dans la réalisation de sa vision, de

ses objectifs et de ses aspirations. Toutefois, il convient de rappeler l'importance de l'acquisition d'une formation solide et du maintien des compétences, qui constituent des incontournables pour intervenir en coaching. Ces éléments sont essentiels à la mise en place d'un processus structuré, dans un climat de confiance et de respect, permettant à la clientèle de mobiliser ses propres ressources, de trouver ses solutions et d'atteindre ses objectifs de façon durable.

En revanche, la pratique du counseling se distingue de celle du coaching par des interventions cliniques axées sur des problématiques plus complexes, susceptibles d'affecter le fonctionnement global des personnes. Ces interventions visent à traiter des difficultés émotionnelles, comportementales ou psychologiques et requièrent une évaluation rigoureuse de la situation de la personne, autant sur le plan psychologique que social.

L'identification de points de bascule ou de frontières entre le coaching et le counseling nous paraît essentielle afin d'illustrer la complémentarité entre ces deux types d'intervention, comme cela a également été fait entre le counseling et la psychothérapie. Définir des repères permettant de déterminer à quel moment, ou dans quel contexte d'intervention, le counseling ou la psychothérapie sont requis pour soutenir les personnes dans leur cheminement personnel ou professionnel constitue, sans contredit, une avenue privilégiée pour favoriser des pratiques collaboratives, efficaces et complémentaires en relations humaines et en santé mentale.

Des collaborations qui se poursuivent...

Après avoir présenté cette position dans le cadre du colloque 2025 à l'ensemble des c.o., nous estimons qu'il faut la diffuser auprès des coaches. Des échanges avec ICF Québec et des écoles de formation en coaching sont déjà bien amorcés et constituent un point d'ancrage important pour établir un langage commun et permettre une réelle collaboration dans l'intérêt du bien-être de la clientèle.

Des pistes d'action ont été retenues pour 2026-2027. À titre d'exemples, il est notamment prévu de :

- finaliser les corrections, si besoin est, du site Web d'ICF Québec et de l'outil d'appel d'offres afin de refléter la réalité du coaching de carrière versus le counseling de carrière ;
- publier un article dans Coach Québec ;
- participer à des ateliers ou au congrès d'ICF Québec ;
- créer des liens respectifs sur chacun de nos sites Web pour positionner le coaching et le counseling.

En conclusion, cette démarche de collaboration s'impose pour assurer une compréhension partagée des rôles, des expertises et des limites propres à chaque pratique. En misant sur un dialogue continu et structuré entre les acteurs du coaching, du counseling et de l'orientation, il devient possible de renforcer la cohérence des interventions et de mieux répondre aux besoins diversifiés de la clientèle.

Je souhaite souligner de façon particulière la contribution de Réginald Savard, c.o., à la recherche, la réflexion, la rédaction et la présentation au colloque 2025. Je remercie également Nathalie Vachon, c.o., Anne-Rachelle Dupuis, c.o. de l'Association de conseillères.ers d'orientation du privé (ACOP), Martine Lemonde, c.o., et Éric Damato, c.o., pour les échanges, les commentaires et les études de cas qui ont nourri la réflexion. ■

Références

Code des professions, RLRQ, c. C-26. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-26>

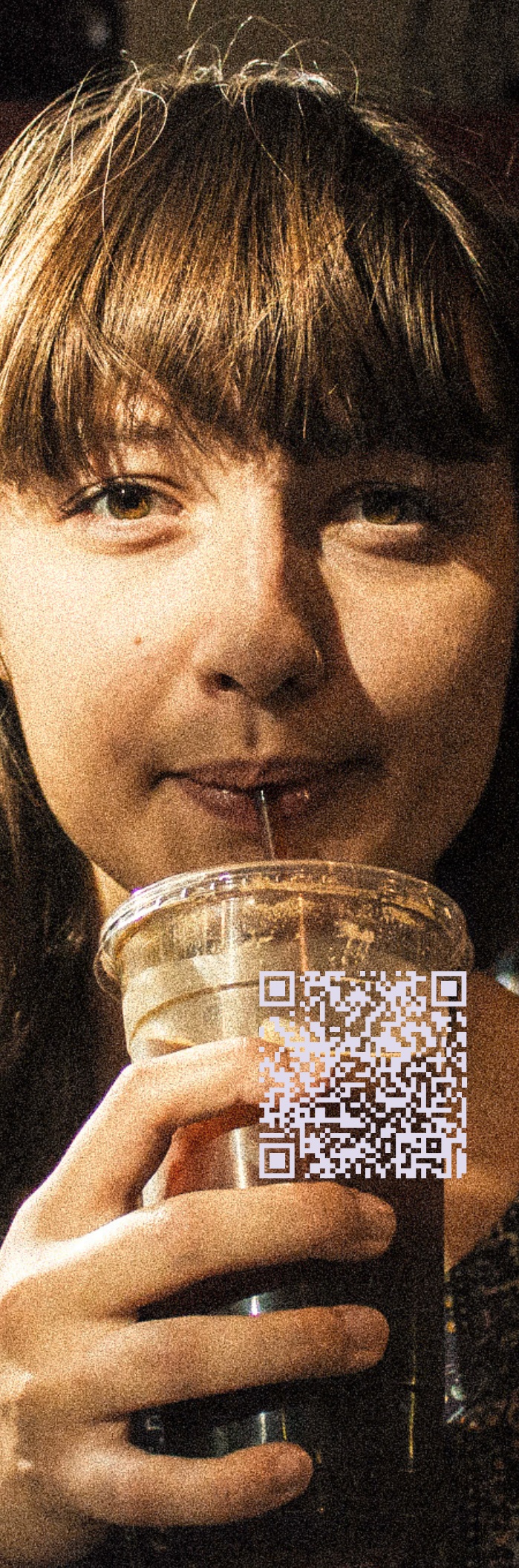
Guide explicatif. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines, janvier 2021.

L'exercice de la psychothérapie et des interventions qui s'y apparentent. Trouver la frontière entre les interventions de différents professionnels et la psychothérapie. Document produit conjointement par neuf ordres professionnels, Québec, s.d., 36 p. <https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/Frontiere-interventions-professionnelles-et-psychotherapie-Document-integral.pdf>

L'exercice de la psychothérapie et des interventions qui s'y apparentent. Sommaire exécutif. Où et comment tracer la ligne ? Document produit conjointement par neuf ordres professionnels, Québec, 2018, 4 p. <https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/Frontiere-interventions-professionnelles-et-psychotherapie-Sommaire.pdf>

L'exercice de la psychothérapie et des interventions qui s'y apparentent. Outil d'aide à la décision pour la psychothérapie. Document produit conjointement par neuf ordres professionnels, Québec, s.d., 3 p. <https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/Aide-a-la-decision-pour-la-psychotherapie.pdf>

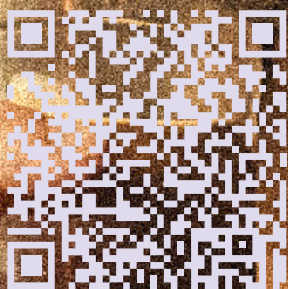
L'exercice de la psychothérapie et des interventions qui s'y apparentent. Vignette clinique. Orientation. Document produit conjointement par neuf ordres professionnels, Québec, s.d., 17 p. <https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/Vignette-clinique-OC-COQ-dec2019.pdf>



Devenir maître dans l'art de remettre ça droit.

Être notaire, c'est plus que rédiger des actes notariés, c'est agir avant que ça ne dégénère.

Il y a plein de côtés méconnus au notariat. À vous de les découvrir.



devenir-notaire.ca

notaire
notre
profession



Steeven Bernier, inf.,
DESS, M.Sc., M.A.(c),
chargé d'enseignement et
responsable de stage en santé
mentale FSI, Université Laval,
chargé de cours, Département
des sciences infirmières,
Université du Québec à
Rimouski, auxiliaire de
recherche et étudiant-chercheur
en sciences de l'orientation,
FSE, Université Laval

Partage et limite des champs de compétences et d'intervention dans un contexte de collaboration auprès d'une clientèle vivant avec une problématique de santé mentale

Infirmier depuis bientôt vingt ans, j'ai concentré ma pratique clinique dans le domaine de la santé mentale à l'intérieur de divers milieux de soins pendant treize ans avant de me réorienter vers l'enseignement universitaire depuis les sept dernières années. Tout au long de ces années de pratique, j'ai eu à collaborer avec de nombreuses équipes multidisciplinaires dans le cadre de suivis de clients, particulièrement lors de mes années de pratique en clinique externe. Les préoccupations des clients en arrêt de maladie ou ayant des symptômes d'un trouble psychiatrique ou d'une détresse psychologique par rapport au travail sont régulièrement présentes. Parmi les thèmes soulevés, mentionnons le retour au travail, la stigmatisation par les collègues ainsi que les stratégies pour s'adapter aux symptômes résiduels dans leur travail. Ainsi, c'est dans l'optique de mieux accompagner ces clients dans de tels contextes que je termine actuellement une maîtrise en sciences de l'orientation. Qui plus est, ces nouvelles notions m'amènent à conscientiser le personnel infirmier à venir devant ces enjeux professionnels vécus par les patientes et patients lors de leur processus de rétablissement ainsi que devant l'importance du travail de collaboration dans ce contexte.

Mise en contexte

En 2009, la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* a amené une redéfinition

des champs d'exercice professionnel tout en établissant une réserve d'exercice pour des activités à risque de préjudice pour la clientèle des professionnelles et professionnels visés par cette loi. Les conseillers et conseillères en orientation (c.o.) font partie des professionnelles et professionnels visés par ces spécificités, et leur participation à une approche interprofessionnelle s'avère pertinente. Rappelons cependant qu'il n'y a pas de définition unique de ce concept et que plusieurs termes y sont associés tels que multidisciplinarité, interdisciplinarité et pratique de collaboration (Careau et coll., 2018). Cependant, dans ce continuum de pratique et de collaboration interdisciplinaire, le type d'interaction entre les professionnelles et professionnels permettant le plus de partager les décisions et les actions selon des objectifs communs est lié à l'adoption d'une pratique de soins et services partagés.

En ce qui concerne les personnes ayant des troubles mentaux, rappelons que cette clientèle est présente dans tous les secteurs d'activité, que ce soit dans les milieux de soins psychologiques ou physiques. Qui plus est, plusieurs clientes et clients vivant avec un trouble mental affichent également une comorbidité avec des problématiques de santé physique. Ainsi, que l'on travaille dans les milieux scolaires, de réadaptation ou en clinique privé, les c.o. auront à intervenir auprès d'une personne qui est suivie également par d'autres professionnelles ou professionnels.

L'approche interprofessionnelle

Or, selon les modèles de prises en charge des maladies chroniques, l'approche interprofessionnelle est la plus efficace pour suivre des patientes ou patients atteints de ces maladies (Wagner, 1998). Rappelons que cette approche est centrée sur la patiente ou le patient et non sur la profession des intervenantes et intervenants (Dumont, 2010). Ainsi, malgré que les interventions doivent respecter les champs d'exercices de chaque intervenante et intervenant concerné, il faut se rappeler que certaines interventions peuvent être effectuées par divers types de professionnelles et professionnels, d'où l'importance d'un travail multidisciplinaire, pas forcément pour éviter les dédoublements d'interventions, mais pour mieux cibler le discours commun et l'axe d'intervention de ces professionnelles et professionnels. De plus, malgré que cette approche puisse être utilisée individuellement auprès d'une cliente ou d'un client, elle aura plus d'incidence s'il y a engagement des différents intervenants ou intervenantes œuvrant auprès de

cette clientèle. Effectivement, cela évitera des soins et services en parallèle et permettra une vision intégrée de la situation par les professionnelles des diverses disciplines concernées, ce qui fera en sorte que le client se sentira compris dans sa complexité qui lui est propre et non pas comme un client segmenté selon les visions différentes des champs de pratique de chacun des professionnels. D'ailleurs, les perceptions des intervenants peuvent être remis en question lors de discussions, évitant ainsi au professionnel d'avoir des œillères. De plus, les messages des intervenants découlant d'une vision commune feront en sorte qu'il y aura moins de confusion, moins de répétition et moins de contradiction concernant le discours entendu et, donc, une meilleure confiance envers l'équipe. Aussi, la circulation de l'information étant optimisée et l'équipe étant autour du client, il y a moins de risque de coupure de service ou de délai entre les rendez-vous que lorsqu'il y a un travail en parallèle ou sous forme de référence. Le client pourrait ainsi ressentir un meilleur soutien de la part de l'équipe interdisciplinaire. Rappelons que cette approche vise à :

1. explorer chez la cliente ou le client sa maladie et l'expérience de celle-ci ;
2. comprendre la personne dans sa globalité biopsychosociale ;
3. s'entendre avec la patiente ou le patient sur le problème/les solutions/le partage des possibilités ;
4. valoriser la prévention et la promotion de la santé ;
5. établir et développer une relation avec la clientèle ;
6. faire preuve de réalisme (Stewart, 2001).

Il s'agit donc de divers thèmes pouvant être explorés par différents types de professionnelles et professionnels. Ainsi, une intervenante ou un intervenant, en rencontre avec une cliente ou un client, devrait être en mesure de répondre aux questions suivantes afin d'aborder ces thématiques :

1. Qui est la cliente ou le client ?
2. Quelles sont ses attentes envers nous ?
3. Quelle est l'influence de la maladie dans sa vie ?
4. Quelle est sa compréhension de la maladie ?
5. Comment la cliente ou le client vit-il sa maladie ? (Platt et coll., 2001).

Prenons l'exemple d'un client ayant actuellement un diagnostic de trouble dépressif caractérisé et reprenons ces cinq questions avec des questions sous-jacentes pertinentes à poser.

Premièrement, quel était son travail avant la maladie ? Est-ce qu'il est en arrêt de travail actuellement ? Qui le soutient à la maison ?

Deuxièmement, est-ce que les attentes que le client a envers nous sont réalistes ? Est-ce qu'il s'attend à ce qu'on lui suggère un retour au travail à ce stade-ci ? Est-ce qu'il croit qu'on va lui dicter quoi faire dans sa vie professionnelle et occupationnelle ?

Troisièmement, comment ses symptômes (la fatigue, la diminution de la concentration, les difficultés de sommeil, etc.) influent sur sa vie familiale, ses loisirs et son travail ?

Quatrièmement, est-ce que le client pense, en raison de sa problématique de santé, n'être plus jamais en mesure de retourner faire un travail dans lequel il se développe personnellement ?

Finalement, comment le client vit-il sa maladie ? Est-ce qu'il voit cela comme un point de bascule, lui permettant de regarder la vie sous un autre angle ou, à l'inverse, cela le paralyse ?

Les champs d'exercice et les activités réservées

Rappelons que « les c.o. sont des professionnels de la relation d'aide, de l'orientation et du développement de carrière qui pratiquent dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Ils accompagnent les personnes de tous âges, à toutes les étapes de leur vie. Leurs interventions visent le développement de l'autonomie socioprofessionnelle et la prise de décisions éclairées, sur les plans professionnel, scolaire et personnel, en adéquation avec l'identité et les besoins de la personne » (OCCOQ, 2025). Globalement, le champ d'exercice de l'orientation, dans le *Guide d'application du projet de loi n° 21*, se définit comme suit : « Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, intervenir sur l'identité ainsi que développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de permettre des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement. » Ainsi, l'approche interprofessionnelle vient répondre à ce but, permettant de mieux évaluer ces différents aspects, au-delà des guides d'évaluation pouvant guider les c.o. tels que celui de Clavier et Di Dominizo (2007).

Qui plus est, l'approche interprofessionnelle respecte également les cinq champs de compétence relatifs à la profession. Rappelons qu'il s'agit d'évaluer la situation de manière rigoureuse, concevoir l'intervention en orientation, intervenir directement, exercer un rôle-conseil auprès d'autres acteurs du milieu et évaluer les incidences des interventions en orientation. Un sixième champ propose des énoncés de compétence relatifs aux responsabilités. Il s'agit ici de gérer sa pratique de manière à en assurer la rigueur et la pertinence, conformément aux normes en vigueur. Mentionnons que chacun de ces six champs se décline en plusieurs éléments tels que décrits dans *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation* (OCCOQ, 2004). Or, exercer ces compétences se réalise, entre autres, par le truchement des activités réservées. Notons cependant que plusieurs de ces activités sont également partagées avec d'autres professionnelles et professionnels. Ainsi, chacune de ces personnes donne sa couleur à son évaluation selon son champ d'exercice et ses compétences, dans le contexte d'intervention et d'évaluation qui lui est propre. Notons également que l'activité visant à diagnostiquer les troubles mentaux est seulement possible en détenant une attestation de formation. D'ailleurs, une certification complémentaire est également nécessaire pour effectuer l'exercice de pratiques spécialisées, non incluses dans ces activités réservées, dont la psychothérapie (permis de psychothérapeute) et la médiation familiale (accréditation).

Partage avec les autres professionnelles et professionnels

Comme mentionné précédemment, les activités réservées effectuées par les c.o. sont parfois effectuées par d'autres types de professionnelles ou professionnels. Premièrement, en ce qui concerne « évaluer une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité », cette activité est partagée par toutes les catégories professionnelles visées par la loi 21. Ainsi, par exemple, les c.o. pourraient prendre en considération dans leur évaluation les répercussions d'un diagnostic de troubles d'anxiété généralisée dans le parcours d'études secondaires d'un jeune de 19 ans souhaitant à un moment donné être admis dans un programme d'études collégiales, et approfondir des éléments visant à clarifier les aptitudes et habiletés du client. De son côté, l'infirmier pourrait déceler l'intensité des symptômes présents et leur évolution. Le fait

de communiquer ces informations, en équipe, permettra d'aider, par exemple, les c.o. à mieux comprendre comment les symptômes peuvent troubler le fonctionnement du client dans son quotidien. Deuxièmement, en ce qui concerne « évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention », cette activité pourrait également être effectuée par six autres types de personnes professionnelles. En fonction du contexte de pratique, ces professionnelles ou professionnels pourraient adapter, selon leur champ de compétence respectif, le plan d'intervention, à la suite de leur évaluation. De la même façon, les activités visant à « diagnostiquer les troubles mentaux » et à « diagnostiquer la déficience intellectuelle » sont également partagées.

De plus, au-delà de ces activités réservées, n'oublions pas que les c.o. effectuent d'autres types d'activités, parfois liées à ce contexte d'évaluation, qui ne sont pas exclusives à cette catégorie de professionnelles ou professionnels. Par exemple, notons *l'appréciation*, qui est la prise en considération des indicateurs (symptômes, manifestations cliniques, difficultés ou autres) obtenus à l'aide d'observations cliniques, de tests ou d'instruments, le *dépistage*, qui vise à départager les personnes qui sont probablement atteintes d'un trouble non diagnostiqué ou d'un facteur de risque d'un trouble de celles qui en sont probablement exemptes, ainsi que la *détection*, qui consiste à relever des indices de troubles non encore repérés ou des facteurs de risque dans le cadre d'interventions dont les buts sont divers (OCCOQ, 2018). Par exemple, un ou une c.o. en suivi privé avec une cliente pourrait se rendre compte de certains de ses mécanismes de défense qui l'orienteraient vers la probabilité qu'elle ait un trouble de personnalité limite, ce qui nuit à certains aspects de son travail. Or, peut-être que cette cliente est également suivie en clinique externe de psychiatrie par un infirmier qui effectue un suivi de relation d'aide, puisque cette cliente a récemment reçu ce diagnostic par un psychiatre. Ainsi, afin que tous les intervenants et intervenantes s'accordent sur la direction à prendre lors des interventions auprès de cette cliente et interviennent selon le même cadre, il serait important que ces diverses personnes puissent se concerter, en accord avec la cliente. Effectivement, dans ce cas-ci, la collaboration et l'acceptation de la cliente sont requises puisque ce ou cette c.o. ne fait pas partie de l'équipe soignante. Il est donc nécessaire de faire valoir la valeur ajoutée de cette concertation afin d'avoir l'accord de

la cliente ou du client à l'échange d'informations et de discussions cliniques. À cet égard, pour les c.o., certains allègements apportés récemment en matière de tenue de dossiers constituent également un levier facilitant le travail interprofessionnel¹.

Un exemple de collaboration interprofessionnelle

Afin d'illustrer un travail de collaboration, penchons-nous sur un exemple. Julien, 38 ans, est célibataire et vit seul dans son logement. Il consulte à la clinique externe de santé mentale du CIUSSS à la suite d'une référence de son médecin de famille pour une détérioration de son fonctionnement psychosocial. Il présente un historique de trouble dépressif majeur récurrent et de trouble anxieux généralisé, avec plusieurs arrêts de travail au cours des dernières années. Depuis huit mois, Julien est sans emploi après avoir quitté un poste dans le secteur administratif, évoquant une incapacité à gérer la pression, la fatigue mentale et des conflits interpersonnels au travail. Il exprime un sentiment d'impasse professionnelle, une perte de sens et une crainte marquée de retourner sur le marché du travail. Une prise en charge par une équipe interprofessionnelle est jugée nécessaire afin de soutenir à la fois sa santé mentale et son projet de réinsertion socioprofessionnelle.

Regardons l'application de l'approche multidisciplinaire à partir de ce cas. Premièrement, le psychiatre procède à une évaluation de Julien, lui permettant de confirmer un diagnostic de trouble dépressif majeur récurrent, épisode actuel modéré. Avant d'inviter concrètement les collègues de l'équipe dans un processus de suivi, il préfère attendre quelques semaines afin de stabiliser les symptômes. Au cours de la réunion multidisciplinaire de la semaine, il en profite quand même pour présenter ce cas qui aura besoin de divers professionnelles et professionnels. Ensemble, ils élaborent un plan d'intervention interprofessionnel intégré, centré sur la personne, visant la stabilisation de la santé mentale, le maintien de l'autonomie fonctionnelle ainsi que la reconstruction d'un projet de vie et de travail réaliste. Les rôles de chaque intervenante et intervenant qui travaillera à ce dossier sont établis au fil de la discussion. Le psychiatre ajustera le traitement antidépresseur, introduira une médication anxiolytique de courte durée et définira des cibles cliniques mesurables à court et moyen terme concernant les symptômes. L'infirmier s'occupera d'évaluer le

1 Voir à cet effet le *Guide explicatif du Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et la cessation d'exercice des membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec*.

suivi des symptômes ainsi que la présence des effets secondaires. Il effectuera également l'examen de l'état mental lors de ses rencontres. Le psychologue explorera les dimensions psychologiques et relationnelles, au moyen d'une psychothérapie individuelle de type cognitivo-comportementale, par exemple : les distorsions cognitives liées à l'échec professionnel, l'intolérance à l'incertitude et la peur de l'échec ainsi que les difficultés de régulation émotionnelle en contexte de stress. Finalement, le conseiller en orientation analysera avec le client son parcours professionnel et ses expériences antérieures d'échec ou de conflits, procédera à l'évaluation des valeurs, capacités et intérêts actuels du client, déterminera les limites fonctionnelles liées au trouble mental et accompagnera Julien dans l'exploration de scénarios réalistes (retour progressif au travail, changement de domaine, formation courte, bénévolat structuré) et l'adaptation des attentes professionnelles à l'état de santé mentale. C'est ainsi que, lors des rencontres multidisciplinaires permettant de faire la mise à jour des rencontres de chaque intervenante ou intervenant, le c.o. pourra prendre en compte les informations données par le psychologue concernant les distorsions cognitives, puisque ces éléments ressortiront également pendant les rencontres effectuées par le c.o. Ce dernier prendra également en compte l'évolution des symptômes rapportée par l'infirmier dans les scénarios établis, ce qui guidera également le médecin vers l'ajustement de la médication et la prescription de retour au travail. Les autres intervenants pourront également bénéficier de l'expertise du c.o. puisque sa vision sur les modalités de retour au travail seront prises en compte par le médecin, et ce, afin d'éviter un retour prématuré, par exemple. Le psychologue pourra également aller approfondir les schémas de pensées de l'individu qui viennent lui nuire dans le retour au travail, à la suite de ce que le c.o. aura décelé. Qui plus est, la présence d'anxiété face au retour au travail, discutée avec le c.o., pourra également être prise en considération par le médecin qui pourrait ajouter temporairement un anxiolytique à prendre au besoin dans le contexte du travail. Ainsi, ce travail concerté, centré sur les besoins et l'état du client, permet de faire circuler l'information à son propos et évite des interventions cloisonnées qui ne correspondent pas à la situation du moment du client. Bien entendu, dans un tel contexte d'intervention, ce dernier reste participant à part entière dans l'orientation des interventions à son égard et doit s'engager aussi activement. Au final, cette collaboration permet de définir des objectifs communs, une communication bidirectionnelle et commune, une reconnaissance

des expertises spécifiques lors des interventions, une mise en commun des informations ainsi qu'une prise de décision partagée avec le client.

Limites et avantages

L'une des premières limites concernant le travail de collaboration en équipe interdisciplinaire est la compétence professionnelle. Bien entendu, même si les c.o. peuvent effectuer ces diverses activités et interventions, ils doivent avoir la compétence professionnelle pour les exercer ou, alors, se diriger vers une ou un autre professionnel habilité si cela sort de son expertise ou de son cadre de travail (Brisebois et Le Corff, 2018 ; Brisebois, Le Corff et Ducharme, 2018). D'ailleurs, à ce sujet, trois articles du code de déontologie des c.o. encadrent plus spécifiquement des éléments en lien avec ces aspects de la pratique professionnelle. Tout d'abord, l'article 48 mentionne que « le conseiller d'orientation s'acquitte de ses obligations professionnelles avec compétence, intégrité et diligence ». L'article 50 va dans le même sens en indiquant que « le conseiller d'orientation exerce sa profession en respectant les règles de l'art et en tenant compte des normes de pratique généralement reconnues dans sa profession ». Finalement, l'article 53 confirme qu'« avant de rendre ses services professionnels, le conseiller d'orientation évalue ses habiletés, ses connaissances ainsi que les moyens dont il dispose ». Lorsque des c.o. estiment ne pas pouvoir agir adéquatement auprès d'un client ou d'une cliente, ils conviennent de recevoir l'assistance nécessaire d'autres c.o. ou de tout autre professionnelle ou professionnel qualifié après avoir obtenu le consentement de leur client, ou refusent de rendre leurs services. D'ailleurs, l'un des avantages de cette intercollaboration est de mettre le client au centre de la pratique et des actions (OCCOQ, 2018). Un autre avantage d'une approche interdisciplinaire réside dans le fait que les forces de chaque intervenante ou intervenant peuvent être discutées afin de voir qui est la personne qui serait la plus pertinente et compétente pour aborder certains éléments auprès du client.

Une autre limite importante à soulever concerne l'organisation du milieu dans lequel les professionnelles et professionnels évoluent. Effectivement, la rationalisation des ressources, la gestion du temps — temps limité pour les rencontres de concertation —, l'envahissement des activités des c.o. par des tâches administratives ainsi que des changements de paradigmes sur le plan de l'organisation des services, entre autres, peuvent faire obstacle au désir d'intervenir des c.o. (Viviers, Anne et Dionne, 2019).

De plus, en ce qui concerne l'approche interprofessionnelle, il importe que chaque professionnelle et professionnel croit en la valeur ajoutée de ce travail de collaboration. Si l'une des personnes n'adhère pas à cette vision, cela limitera les retombées pour la cliente ou le client. D'ailleurs, dans un contexte où les suivis multidisciplinaires ne sont pas monnaie courante, une collaboration avec la partie cliente peut s'avérer nécessaire afin de permettre l'échange d'information entre les intervenantes et intervenants. En effet, dans un contexte où intervenantes et intervenants travaillent davantage dans un contexte de pratique en parallèle ou par voie de consultation et références, ils n'auront pas toutes les informations permettant de bien comprendre la cliente ou le client et d'intervenir convenablement.

Parmi les autres enjeux pouvant nuire à l'approche interprofessionnelle, mentionnons l'importance de la clarification des rôles. Comme nous l'avons mentionné précédemment, divers types de professionnelles ou professionnels partagent des activités réservées. Il est donc important d'établir clairement, dans le cadre d'une discussion d'équipe, comment chaque personne accompagnera le client. D'ailleurs, concernant les rôles, il convient de porter attention aux relations hiérarchiques pouvant s'installer étant donné le rôle de la ou du médecin. Si une communication unidirectionnelle est adoptée envers les autres professionnelles ou professionnels, cela risque de nuire à la collaboration. Qui plus est, le manque de formation concernant ce type d'approche peut amener les professionnelles ou professionnels à travailler en silo. Mentionnons également qu'une bonne communication est essentielle dans cette approche. De fait, des retards dans le partage d'information, des rencontres multidisciplinaires peu fréquentes, des terminologies ou cadres d'analyse différents selon les professions, des désaccords sur ce qui est pertinent à partager et des divergences d'objectifs peuvent nuire au processus.

En résumé

C'est ainsi qu'il est important pour l'ensemble des c.o. de bien comprendre leur champ d'exercice et de réfléchir aux limites professionnelles rencontrées afin de tenter de pallier celles-ci, et ce, dans le but d'aider leur client de manière optimale. Une personne désirant travailler en équipe pour le mieux-être de sa clientèle a tout avantage à adhérer à une approche interdisciplinaire, centrée sur le client. Ceci prend tout son sens dans la collaboration avec d'autres professionnelles ou professionnels et,

bien entendu, avec la cliente ou le client, ce qui s'avère essentiel au bon fonctionnement de cette approche. ■

Références

- BRISEBOIS, G., Y. LE CORFF. « Démystifier l'attestation de formation à l'évaluation des troubles mentaux », *L'orientation*, vol. 8, n° 2, août 2018, p. 6-9.
- BRISEBOIS, G., M. DUCHARME, Y. LE CORFF « Démystifier la pratique de l'évaluation des troubles mentaux », *L'orientation*, vol. 9, n° 1, janvier 2019, p. 6-9.
- CAREAU, E., N. BRIÈRE, N. HOULE, S. DUMONT, J. MAZIADÉ, J., L. PARÉ, M. DESAULNIERS, A.-C. MUSEUX. *Continuum of Interprofessional Collaborative Practice in Health and Social Care – Guide*. Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (RCPI), 2018.
- CLAVIER D., A. DI DOMIZIO. « L'indispensable diagnostic ». Dans CLAVIER, D., DI DOMIZIO, A. (dir.). *Accompagner sur le chemin du travail – De l'insertion professionnelle à la gestion de carrière*. Québec, Septembre Éditeur, 2007, p. 59-79.
- DUMONT, S. « Enjeux du suivi interprofessionnel ». *Le Médecin du Québec*, vol. 45, n° 12, décembre 2010, p. 24-30.
- ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC. *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. OCCOQ, 2004, 6 p.
- ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC. *Guide d'application du projet de loi 21*, OCCOQ, 2018, 32 p.
- ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC. Site de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, [en ligne]. <https://www.orientation.qc.ca/> (page consultée le 10 décembre 2025).
- PLATT, F. W., D.L. GASPARD, J.L. COULEHAN et coll. « "Tell me about yourself": the patient-centered interview », *Annals of Internal Medicine*, vol. 134, n° 11, juillet 2001, p. 1079-1085.
- STEWART, M. « Toward a global definition of patient centred care », *British Medical Journal*, vol. 322, n° 7284, 2001, p. 444-445.
- VIVIERS, S., A. ANNE, P. DIONNE. « L'évolution de l'identité de métier des conseillers d'orientation à l'aune des transformations de l'organisation du travail scolaire au Québec », *Éducation et sociétés*, vol. 43, n° 1, 2019, p. 93-118.
- WAGNER, E.H. « Chronic disease management : What will it take to improve care for chronic illness? », *Effective Clinical Practice*, vol. 1, n° 1, août-septembre 1998, p. 2-4.



Jiseul Sophia Ahn, Ph.D.,
chercheuse postdoctorale,
École de psychoéducation,
Université de Montréal et
Centre de recherche en santé
publique

Le soutien parental comme moteur de l'agentivité des jeunes durant la transition postsecondaire



Catherine F. Ratelle, Ph.D.,
professeure titulaire, Faculté
des sciences de l'éducation,
Université Laval, lauréate
de la Chaire de recherche
du Canada sur les pratiques
parentales et les trajectoires
scolaires et vocationnelles

Jeunes en transition

Vers la fin du secondaire, les jeunes doivent prendre une série de décisions quant à leur avenir : entrer sur le marché du travail ou poursuivre des études, dans quel domaine, quel programme, etc. Ces choix sont importants pour orienter leur chemin vers la vie adulte. Or, ces prises de décision peuvent s'avérer difficiles, voire anxiogènes, alors que ces jeunes personnes sont en plein développement de leur identité (« Qui suis-je ? ») et de leur compréhension du monde du travail (« Quels métiers puis-je exercer, et lesquels me conviennent ? »).

À cela s'ajoutent des pressions, alimentées par le marché du travail en profonde transformation, accélérées par l'intelligence artificielle et d'autres innovations technologiques. Un sondage récent mené auprès de plus de 1 000 jeunes du Québec a révélé des résultats inquiétants : plus de la moitié rapportent des niveaux élevés d'anxiété liés au choix de carrière, et près des deux tiers disent vivre de l'indécision quant à leur orientation professionnelle (Academos, 2024). Parallèlement, les deux tiers estiment que le soutien en orientation offert dans les écoles est insuffisant, soulignant ainsi la nécessité de repenser et d'améliorer les services et l'accompagnement qui leur sont offerts.

Afin d'aider les jeunes à naviguer dans cette période incertaine et à orienter leurs choix de vie vers ce qui a du sens à leurs yeux, il est essentiel de soutenir le développement d'un **sentiment d'agentivité**.

Ce que signifie « être agentique »

L'**agentivité** renvoie à la capacité et à l'intention d'agir sur son environnement ou sur son propre fonctionnement

afin de provoquer les changements souhaités (Organisation de coopération et de développement économiques, 2025). En d'autres termes, il s'agit pour les jeunes de prendre en main leurs décisions et de les orienter en fonction de ce qui leur semble significatif et intéressant. Lorsque les personnes adolescentes exercent leur agentivité dans leurs choix de carrière, elles s'engagent activement dans l'exploration d'elles-mêmes et du monde du travail, puis s'orientent vers un projet qui est en adéquation avec leurs intérêts, leurs compétences et leurs valeurs. Mais la grande question demeure : comment « activer » et soutenir cette agentivité chez les jeunes ? **Qu'est-ce qui les motive à agir comme acteurs et actrices de leur propre destin ?** Les théories de la motivation — qui cherchent à comprendre *pourquoi* nous faisons ce que nous faisons — peuvent apporter un éclairage pertinent.

Deux ingrédients de l'agentivité : la compétence et l'autonomie

Deux éléments clés sous-tendent le fonctionnement d'un

agent : sa compétence et son autonomie. Transposée au choix de carrière chez les jeunes, la **compétence** renvoie au sentiment de confiance en leurs capacités à réaliser les différentes étapes nécessaires pour dresser un projet professionnel telles que la recherche d'information, la définition d'objectifs et la mise sur pied d'un plan de carrière (Lent et Fouad, 2011).

L'**autonomie** désigne le sentiment chez les jeunes que leurs comportements et leurs décisions sont volontaires tout en se les appropriant. Les jeunes qui se sentent autonomes dans leurs choix de carrière s'engagent de façon volontaire dans les activités liées à l'orientation, soit parce qu'elles leur procurent du plaisir et sont intéressantes, soit parce qu'elles sont jugées personnellement significatives (Guay, 2005). La forme optimale d'agentivité émerge lorsque la compétence et l'autonomie sont présentes simultanément. Toutefois, la nuance survient lorsque l'autonomie est compromise, c'est-à-dire lorsque les jeunes ressentent de la pression ou des contraintes dans leur démarche d'orientation. Leur engagement dans ces activités devient alors ancré dans des raisons **contrôlées** : par pression interne, comme l'anxiété ou le besoin de préserver leur image, ou par pression externe, comme l'obtention de récompenses ou l'évitement de sanctions. La figure ci-dessous illustre ces fondements.

Fondements motivationnels de l'agentivité

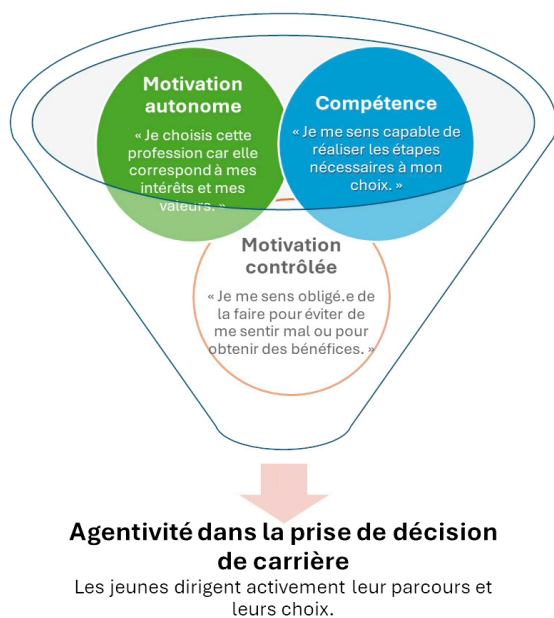


Figure 1. Fondements motivationnels de l'agentivité. L'agentivité se développe lorsque les jeunes se sentent compétents et autonomes de s'engager dans leur démarche d'orientation, plutôt que poussés par des pressions externes.

Les recherches montrent que les jeunes manifestent davantage d'agentivité dans leur développement vocationnel lorsqu'ils et elles se sentent **compétents ou compétentes** pour faire des choix et autonomes dans leur démarche d'orientation (Choi et coll., 2012 ; Udayar et coll., 2020). À l'inverse, les individus dont la motivation est **contrôlée** (p. ex., pour répondre aux attentes parentales, par pressions sociales) ont tendance à explorer davantage, mais à rester plus indécis que leurs pairs dont la motivation est autonome (Paixão et Gamboa, 2017 ; 2021). **En somme, soutenir simultanément la compétence et l'autonomie, tout en réduisant les pressions, permet aux jeunes de devenir les acteurs et les auteurs de leur propre vie.**

Le rôle des parents dans le soutien à l'agentivité des jeunes

Les ressources motivationnelles qui soutiennent l'agentivité ne proviennent pas uniquement de la volonté personnelle des jeunes. Elles se développent et se renouvellent par le truchement de leur interaction avec **leur environnement social proximal** — notamment leurs parents, le personnel enseignant, leurs pairs et les personnes professionnelles de l'orientation. Dans nos travaux, nous nous sommes particulièrement intéressées au rôle des parents, qui offrent aux jeunes un contexte de développement stable et durable, tout en étant des figures centrales de soutien et de guidance dans leurs choix de carrière.

Pour mieux comprendre comment les parents contribuent au développement de l'agentivité des adolescents et adolescentes au moment de leur transition vers le postsecondaire, nous avons mobilisé des données issues du projet *Mon choix de carrière, j'en discute*, une étude longitudinale pancanadienne ayant suivi plus de **600 jeunes de 3^e secondaire et leurs parents** (mères et pères), chaque année pendant **six ans**, soit entre les années scolaires 2011-2012 et 2016-2017. Au début du projet, les jeunes étaient en 3^e secondaire ; à la fin, la majorité étudiait au cégep ou à l'université.

Nous avons utilisé les perceptions des jeunes concernant les comportements parentaux et leur autoévaluation de leur sentiment d'autonomie et de compétence dans la prise de décision de carrière ainsi que de plusieurs indicateurs de développement vocationnel (identité professionnelle, exploration vocationnelle et niveau de décision). Trois études complémentaires ont été menées afin de brosser un portrait cohérent et nuancé du rôle

des parents dans l'agentivité des jeunes au moment de cette transition clé.

Principaux résultats de recherche

Vous trouverez ci-dessous une présentation vulgarisée des principaux résultats suivie du message clé à retenir pour chacune des trois études complémentaires.

ÉTUDE 1. Ressentir de la compétence ne suffit pas : l'agentivité émerge lorsque les choix sont aussi autonomes

Les jeunes qui se sentent à la fois compétents ou compétentes et autonomes dans leurs choix de carrière s'engagent plus profondément dans l'exploration de leur personne et des possibilités professionnelles, ce qui les aide à développer une identité vocationnelle plus claire. À l'inverse, les jeunes dont la motivation est principalement ancrée dans des pressions externes ou des attentes sociales naviguent souvent dans des explorations plus superficielles, et demeurent indécis et indécises quant à leur avenir, potentiellement en raison d'un écart entre ce qui est exploré et ce qui les intéresse réellement.

Message clé : Favoriser l'agentivité, c'est soutenir à la fois la compétence et l'autonomie, et non uniquement la capacité de faire des choix.

ÉTUDE 2. Le soutien parental à l'autonomie favorise l'appropriation des choix

Lorsque les parents soutiennent leurs jeunes dans la poursuite de leurs intérêts et de leurs valeurs, leurs compétences envers la prise de décision et leur confiance dans leurs choix professionnels se voient renforcées. Au contraire, lorsque les attentes parentales sont imposées ou coercitives, les jeunes risquent de perdre leurs repères et de se sentir davantage incertains et incertaines.

Message clé : Soutenir l'autonomie ne signifie pas « laisser faire » : il s'agit d'accompagner sans imposer, et ce, afin que les jeunes se sentent à l'origine de leurs parcours. Pour des suggestions de stratégies concrètes, rendez-vous à la section « COMMENT ».

ÉTUDE 3. Le rôle des parents demeure central après le secondaire

Les comportements parentaux soutenant l'autonomie des jeunes continuent d'être importants au moment de l'entrée au cégep ou à l'université. Les jeunes dont les parents maintiennent une posture d'écoute, de disponibilité et d'accompagnement vont traverser la transition

avec une direction plus claire et seront mieux en mesure de mettre en œuvre et d'ajuster leurs choix de carrière.

Message clé : Les parents restent des acteurs clés, même après la fin du secondaire lorsque les jeunes gagnent en indépendance.

« COMMENT » soutenir le sens de l'agentivité chez les jeunes lors de la transition postsecondaire

En réfléchissant aux façons dont les parents, les conseillers et conseillères d'orientation et le personnel éducateur peuvent soutenir les jeunes et leur agentivité, la perspective motivationnelle nous invite à adopter deux angles de réflexion : l'un orienté vers le **processus**, l'autre vers le **contexte**.

Perspective centrée sur le processus. La transition postsecondaire et les choix de carrière qui l'accompagnent, bien qu'ils jouent un rôle clé dans l'orientation du parcours professionnel, ne constituent que l'une des nombreuses transitions (éducatives et professionnelles) que les jeunes vivront au fil du temps, particulièrement dans le monde actuel. Sachant que l'orientation et le développement de carrière sont un processus continu tout au long de la vie, l'objectif ultime de l'accompagnement ne devrait pas être de trouver la « bonne réponse » ou le « parcours idéal », mais plutôt de nourrir les ressources motivationnelles et psychologiques permettant aux jeunes de faire preuve d'autodétermination et de proactivité dans leur développement professionnel. En cultivant la compétence et l'autonomie, soit leur capacité à exercer leur agentivité, on aide les jeunes à rester adaptables et flexibles face aux changements intrapersonnels et environnementaux.

Perspective centrée sur le contexte. Devant une personne adolescente qui semble passive ou non agentique, nous pouvons être tentés de nous demander : « Comment la rendre plus motivée ou plus proactive ? » Adopter une perspective centrée sur le contexte amène plutôt à reformuler la question ainsi : « **Comment créer un contexte qui permette au jeune d'émerger comme agent de son propre parcours ?** » La nuance est subtile, mais significative : il ne s'agit plus d'agir *sur* les jeunes, mais de créer un environnement qui les motive à exercer leur agentivité. Cette manière d'aborder l'accompagnement invite le personnel du monde de l'éducation et les parents à réfléchir aux enjeux motivationnels sous-jacents, soit aux racines des difficultés que les jeunes peuvent rencontrer dans leur transition ou leur prise de décisions vocationnelles.

À quoi ressemble un contexte qui favorise l'agentivité ? Lorsqu'il est ancré dans la compétence, ce contexte permet aux jeunes d'acquérir les habiletés, les stratégies et les connaissances nécessaires pour se sentir capables de faire face à leurs décisions de carrière. Lorsqu'il est ancré dans l'autonomie, il encourage les jeunes à envisager et à poursuivre des parcours professionnels qui sont en cohérence avec leurs intérêts, leurs valeurs et leurs priorités personnels, plutôt qu'avec des attentes ou prescriptions sociales. Plus concrètement, comment créer un contexte qui favorise l'agentivité chez les jeunes ?

Aider les parents à mieux soutenir leur jeune

Les résultats de nos études montrent que le soutien parental joue un rôle clé dans le développement de l'agentivité vocationnelle par deux processus :

1. En aidant les adolescents et adolescentes à adopter une orientation autonome dans leurs choix, c'est-à-dire à se poser des questions telles que : « *Qu'est-ce que j'aime faire ?* », « *Dans quoi suis-je bon ou bonne ?* », plutôt que « *Qu'est-ce qu'on attend de moi ?* », « *Qu'est-ce que je devrais faire ?* » ou « *Qu'est-ce qui va bien paraître aux yeux des autres ?* », ce qui encourage la recherche de parcours professionnels porteurs de sens.
2. En fournissant de manière continue les « nutriments » psychologiques de base dont les jeunes ont besoin pour développer leur agentivité — notamment le soutien à la compétence, à l'autonomie et à l'appartenance sociale — tout au long de cette période charnière, y compris au début de l'âge adulte.

Malgré cette influence durable des parents sur l'agentivité des jeunes, ils ne savent pas toujours comment soutenir concrètement leur enfant. Dans un sondage canadien auprès de jeunes adultes de 18 ans et plus, 43 % ont indiqué avoir géré leur développement de carrière sans soutien parental, tandis que 19 % décrivaient leurs parents comme « présents, mais ne sachant pas comment aider » (Enviroics Research Group, 2011).

Une façon de soutenir l'agentivité des jeunes dans la préparation de leur transition postsecondaire consiste à impliquer activement les parents dans le processus d'orientation et, surtout, à les outiller avec les connaissances et les compétences nécessaires afin d'être en mesure d'agir comme des alliés plutôt que comme une source de stress ou de pression.

Ci-dessous, nous présentons des comportements fondés sur des données probantes qui contribuent à nourrir les ressources motivationnelles de l'agentivité chez les jeunes (Reeve et Cheon, 2024 ; Vasquez et coll., 2015). Ces comportements, soutenus par des décennies de recherche, sont pertinents non seulement pour les parents, mais également pour toutes les personnes accompagnant des jeunes : conseillers et conseillères d'orientation, personnes enseignantes et personnel scolaire.

1. **Commencer par la prise de perspective.** Pour que tout soutien offert par un adulte soit réellement aidant, il doit commencer par la compréhension du point de vue du jeune (ses intérêts, ses préoccupations, ses valeurs et ses aspirations). **Invitez-le à exprimer et à verbaliser ses projets, ses sentiments et ses réflexions concernant son avenir professionnel.** Peut-être que votre jeune vous surprend par son choix de programme d'études, qui peut sembler loin de ses intérêts ou que vous jugez peu prometteur pour l'avenir ? En tant qu'adulte ayant déjà vécu des transitions similaires et, surtout, parent qui souhaite ce qu'il y a eu de mieux pour son enfant, il peut être tentant de donner rapidement notre avis sans vraiment comprendre ce que le jeune vit ou recherche. Avant de conseiller, prenons le temps d'**être curieux**, de poser des questions et d'écouter afin de **reconnaître pleinement sa perspective**, même si nous ne la partageons pas entièrement. Cette attitude centrée sur le jeune et ce ton d'ouverture constituent le point de départ qui permet d'apporter un soutien plus significatif et qui créera un climat propice à des échanges ouverts et constructifs, où le jeune se sent reconnu dans son point de vue et devient plus disposé à accueillir les apports parentaux.
2. **Encourager l'exploration, l'apprentissage et l'expression de soi dans le processus.** Aidez les jeunes à adopter une vision à long terme, centrée sur le processus : la transition postsecondaire et les choix qui y sont faits ne représentent pas une finalité, mais une étape dans un parcours continu de découverte de soi et de construction de son propre chemin. Encouragez-les à multiplier les **expériences concrètes** (p. ex., emplois à temps partiel, bénévolat, activités parascolaires) au fil desquelles ils pourront mieux explorer leurs intérêts, leurs compétences et leurs valeurs.

Certains jeunes peuvent vivre de l'inquiétude ou de l'anxiété face à un avenir incertain. Plusieurs adhèrent à des mythes souvent irréalistes concernant le développement de carrière tels que « Ce choix déterminera le reste de ma vie » ou « Je dois trouver la bonne réponse avant la fin du secondaire ». Bien que ces idées comportent un grain de vérité, elles peuvent devenir nuisibles, limitant leur vision et créant des pressions auto-imposées qui briment leur agentivité.

Un outil que nous recommandons est un jeu-questionnaire, *Briser les mythes sur la carrière*, développé par le CERIC¹, qui permet de reconnaître et déconstruire plusieurs de ces mythes fréquemment rencontrés chez les jeunes du secondaire. Cet outil interactif peut non seulement lancer un dialogue riche et valorisant avec les personnes adolescentes, mais aussi les encourager à embrasser l'exploration et l'apprentissage.

3. **Offrir une rétroaction informative ou accompagner dans la recherche d'information.** Les personnes adolescentes, qui sont en processus d'apprendre à se connaître et à découvrir le monde du travail, peuvent rencontrer des difficultés lorsqu'elles doivent passer à l'action et prendre des décisions. Elles peuvent même demander explicitement de l'aide et des conseils. C'est dans ces moments que le partage d'expérience et d'information par les adultes peut être particulièrement précieux. Il est important de se rappeler que l'objectif **n'est pas de décider à la place du jeune**, ni de l'orienter subtilement vers un choix préféré par un parent, mais bien de **soutenir son agentivité** dans la prise de décision en lui fournissant les **informations nécessaires** pour éclairer son choix.

Cela dit, il est tout à fait possible que les parents eux-mêmes ne se sentent pas experts du processus d'orientation : ils peuvent manquer d'information sur l'évolution rapide du marché du travail ou sur la diversité des parcours postsecondaires correspondant aux intérêts de leur adolescent. Dans ce cas, ils peuvent saisir l'occasion d'explorer l'information avec leur jeune, par exemple en effectuant des recherches en ligne. Ils peuvent aussi encourager leur adolescent à rencontrer un conseiller ou une conseillère d'orientation, ou encore les aider à entrer en contact avec une personne travaillant dans le domaine qui l'intéresse pour obtenir des informations réalistes et concrètes.

Les conseillers et conseillères d'orientation, qui possèdent une expertise en développement vocationnel, peuvent sensibiliser les parents à leur rôle dans ce processus. Cela peut prendre différentes formes : de manière indirecte, en orientant les parents vers des plateformes comme *Espace parents*, qui offrent de l'information utile sur l'orientation scolaire ; ou de manière plus directe, en les invitant à participer à des ateliers parentaux ou à des consultations individuelles afin de les aider à développer les compétences nécessaires pour mieux accompagner leur jeune durant cette période opportune. ■

Références

ACADEMOS. *Gen Z : Comprendre les aspirations professionnelles des jeunes en 2024*. 2024, 21 p.

CHOI, B.Y., H. PARK, E. YANG, S.K. LEE, Y. LEE et S.M. LEE. « Understanding career decision self-efficacy: A meta-analytic approach », *Journal of Career Development*, vol. 39, n° 5, octobre 2012, p. 443-460.

ENVIRONICS RESEARCH GROUP. *On-line Survey on Public Perceptions about Career Development and the Workplace*, 2011, 66 p. [Préparé pour le CERIC].

GUAY, F. « Motivations underlying career decision-making activities: The Career Decision-Making Autonomy Scale (CDMAS) », *Journal of Career Assessment*, vol. 13, n° 3, février 2005, p. 77-97.

LENT, R.W. et N.A. FOUAD. « The self as agent in social cognitive career theory », dans P.J. HARTUNG et L.M. SUBICH. *Developing Self in Work and Career: Concepts, Cases, and Contexts*, American Psychological Association, janvier 2011, p. 71-87.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Avenir de l'Éducation et des Compétences 2030*. <https://www.oecd.org/fr/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> (page consultée le 25 novembre 2025).

PAIXÃO, O. et V. GAMBOA. « Motivational profiles and career decision making of high school students », *The Career Development Quarterly*, septembre 2017, vol. 65, n° 3, p. 207-221.

PAIXÃO, O. et V. GAMBOA. « Autonomous versus controlled motivation on career indecision: The mediating effect of career exploration », *Journal of Career Development*, février 2021, vol. 49, n° 4, p. 802-815.

REEVE, J. et S.H. CHEON. « Learning how to become an autonomy-supportive teacher begins with perspective taking: A randomized control trial and model test », *Teaching and Teacher Education*, vol. 148, octobre 2024, p. 1-12.

UDAYAR, S., N. LEVIN, Y. LIPSHITS-BRAZILIER, S. ROCHAT, A. DI FABIO, I. GATI et J. ROSSIER. « Difficulties in career decision making and self-evaluations: A meta-analysis », *Journal of Career Assessment*, mars 2020, vol. 28, n° 4, p. 608-635.

VASQUEZ, A.C., E.A. PATALL, C.J. FONG, A.S. CORRIGAN et L. PINE. « Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research », *Educational Psychology Review*, juillet 2015, vol. 28, n° 3, p. 605-644.

1 La version française est en développement est prévue pour 2027.

DANS TA

ZONE



NOUVEAUTÉS SUR

DANSTAZONE.CA !



La plateforme pour faire découvrir aux jeunes les métiers de l'industrie manufacturière.

LE JEU INTERACTIF

MISSION MAINTENANCE

Plonge dans les coulisses d'une usine, relève des défis et découvre le rôle clé de la maintenance.

▶ NOUVEAUX MÉTIERS ET VIDÉOS

Des fiches métiers actualisées et des vidéos témoignages inspirants pour explorer des carrières d'avenir.

▶ À DÉCOUVRIR DÈS MAINTENANT SUR DANSTAZONE.CA



▶ UNE TROUSSE D'ORIENTATION ENRICHIE

Une capsule d'introduction au jeu, spécialement pour les conseillers d'orientation.

Un guide d'animation sous forme de fiche pédagogique pour les enseignants.

De nouvelles fiches métiers.

Avec la participation financière de :

Québec

Une initiative de

M&E
Q
MANUFACTURIERS
& EXPORTATEURS
DU QUÉBEC



Anouck Langlois, B.Sc.,
psychologie, étudiante à
la maîtrise en sciences de
l'orientation, Université Laval



Catherine F. Ratelle, Ph.D.,
professeure titulaire,
Faculté des sciences de
l'éducation, Université Laval,
lauréate de la Chaire de
recherche du Canada sur
les pratiques parentales
et les trajectoires scolaires
et vocationnelles

Soutenir les parents pour mieux soutenir les enfants : le rôle des besoins psychologiques des parents en contexte scolaire

Les parents jouent un rôle central dans la réussite scolaire et le bien-être de leur enfant (Ratelle et Duchesne, 2017). Leur engagement contribue à soutenir sa motivation, sa persévérance, le développement de ses compétences ainsi qu'à réduire ses comportements problématiques (Fantuzzo et coll., 2004 ; Henderson et Mapp, 2002). Ce rôle s'étend également au développement vocationnel, où des pratiques parentales positives, notamment le soutien à l'autonomie, favorisent une exploration plus riche des choix de carrière, une prise de décision plus affirmée et une diminution de l'indécision (Ahn, Plamondon et Ratelle, 2022 ; Watson et McMahon, 2005). Cependant, malgré leur volonté de soutenir leur enfant, de nombreux parents se heurtent à diverses contraintes. Les horaires chargés et les responsabilités qui s'accumulent laissent plusieurs d'entre eux avec le sentiment d'être à court de ressources. Selon un sondage de l'Institut de la statistique du Québec (2023), 61 % des parents estimaient que prendre soin de leur enfant exigeait davantage de temps et d'effort que ce qu'ils pouvaient réellement offrir. Au-delà des contraintes liées au temps, l'implication parentale repose également sur des facteurs subjectifs tels que la perception de leur rôle, leur sentiment de compétence et la qualité de la relation avec l'école (Larivée, 2011). Toutefois, malgré l'importance reconnue de l'implication parentale, peu d'études se sont penchées sur le vécu psychologique des parents et l'évolution des besoins qu'ils peuvent manifester envers l'accompagnement de leur enfant, particulièrement lorsqu'il ou elle présente des besoins particuliers (Joussemet, Landry et Koestner, 2008 ; Vansteenkiste et coll., 2020). Comprendre cette évolution durant le parcours de leur enfant au primaire permettrait de mieux saisir les besoins psychologiques parentaux en contexte scolaire et de mettre en place des interventions ciblées qui favorisent l'assouvissement de leurs besoins.

En adoptant une perspective longitudinale, cet article, qui résume notre projet de recherche, examine les trajectoires d'assouvissement psychologique des parents et leur lien avec les caractéristiques de l'enfant, tout en mettant en lumière la façon dont ils entrevoient sa transition primaire-secondaire, moment critique où le soutien parental demeure essentiel (Bouffard et Labranche, 2022).

Cadre théorique

Autodétermination et besoins psychologiques parentaux

La théorie de l'autodétermination (TAD) (Ryan et Deci, 2017) apporte un cadre théorique particulièrement pertinent pour comprendre le vécu des parents dans leur accompagnement scolaire. Elle postule l'existence de trois besoins psychologiques fondamentaux universels : l'autonomie (c.-à-d. la liberté de définir son rôle et de choisir la manière de s'impliquer dans le parcours scolaire de l'enfant), la compétence (c.-à-d. disposer des connaissances et des ressources nécessaires pour soutenir efficacement l'enfant) et l'appartenance sociale (c.-à-d. la qualité de la relation avec l'enfant et le sentiment d'être intégré et valorisé par le milieu scolaire) (Ratelle et coll., 2025). Les besoins psychologiques peuvent être satisfaits, insatisfaits ou même frustrés : leur satisfaction favorise le bien-être tandis que leur frustration peut entraîner détresse, démotivation et désengagement (Vansteenkiste et coll., 2020 ; Vansteenkiste et Ryan, 2013). L'assouvissement des besoins psychologiques est alors défini comme un facteur global intégrant à la fois satisfaction et faible frustration (*need fulfillment* ; Ratelle et coll., 2025).

Rôle des parents dans l'accompagnement

Les parents jouent également un rôle central dans le soutien des besoins de leur enfant en mobilisant trois pratiques parentales : le soutien à l'autonomie, la structure et l'engagement (Ratelle et Duchesne, 2017). Toutefois, leur capacité à adopter ces pratiques optimales dépend de leurs propres besoins psychologiques. Lorsque leurs besoins sont comblés, les parents tendent à fournir un environnement éducatif soutenant, alors qu'une frustration de leurs besoins peut mener à des pratiques plus contrôlantes, nuisant au bien-être et à la motivation de l'enfant (Mabbe et coll., 2018).

Rôle des caractéristiques de l'enfant : ses besoins particuliers

Plusieurs éléments peuvent contribuer à la satisfaction ou à la frustration des besoins des parents dans le contexte de l'accompagnement scolaire. En outre, des recherches ont démontré que, lorsque les enfants réussissent bien à l'école et qu'ils éprouvent moins de difficultés, les besoins des parents ont tendance à être plus satisfaits (Ratelle et coll., 2022). La présence de difficultés chez l'enfant a aussi été associée à des niveaux plus élevés de contrôle psychologique et d'épuisement parental (Than et coll., 2022). Dans la même veine, des travaux montrent que les parents d'enfants ayant des besoins particuliers expriment une forte anxiété quant à leur avenir scolaire et professionnel (Pisula et Porębowicz-Dörsmann, 2017). Ainsi, les difficultés de l'enfant affecteraient non seulement ses propres besoins psychologiques mais aussi ceux de ses parents dans le cadre de l'accompagnement vocationnel.

Transition primaire-secondaire

La transition vers le secondaire constitue une étape déterminante qui, chez certains, est associée à une augmentation de l'anxiété, à une diminution de l'estime de soi ainsi qu'à diverses difficultés d'adaptation (Zeedyk et coll., 2003 ; Sundqvist et coll., 2023 ; Alspaugh, 1998). Cette période de changement est également vécue par les parents, qui expriment souvent des inquiétudes quant à l'intégration de leur enfant (Akos et Galassi, 2004). La théorie cognitive-motivationnelle-relationnelle de Lazarus (1991) permet de mieux comprendre la façon de vivre les transitions en distinguant la perception de la transition comme un défi — génératrice d'émotions positives et d'attentes de réussite — de la perception de menace — associée à la crainte et aux attentes d'échec.

Dans cet article, l'attention se porte sur la manière dont les parents perçoivent les attentes de leur enfant devant cette transition (c.-à-d. si elle ou il la conçoit comme un défi ou une menace), autant sur le plan scolaire que social. Plus particulièrement, nous cherchons à examiner le lien entre les besoins des parents et leur perception de la transition, et ce, en s'appuyant sur l'hypothèse qu'ils tendront à projeter leur propre perception sur leur enfant.

Objectifs de l'étude

Le projet poursuit trois objectifs principaux :

1. Reconnaître l'évolution longitudinale des besoins psychologiques parentaux dans leur rôle d'accompagnement scolaire au primaire.
2. Examiner si la présence de besoins particuliers modère l'évolution des besoins parentaux au cours du primaire.
3. En complément, étudier les liens entre l'état des besoins psychologiques parentaux en fin de primaire et leur perception des attentes de l'enfant face à la transition vers le secondaire.

Méthodologie

Étude longitudinale

Cet article utilise les données de l'*Étude sur les besoins des parents dans l'accompagnement scolaire de leur enfant*, une vaste enquête longitudinale menée auprès de 1193 familles québécoises suivies bisannuellement pendant cinq années scolaires. Les temps de mesure retenus ici sont les temps 1, 3, 5 et 7, correspondant au début de chaque année scolaire du primaire, de la 1^{re} à la 5^e année. Les besoins psychologiques parentaux sont mesurés à l'aide de la *Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale – Parental School Involvement* (Ratelle et coll., 2025), permettant d'évaluer la satisfaction et la frustration des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale dans le cadre de leur accompagnement scolaire.

Volet sur la transition primaire-secondaire

Un sous-échantillon de 148 parents d'enfants en 5^e et 6^e années provenant de l'*Étude sur les besoins des parents* a été utilisé pour examiner les liens entre leurs besoins psychologiques et leur perception de la transition primaire-secondaire. Celle-ci a été mesurée selon les dimensions de défi et de menace envers l'intégration scolaire et sociale. Les mesures ont été recueillies aux temps 8 et 10.

Analyses

1. Dans un premier temps, les scores d'assouvissement ont servi à tracer une trajectoire des besoins psychologiques des parents dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants, selon que leur enfant présente ou non des besoins particuliers.

2. Dans un deuxième temps, nous avons regardé les corrélations entre les besoins des parents en lien avec l'accompagnement scolaire et les perceptions parentales à l'égard de la transition primaire-secondaire.

Résultats et interprétation

Évolution des besoins psychologiques

La trajectoire de l'assouvissement psychologique montre que les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale des parents envers l'accompagnement scolaire de leur enfant sont généralement satisfaits, mais tendent à diminuer légèrement au fil des années du primaire. Le déclin observé dans l'assouvissement des besoins psychologiques des parents pourrait s'expliquer par la complexification progressive de l'accompagnement scolaire. À mesure que les exigences scolaires augmentent, les parents doivent mobiliser davantage de compétences organisationnelles, pédagogiques et émotionnelles, ce qui pourrait réduire leur sentiment de compétence, accroître la pression perçue (faible autonomie) et altérer la qualité des interactions avec leur enfant et le personnel scolaire (faible appartenance sociale).

Les résultats montrent également une différence marquée entre le niveau initial d'assouvissement psychologique selon que l'enfant présente ou non des besoins particuliers. Au début du primaire, les parents d'enfants ayant des besoins particuliers rapportent un niveau d'assouvissement psychologique plus bas, et ce niveau demeure inférieur à celui des parents dont les enfants ne présentent pas de besoins particuliers. Toutefois, les besoins progressent de façon similaire dans le temps, devenant légèrement moins assouvis au fil des années scolaires, même si la trajectoire des parents d'enfants ayant des particularités demeure constamment plus basse.

Perceptions parentales et transition primaire-secondaire

Les analyses auprès du sous-échantillon de familles dont l'enfant s'apprête à vivre une transition vers le secondaire montrent que les besoins psychologiques parentaux sont liés à leur perception de la transition scolaire, autant sur le plan social que scolaire. Ainsi, plus les parents rapportent des niveaux d'insatisfaction et de frustration élevés de leurs besoins, plus ils ont tendance à percevoir la transition scolaire que leur enfant vivra comme une menace plutôt qu'un défi. Or, une comparai-

son entre la perception des parents et celle des enfants envers la transition révèle des différences notables : ces derniers anticipent davantage de menaces mais aussi de défis liés à la transition, comparativement aux perceptions de leurs parents, à l'exception de la menace sociale. Autrement dit, les enfants qui perçoivent la transition comme une menace sur le plan scolaire la jugent plus préoccupante que ne l'imaginent leurs parents. Inversement, ceux qui la considèrent comme un défi la voient plus positivement, autant sur le plan scolaire que social, versus ce que leurs parents perçoivent.

Discussion

Besoins psychologiques au primaire

Nos résultats montrent une tendance descendante d'assouvissement des besoins psychologiques au fil des années scolaires, ce qui suggère que la complexification de l'accompagnement amène les parents à se sentir progressivement moins compétents, plus sous pression et à entretenir des interactions plus tendues avec leur enfant et le personnel scolaire. Cette dynamique rejoint la TAD, qui considère le rôle du parent comme évolutif plutôt que statique (Ryan et Deci, 2017). Nous pouvons donc anticiper un phénomène similaire au secondaire, marqué par une baisse progressive de l'assouvissement des besoins psychologiques des parents au fil des années scolaires. Cela met en évidence l'importance d'intervenir tôt, et ce, afin de prévenir cette diminution et de soutenir adéquatement les parents dès l'entrée au secondaire.

De plus, comme mentionné plus haut, les besoins psychologiques des parents d'enfants rencontrant des difficultés suivent une évolution comparable à ceux des autres parents au fil du primaire. Cela suggère que le parcours scolaire se déroule de façon similaire : tous les parents font face à des obstacles et leur accompagnement progresse de manière parallèle. Toutefois, le niveau d'assouvissement psychologique des parents dont l'enfant éprouve des difficultés demeure un peu plus faible tout au long du primaire, possiblement en raison du fait que leur rôle d'accompagnement implique souvent davantage de défis. Ces défis peuvent les amener à se sentir moins outillés dans l'accompagnement (compétence), à percevoir un plus faible pouvoir d'action dans leur implication (autonomie), et à voir la qualité de la relation avec leur enfant en être affectée (appartenance sociale).

Perception de la transition primaire-secondaire

Des recherches antérieures montrent que, de façon générale et pour plusieurs construits, la perception des parents diffère de celle des enfants ; il est cependant possible que le parent projette sa propre vision à son enfant. Ainsi, un parent qui ressent des craintes envers la transition que son enfant s'apprête à vivre pourrait être plus sensible aux manifestations de crainte chez son enfant, même s'il ou elle a une perception généralement plus positive. Il est également possible que la perception du parent s'explique par son manque d'information concernant la transition : les parents ne savent pas toujours quel rôle jouer ni pourquoi leur présence est importante (faible autonomie). L'absence d'information sur les changements à venir ou sur les mesures prévues par l'école limite aussi leur capacité à soutenir adéquatement leur enfant (faible compétence). Enfin, n'ayant pas encore établi de lien avec l'école secondaire, les parents peuvent se sentir isolés et peu connectés à ce milieu, et ainsi avoir moins tendance à se tourner vers celui-ci lorsqu'ils ont besoin de soutien (faible appartenance sociale).

Incidences sur la pratique

Ces constats soulignent l'importance, pour les professionnels et professionnelles de l'éducation, d'impliquer et de valoriser les parents pour soutenir la satisfaction de leurs besoins psychologiques dans leur rôle d'accompagnement. En ce sens, soutenir les parents lors de la transition au secondaire paraît donc crucial pour favoriser une transition plus positive et un accompagnement plus efficace de leur enfant.

Rôle des professionnels et professionnelles de l'orientation

Dans ce cadre, les conseillers et conseillères d'orientation (c.o.) jouent un rôle central. Leur expertise en accompagnement scolaire et vocationnel leur permet de déployer des mesures permettant de soutenir les besoins psychologiques des parents.

- **Autonomie** : en clarifiant le rôle des parents et en expliquant pourquoi leur engagement est essentiel au développement scolaire et vocationnel de leur enfant, les c.o. les aident à donner un sens à leur engagement. Par exemple, une rencontre d'information peut présenter des façons concrètes d'être présent auprès de son enfant de sorte à favoriser (plutôt que nuire à) son autonomie envers ses choix scolaires et professionnels.

- **Compétence** : en fournissant des outils concrets (guides pratiques, ateliers interactifs, simulations de parcours scolaires, informations à jour sur le système scolaire), les c.o. renforcent le sentiment de compétence parentale en leur transmettant l'information nécessaire sur ce qu'accompagner leur enfant implique.
- **Appartenance sociale** : en développant une alliance de travail avec les parents et en les intégrant dans un réseau école-famille, les c.o. contribuent à instaurer un climat de collaboration et de respect mutuel. Une communication directe avec le parent évite les messages contradictoires et favorise une relation mutuelle, où parents et école travaillent ensemble pour accompagner l'enfant.

L'établissement d'une relation de collaboration dès l'entrée au secondaire prépare également le terrain pour les transitions futures, notamment vers le postsecondaire. Les résultats de ce projet montrent que la perception de menace liée à la transition primaire-secondaire est associée à des niveaux plus faibles d'assouvissement psychologique chez les parents, ce qui peut limiter leur capacité à bien accompagner leur enfant. Il est donc également plausible que ces dynamiques se reproduisent au moment du passage au postsecondaire. Les c.o. peuvent ainsi intervenir de différentes façons :

- rencontres d'information organisées dès l'entrée au secondaire, pour clarifier les attentes et présenter les services et ressources disponibles ;
- ateliers thématiques visant à renforcer la compétence parentale, qui pourraient aborder différents thèmes, comme le système scolaire (p. ex., en expliquant le fonctionnement du secondaire et du postsecondaire) ou encore le développement vocationnel et de carrière (p. ex., sur l'importance d'explorer les intérêts des jeunes, sur le rôle des activités parascolaires dans la construction de leurs projets professionnels) ;
- accompagnement individualisé pour les parents dont l'enfant présente un risque particulier au moment de la transition, afin de répondre à leurs besoins spécifiques — cet accompagnement vise à réduire l'angoisse anticipée et à aider le parent à soutenir l'adaptation scolaire et socioémotionnelle de l'enfant, ainsi qu'à favoriser son développement vocationnel et ses futurs choix de carrière, tout en tenant compte des limitations présentes.

Conclusion

Inclure et soutenir les parents comme partenaires du parcours éducatif reste essentiel, car leur assouvissement psychologique soutient leur capacité à bien accompagner leur enfant dans son parcours scolaire. Le rôle du parent est particulièrement crucial lors des transitions scolaires et professionnelles, périodes clés pour les jeunes. En développant un lien de collaboration avec les parents dès le début du parcours au secondaire et en soutenant la satisfaction de leurs besoins psychologiques, les c.o. contribuent à renforcer leur capacité à accompagner leur enfant, offrant ainsi aux jeunes un double soutien : à l'école et à la maison. ■

Références

- AHN, J.S., A. PLAMONDON et C.F. RATELLE. « Different ways to support and thwart autonomy: Parenting profiles and adolescents' career decision-making », *Journal of Family Psychology*, vol. 37, n° 2, 2022, p. 161-172. <https://doi.org/10.1037/fam0000982>.
- AKOS, P. et J.P. GALASSI. « Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers », *Professional School Counseling*, vol. 7, n° 4, avril 2004, p. 212-221.
- ALSPAUGH, J.W. « Achievement loss associated with the transition to middle school and high school », *Journal of Educational Research*, vol. 92, n° 1, septembre-octobre 1998, p. 20-25. <https://doi.org/10.1080/00220679809597572>.
- BOUFFARD, T. et A.-A. LABRANCHE. « Profiles of parenting autonomy support and control: A person-centered approach in students' adjustment to the transition to middle school », *The Journal of Early Adolescence*, vol. 43, n° 1, 2022 p. 908-946. <https://doi.org/10.1177/02724316221136039>.
- DOAN, T., H. NGUYEN ET T. NGUYEN. « The influence of children's behavior problems on parents' psychological well-being: A serial mediation model of parental psychological control and parental burnout », *Children and Youth Services Review*, vol. 134, janvier 2022. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106366>.
- FANTUZZO, J., C. McWAYNE, M.A. PERRY et S. CHILDS. « Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children », *School Psychology Review*, vol. 33, n° 4, 2004, p. 467-480.
- HENDERSON, A.T. et K.L. MAPP. *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory, 2002, 234 p.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Les parents québécois : heureux dans leur rôle de parent, mais stressés* [Communiqué], Québec, Gouvernement du Québec, 28 sept. 2023. <https://statistique.quebec.ca/fr/communiquer/parents-quebeois-heureux-mais-stresses>.

- JOUSSEMET, M., R. LANDRY et R. KOESTNER. « A self-determination theory perspective on parenting », *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, vol. 49, n° 3, 2008, p. 194-200. <https://doi.org/10.1037/a0012754>.
- LARIVÉE, S.J. « Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires », *Service social*, vol. 57, n° 2, 2011, p. 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>.
- LAZARUS, R.S. *Emotion and adaptation*. New York, Oxford University Press, 1991.
- MABBE, E., B. SOENENS, M. VANSTEENKISTE, J. VAN DER KAAP-DEEDER et A. MOURATIDIS. « Day-to-day variation in autonomy-supportive and psychologically controlling parenting: The role of parents' daily experiences of need satisfaction and need frustration », *Parenting: Science and Practice*, vol. 18, n° 2, 2018, p. 86-109. <https://doi.org/10.1080/15295192.2018.1444131>.
- NGUYEN MINH, T., A.M. TRAN QUANG, et T.A. HA. « The influence of children's behavior problems on parents' psychological well-being: A serial mediation model of parental psychological control and parental burnout », *Children and Youth Services Review*, vol. 134, mars 2022. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106366>.
- PISULA, E. et A. POREBOWICZ-DÖRSMANN. « Family functioning, parenting stress and quality of life in mothers and fathers of Polish children with high functioning autism or Asperger syndrome », *PLOS ONE*, vol. 12, n° 10, octobre 2017. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186536>.
- RATELLE, C.F., G. BOISCLAIR-CHÂTEAUVERT, J.S. BUREAU, S. DUCHESNE, D. LITALIEN, et A. PLAMONDON. *Identification des besoins des parents dans l'accompagnement de leur enfant durant leur parcours scolaire*. Rapport de recherche déposé au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), dans le cadre de l'action concertée Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, Université Laval, 2022. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/identification-des-besoins-des-parents-dans-laccompagnement-de-leur-enfant-durant-leur-parcours-scolaire/>.
- RATELLE, C.F., G. BOISCLAIR CHÂTEAUVERT, J.S. AHN, J. VAN DER KAAP-DEEDER, A. PLAMONDON, J. BUREAU et D. LITALIEN. « Development and validation of a measure of parents' psychological need satisfaction and frustration when involved in their child's schooling », *Assessment*, juillet 2025. <https://doi.org/10.1177/10731911251348769>.
- RATELLE, C.F. et S. DUSCHENE. « The role of parents in supporting adjustment to school: A motivational perspective », dans F. GUAY, H.W. MARSH, D.M. McINERNEY et R.G. CRAVEN (éd.), *Self: Driving Positive Psychology and Well-being*, Charlotte, Caroline du Nord, IAP Information Age Publishing, 2017, p. 167-197.
- RYAN, R.M. et E.L. DECI. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New York, The Guilford Press, 2017, 740 p. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>.
- SUNDQVIST, A., R. BARR, M. HEIMANN, U. BIRBERG-THORNBERG et F.-S. KOCH. « A longitudinal study of the relationship between children's exposure to screen media and vocabulary development », *Acta Paediatrica*, vol. 113, n° 3, novembre 2023, p. 517-522. <https://doi.org/10.1111/apa.17047>.
- THAN, N.H., V.T.P. HONG, T.T.P. THAO, L.N. THAO, N.M. KHUE, T.T.T. PHUONG et M.T. NGUYEN. « Parental burnout reduces primary students' academic outcomes: A multi-mediator model of mindful parenting and parental behavioral control », *The Family Journal*, vol. 30, n° 4, octobre 2022, p. 621-629. <https://doi.org/10.1177/10664807211052482>.
- VANSTEENKISTE, M. et R.M. RYAN. « On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle », *Journal of Psychotherapy Integration*, vol. 23, n° 3, 2013, p. 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>.
- VANSTEENKISTE, M., R.M. RYAN et B. SOENENS. « Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions », *Motivation and Emotion*, vol. 44, n° 1, Janvier 2020, p. 1-31.
- WATSON, M. et M. McMAHON. « Children's career development: A research review from a learning perspective », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 67, n° 2, octobre 2005, p. 119-132. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.011>.
- ZEEDYK, M.S., J. GALLACHER, M. HENDERSON, G. HOPE, B. HUSBAND et K. LINDSAY. « Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents, and teachers », *School Psychology International*, vol. 24, n° 1, février 2003, p. 67-79. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001010>.

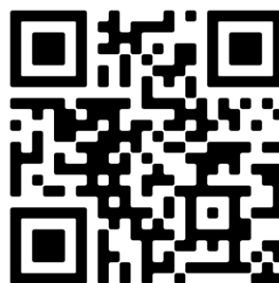
Le secteur minier

Un monde



à explorer

Découvrez les formations



Le secteur minier

Un monde à explorer

*Institut national
des mines*

Québec 



Marika de Courval, c.o.,
Carrefour jeunesse-emploi
de Laval et agente de liaison
Aire ouverte

Le rôle d'agente ou agent de liaison Aire ouverte : renforcer l'accompagnement par la collaboration

Aire ouverte a été créée dans l'objectif d'offrir des services accessibles de santé globale pour les jeunes âgés entre 12 et 25 ans (Unité de soutien SSA Québec, 2024). Le déploiement des stations d'Aire ouverte et l'approche d'intervention globale qui y est préconisée requièrent l'expertise de professionnelles et professionnels venant principalement du domaine de la santé et des services sociaux. Ce projet vise la mise en place d'un travail de partenariat regroupant différents services qui gravitent autour des jeunes, notamment les milieux scolaires, les organismes communautaires, les municipalités, le réseau de l'emploi et de la solidarité sociale ainsi que le réseau de la santé et des services sociaux (Macé et Weiss, 2021). Le travail des c.o. s'inscrit fréquemment dans une approche collaborative et leur présence dans les services d'Aire ouverte permet aux jeunes d'obtenir un soutien sur les plans scolaire et professionnel. La mise sur pied de ce programme a permis la création de postes d'agentes et d'agents de liaison dans certains organismes communautaires afin de faire le pont entre les différents services et partenaires. Plus précisément, on les mandatera dans différentes actions telles que :

- créer des liens solides et durables entre les différents partenaires du territoire d'attache ;
- détecter des besoins relatifs aux jeunes et prendre en charge le déploiement de projets et d'ateliers avec d'autres organismes et services ;
- assurer le référencement et l'accompagnement vers son propre organisme et des organismes partenaires, selon les besoins de la personne cliente ;
- prendre en charge l'accompagnement de personnes clientes référées.

Dans le cadre de mon mandat d'agente de liaison Aire ouverte au Carrefour jeunesse-emploi de Laval, j'ai aussi l'occasion d'aller directement à une station Aire ouverte du Centre intégré de santé et de services sociaux de Laval afin de rencontrer des jeunes présentant des besoins liés à leur parcours scolaire et professionnel. Le rôle ne se limite pas à la coordination et au référencement. Par sa posture professionnelle, l'agent ou l'agente de liaison c.o. instaure une alliance de travail avec la personne cliente afin de créer un espace propice à l'exploration. Ce mandat inclut des interventions de counseling de carrière auprès d'une clientèle aux enjeux identitaires variés, allant de jeunes ayant une faible maturité vocationnelle à des personnes déjà bien établies sur le marché du travail. Par son rôle professionnel, l'agent ou l'agente met l'accent sur les transitions scolaires, professionnelles et personnelles, qu'elles soient déjà vécues ou à venir. Par exemple, prenons le cas d'une personne cliente qui serait accompagnée par une intervenante psychosociale pour un trouble anxieux, et chez qui la c.o. constate que celui-ci est exacerbé par une indécision vocationnelle. L'intervenant ou l'intervenante psychosociale peut accompagner la personne cliente à développer des stratégies dans sa vie courante, tandis

que le ou la c.o. peut travailler en amont dans la mise en place d'un projet de carrière porteur de sens.

Le conseiller d'orientation comme professionnel du rôle-conseil

Les c.o. possèdent un champ de compétence qui inclut l'exercice d'un rôle-conseil. En effet, ils sont outillés pour intervenir en collaboration avec une équipe multidisciplinaire et pour développer des projets qui touchent l'orientation et le développement de carrière (OCCOQ, s.d.). Leur participation à un projet Aire ouverte constitue une valeur ajoutée, leur permettant de transmettre leur expertise sur le plan socioprofessionnel et scolaire.

Ce rôle amène les c.o. à guider leurs collègues de travail à trouver les meilleurs services destinés aux besoins de leur personne cliente. Cette démarche inclut donc des études de cas et des rencontres informelles. Cette responsabilité s'avère également importante auprès des partenaires afin de confirmer ou d'infirmer le meilleur référencement. C'est ainsi que l'agent ou l'agente de liaison c.o. utilise son jugement clinique ainsi que sa connaissance des services offerts. Il est donc de sa responsabilité de ne pas seulement valoriser les services de son organisme. Cette approche favorise la mise en valeur de tous les services disponibles pour la clientèle, non seulement ceux auxquels la professionnelle ou le professionnel se rattache. Il est donc primordial d'actualiser ses connaissances des projets, des services et des missions des différents partenaires et organismes pour favoriser un meilleur référencement.

Le développement approfondi de ces connaissances peut se faire de différentes façons, notamment par la visite des milieux et la participation à différents événements et tables de concertation. L'agente ou l'agent de liaison se doit d'être également à l'affût des besoins qui émergent chez les jeunes et auxquels on pourrait répondre par différentes actions, par exemple la création d'ateliers ou projets auxquels participent des partenaires. Prenons le cas d'une situation où intervenantes et intervenants constatent que plusieurs de leurs jeunes ressentent du stress concernant leur choix de carrière. Il serait alors possible de travailler en collaboration afin de créer des ateliers qui soutiendraient les jeunes. Dans un autre contexte, imaginons que les intervenantes ou intervenants de l'équipe d'orientation remarquent que plusieurs jeunes se posent des questions sur la santé sexuelle. L'infirmière d'Aire ouverte pourrait être appelée afin de mettre en place un atelier sur ce thème. Ces

initiatives mettent en évidence la complémentarité des services offerts et contribuent à mieux faire connaître aux jeunes les ressources qui sont disponibles.

La valorisation du rôle des c.o. dans le programme Aire ouverte

Les jeunes qui se tournent vers les services d'organismes peuvent arriver avec plusieurs appréhensions, notamment un sentiment de confiance rompu avec des personnes rencontrées antérieurement ou, plus largement, envers l'ensemble du réseau de santé et des services sociaux. De plus, raconter de nouveau ses difficultés personnelles peut devenir décourageant. La collaboration entre les professionnelles ou professionnels permet d'établir des bases solides pour établir l'alliance de travail. En privilégiant une approche centrée sur l'accompagnement, les jeunes peuvent bénéficier d'une première rencontre tripartite afin de bien clarifier les rôles respectifs et d'établir un plan d'action qui réponde à leurs différents besoins. En outre, cette démarche diminue les risques de bris de services en assurant que les personnes clientes obtiennent un suivi plutôt que de seulement recevoir de l'information sur les services pouvant leur venir en aide. En effet, il est primordial qu'elles soient dans des conditions favorables afin de s'engager dans un processus d'orientation. Par exemple, si une personne présente des difficultés personnelles qui réduisent sa capacité à se projeter dans le futur ou celle de prendre des décisions, il devient important qu'elle ait accès aux services complémentaires pouvant la soutenir. L'agent ou l'agente de liaison c.o. prévient donc le risque d'une perte de motivation pouvant entraîner un désengagement dans le processus.

Cette rencontre permet aussi aux c.o. de mettre en valeur leur expertise auprès de l'autre professionnelle ou professionnel, qui obtient une vue d'ensemble plus précise de leur champ d'intervention. Il devient alors plus facile de détecter la pertinence de proposer le soutien d'un ou une c.o. dans les démarches du jeune. L'exploration des sphères professionnelles et scolaires se fait donc plus spontanément dans l'évaluation globale d'une situation. Ces éléments sont également bénéfiques pour les c.o. Les professionnelles et professionnels, bien qu'ayant des responsabilités qui diffèrent, peuvent s'inspirer de nouvelles méthodes d'intervention.

La collaboration contribue à l'avancement de la personne cliente dans ses différentes dimensions. Alors que les problématiques personnelles de celle-ci peuvent avoir des répercussions significatives sur sa disposition à s'engager dans un processus d'orientation, le travail multidisciplinaire offre un soutien concerté. Il est donc plus facile pour tous ceux et celles qui travaillent à un dossier de rappeler aux jeunes ce qui a été développé comme stratégies dans les rencontres respectives afin de se concentrer plus activement sur les objectifs.

Des suivis réguliers entre intervenants et intervenantes peuvent être faits. Ils ont pour objectif de clarifier où chacun se situe dans le plan d'action avec la personne cliente et de s'ajuster au besoin. De plus, advenant le cas où des jeunes se désengagent d'un suivi, l'autre intervenante ou intervenant peut intervenir auprès d'eux et mieux comprendre la situation. Ces démarches s'inscrivent éventuellement dans la transition d'un processus à un autre. Par exemple, si la ou le c.o. termine l'accompagnement d'une personne cliente, il est possible de l'orienter vers une ressource externe. La fin d'une démarche peut être une étape difficile et stressante. Cette étape favorise une transition optimale et mieux adaptée au rythme des jeunes.

Enjeux et défis du travail multidisciplinaire dans le cadre du programme Aire ouverte

Le travail multidisciplinaire vient également avec certains défis qui exigent une excellente vigilance des c.o. Il est essentiel que la personne cliente soit informée et comprenne bien ce qui est transmis comme information entre différents services, et ce, même si elle donne son consentement. Il est crucial qu'elle reste l'experte de ses besoins et de ses objectifs, même si les intervenants ou intervenantes se consultent parfois sans elle.

Dans un réseau déjà fortement sollicité par la hausse des besoins en santé mentale des jeunes, la collaboration nécessite un investissement important de temps, tant pour les suivis que pour les études de cas. Ce manque de temps peut être un facteur aliénant la collaboration (Dubé et coll., 2019). Néanmoins, ce travail reste primordial pour assurer une collaboration efficace. Il importe donc que les milieux soient sensibles à cette réalité et donnent l'espace nécessaire aux intervenantes et intervenants pour cet aspect important de leur travail.

Les professionnels et professionnelles ont également des avis et des approches d'intervention qui diffèrent. Harmoniser ces aspects peut s'avérer un défi. Il faut donc faire preuve d'écoute et démontrer d'excellentes habiletés de communication. Chaque professionnelle ou professionnel doit avoir une posture d'ouverture afin de prendre en compte l'opinion de toutes les personnes travaillant auprès des jeunes. La mise en place d'un plan d'action commun peut aider à établir les objectifs à atteindre ainsi que les meilleures stratégies pour y parvenir. L'engagement des jeunes dans plusieurs processus peut également devenir une charge mentale. Il faut donc rester vigilant sur leur capacité à s'investir et établir des conditions optimales, notamment en ce qui a trait à la fréquence des rencontres et éviter que les séances se tiennent le même jour que celles des autres intervenantes ou intervenants.

Les c.o. : des professionnels aux multiples compétences

Le rôle des c.o. dans des responsabilités d'agente ou d'agent de liaison montre que leur champ d'action peut s'étendre à des actions sur le terrain et qu'il ne se limite pas à l'accompagnement individuel. Il souligne la pertinence d'une mobilisation dans différents milieux pour mieux répondre aux besoins des jeunes. En effet, les c.o. peuvent avoir une influence importante dans l'ensemble des services. Par leurs compétences en intervention psychosociale et leurs connaissances approfondies sur le plan de la santé mentale, leur place au sein d'une équipe composée de plusieurs professionnelles et professionnels s'avère pertinente. En somme, le rôle de l'agent ou agente de liaison c.o. en est un à la fois de coordination, de référencement et de soutien sur les plans scolaire et professionnel, qui apporte une valeur ajoutée dans la compréhension des enjeux identitaires et dans l'analyse des transitions. Il ou elle soutient la personne cliente dans la construction d'un projet d'avenir en congruence avec ses caractéristiques personnelles, tout en prenant en considération ses ressources personnelles et le fait que les conditions du milieu peuvent avoir une incidence dans sa réalisation. Ces compétences permettent non seulement de répondre aux besoins des jeunes, mais aussi de faire rayonner l'expertise propre à la profession de c.o. au sein d'une équipe multidisciplinaire. ■

Références

DUBÉ, F., M.-È. GADBOIS et F. DUFOUR. 2019. « Accompagner la collaboration des intervenants scolaires », *Éducation & Formation*, n° 315, décembre 2019, p. 99-112. https://www.researchgate.net/profile/Bruno-De-Lievre/publication/338609097_Revue_Education_Formation_-_e-315_-_L'accompagnement_des_enseignants_-_perspectives_des_accompagnateurs_et_des_accompagnes_selon_le_continuum_de_developpement_professionnel/links/5e1f403592851caecc8367ab/Revue-Education-Formation-e-315-Laccompagnement-des-enseignants-perspectives-des-accompagnateurs-et-des-accompagnes-selon-le-continuum-de-developpement-professionnel.pdf#page=115.

MACÉ, C. et B. WEISS. *Cadre de référence. Aire ouverte*, Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2021. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2021/21-914-12W.pdf>.

ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC. *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*, Québec, s.d., 6 p. <https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/Profil-de-competences-des-conseillers-et-conseilleres-d-orientation-du-Quebec.pdf>.

UNITÉ DE SOUTIEN SSA QUÉBEC. *Aire ouverte : La recherche évaluative en soutien à une amélioration continue des services offerts aux jeunes du Québec et à des organisations apprenantes*, 2024, [en ligne]. <https://ssaquebec.ca/nouvelles/aire-ouverte-la-recherche-evaluative-en-soutien-a-une-amelioration-continue-des-services-offerts-aux-jeunes-du-quebec-et-a-des-organisations-apprenantes> (consulté le 19 janvier 2025).





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



Katia Droniou,
c.o. chez Desjardins

Portrait professionnel de Katia Droniou : favoriser le bien-être dans nos organisations

Katia Droniou est conseillère d'orientation (c.o.) chez Desjardins. Son parcours vers l'orientation est avant tout celui d'une réorientation afin de se rapprocher de l'humain. Katia commence sa carrière en administration, en France, au ministère des Affaires étrangères. Dans le cadre de ses fonctions, elle déménage au Québec pour travailler au consulat de France. Souhaitant un travail plus près de ses valeurs, elle retourne aux études et obtient un certificat en ressources humaines (RH) à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) puis un baccalauréat en développement de carrière. Son objectif étant d'intervenir plus étroitement auprès de sa clientèle, elle entreprend ensuite une maîtrise en carriérologie à l'UQAM, qu'elle termine en 2015.

Son stage de maîtrise au Centre de ressources en employabilité Montréal centre-ville (CREMCV) s'avère déterminant. Elle y poursuit sa carrière pendant quatre ans, où elle se consacre principalement au Programme d'accompagnement pour les nouveaux immigrants (PANI). Cette clientèle en transition de carrière l'intéresse plus particulièrement en raison de son propre parcours migratoire mais aussi par désir d'accompagner des personnes vivant des obstacles particuliers dans leur intégration professionnelle. Elle réalise également des mandats d'orientation pour la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST) durant cette période.

En parallèle de ses fonctions au CREMCV, elle explore la pratique privée au sein d'un cabinet de professionnelles titulaires à la fois du titre c.o. et de psychothérapeute. Dans ce contexte, elle se familiarise davantage avec les enjeux de santé mentale et leurs incidences sur une carrière. Durant cette période, elle anime aussi des ateliers et offre des services de counseling individuel à Polytechnique Montréal pendant plusieurs sessions universitaires.

Son expérience en pratique privée l'amène finalement à découvrir le centre d'accompagnement carrière de Desjardins. Depuis 2022, Katia assure un rôle-conseil en orientation au sein de l'organisme et offre des processus de counseling pour les personnes employées en transition professionnelle.

Une pratique innovante dans le monde des affaires

Peu d'organisations offrent des services liés à la carrière à l'interne comme Desjardins. En effet, la coopérative propose des services d'accompagnement carrière depuis plus de 10 ans. La valeur ajoutée d'un service interne, plutôt que le recours à une firme externe, réside dans des interventions mieux contextualisées, ancrées dans la réalité des personnes qui y font appel.

Depuis 2022, l'organisme a enrichi son approche pour soutenir le développement professionnel et le bien-être des employés et employées. Katia contribue à cette évolution en accompagnant le personnel dans ses réflexions et transitions, et ce, dans un esprit d'écoute et de collaboration. Cette démarche reflète une volonté

de créer un environnement où la mobilité interne et la croissance s'inscrivent dans une vision durable et respectueuse des personnes.

La collaboration étroite avec différentes équipes à l'interne facilite l'évaluation des besoins de l'employée ou de l'employé et leur réflexion professionnelle, ce qui permet d'offrir des services plus ajustés et au bon moment en ce qui a trait à leur employabilité. En parallèle avec son travail d'intervention, Katia mentionne l'importance du rôle-conseil dans son mandat actuel, notamment dans une optique de prévention et de réduction des risques psychosociaux au travail. Un travail de sensibilisation est de plus mené auprès des parties prenantes, comme les collaborateurs RH et les gestionnaires, quant au champ d'action des c.o.

Orientation, communauté et bien-être

Le parcours professionnel de Katia se caractérise par une recherche de bien-être et de sens dans un monde en transformation. Interrogée sur l'apport des c.o. dans la société, elle souligne l'importance de contribuer au bien-être des individus. Avec la prévalence des enjeux de santé mentale, de souffrance, de stress, de pression de performance et de perte de sens, le champ d'action des c.o. est plus pertinent que jamais. En solitaires, dans nos bureaux, nous aidons des individus ; ensemble comme profession, nous contribuons au mieux-être de nos collectivités.

D'ailleurs, Katia signale l'influence de plusieurs personnes c.o. sur son propre parcours. En France, le rôle de c.o. s'articule autrement — en fonction d'un contexte professionnel plus rigide. À son arrivée, elle découvre d'abord le champ d'action des c.o. grâce à une conseillère qui travaille dans un service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA).

Au CREMCV, elle bénéficie de l'apport de deux mentores : Julie Lapointe, qui lui transmet l'importance d'intervenir dans un lieu d'authenticité, et Monique St-Amand, qui lui enseigne le counseling pluriethnique, puis la supervise dans son travail auprès de la clientèle nouvelle arrivante.

Au sein de l'équipe du cabinet privée de Caroline Trudel, elle consolide son identité de conseillère d'orientation. Grâce à des séances de codéveloppement en équipe au fil du temps, elle devient plus confiante de tirer parti de l'ensemble du champ d'exercice de l'orientation, notamment l'évaluation en orientation des personnes atteintes d'un trouble mental attesté par un diagnostic.

Des actions qui font du bien

Katia s'épanouit dans son travail — à ses yeux, c'est une sphère de vie prioritaire. Elle attire toutefois l'attention sur l'importance de favoriser son bien-être à l'extérieur du travail, surtout lorsque l'on accompagne une clientèle aux prises avec des enjeux de santé mentale. Pour elle, cela passe par du temps de qualité avec sa famille (un fils de douze ans), et par son engouement récent pour la course à pied, qu'elle voyait au départ comme un défi de mise en forme. Elle planifie maintenant une participation à un demi-marathon après avoir réalisé cinq parcours de 10 km pour ses 50 ans. Pour prendre soin des autres, il faut d'abord prendre soin de soi, et Katia l'a bien compris.

Susciter la motivation

Donner aux clients
les moyens de réussir
leur carrière

 Nouveau cours en ligne



Accédez à des stratégies fondées sur des données probantes pour accroître la motivation des clients grâce au premier cours en ligne du CERIC, maintenant offert dans une version adaptée en français.

La motivation peut représenter un obstacle majeur à la progression de carrière – tant pour les clients qui traversent des transitions que pour les intervenants en développement de carrière qui gèrent de multiples exigences.

Le premier cours du CERIC propose des **stratégies pratiques** et **fondées sur des données probantes** pour vous aider à relever des défis liés à la motivation, comme le désengagement ou l'auto-sabotage. Au cours de cette formation autonome d'une heure, vous allez :

- ✓ **Acquérir des techniques faciles à utiliser pour évaluer la motivation**
- ✓ **Mettre en œuvre des stratégies favorisant un engagement durable**
- ✓ **Renforcer l'engagement des client-e-s face aux obstacles et aux périodes de stagnation**

Pour seulement 49 \$, vous pourrez :



Accéder à **6 modules interactifs avec des outils pratiques** pour renforcer la motivation et favoriser les progrès.



Apprendre directement d'un expert en comportement social, le **Dr Jason Cressey**.



Obtenir un **certificat d'achèvement partageable** pour souligner votre réussite.

« Le Dr Jason Cressey est un professionnel de haut calibre – information de grande qualité, moyens pratiques d'appliquer les apprentissages et style de présentation captivant. »

– Kim Abram, gestionnaire de programme, Immigrant Services Society of BC (ISSofBC)

Accédez également à des webinaires à la demande

Le nouveau portail d'apprentissage du CERIC propose désormais une collection de webinaires disponibles à la demande, incluant des options gratuites et payantes. Suivez vos progrès, obtenez des certificats et développez vos compétences à votre rythme.