

l'orientation

Le magazine des conseillers et conseillères
d'orientation du Québec

Août 2012
Volume 2, numéro 2

**Réfléchir sur
ses compétences,
mieux cibler son
développement**



Ordre des conseillers
et conseillères d'orientation
du Québec

La Semaine québécoise de l'orientation, une occasion d'actualisation des compétences!



La 8^e édition de la **Semaine québécoise de l'orientation (SQO)**, portant sur l'employabilité, aura lieu du **4 au 10 novembre 2012**.

La préparation et la présentation d'une conférence ou l'animation d'un atelier destiné au public sont des compétences inscrites dans le *Profil de compétences générales des conseillers et conseillères d'orientation* sous l'énoncé *Exercer un rôle conseil auprès d'autres acteurs*.

Les c.o. travaillant en employabilité, à l'éducation des adultes, en réadaptation et en pratique privée sont invités à organiser une activité publique dans le cadre de cet événement.

Pour en faire profiter le public, soyons nombreux à affirmer nos compétences durant la SQO 2012 !



Ordre des conseillers
et conseillères d'orientation
du Québec

l'orientation

 Ordre des conseillers
et conseillères d'orientation
du Québec

Sommaire

	Laurent Matte, c.o., président	BILLET DU PRÉSIDENT	Page 2
	Martine Lacharité, c.o., directrice générale et secrétaire	CHRONIQUE DE LA DIRECTRICE GÉNÉRALE L'Ordre, ses activités et ses projets	Page 3
	Richard Locas, c.o., chargé d'affaires professionnelles et coordonnateur à l'inspection professionnelle	DILEMME ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE Et si le tiers des c.o. avaient des problèmes avec les tiers	Page 7
	DOSSIER	RÉFLÉCHIR SUR SA COMPÉTENCE POUR MIEUX CIBLER SON DÉVELOPPEMENT	
	Érick Beaulieu, c.o., pratique privée	Compétence de convenance ou congruente aux besoins réels ?	Page 10
	Richard Locas, c.o., chargé d'affaires professionnelles et coordonnateur à l'inspection professionnelle	Quand le maintien et la mise à jour ne suffisent pas...	Page 11
	Diane Tremblay, c.o., coordonnatrice aux communications et à la formation continue	<i>Espace compétence : un an déjà !</i>	Page 13
	Marie Cardinal-Picard, Ph.D., c.o.,	ÉVALUATION La phase d'analyse explicitée	Page 14
	Monique St-Amand, c.o., Club de recherche d'emploi Montréal Centre-ville	CULTURE ET ORIENTATION Processus d'adaptation des nouveaux arrivants et counseling de carrière	Page 16
	Nancy Dubois, c.o., Centre de pédopsychiatrie du CHUQ	ACTIVITÉ RÉSERVÉE ET INTERVENTION Lorsque l'anxiété sociale conduit au refus scolaire	Page 18
	Mario Charette, c.o., pratique privée	ORIENTATION ET SOCIÉTÉ La socialisation inadéquate	Page 20
	Louis Cournoyer, c.o., professeur à l'Université du Québec à Montréal	RECHERCHE Les trouvailles de Louis Cournoyer	Page 22

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

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

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

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



BILLET DU PRÉSIDENT

À notre portée !

Laurent Matte, c.o., président Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec

C'est curieux comme le projet de loi n° 21 semble jeter une lumière un peu déstabilisante sur notre profession. Vous savez, comme lorsqu'on fait l'objet d'une attention soudaine et inhabituelle. C'est vrai, convenir entre nous de notre utilité sociale est une chose, se voir confier des responsabilités et recevoir des attentes de la société en est une autre. C'est un peu comme si, en même temps qu'on réalisait ensemble la force de notre identité professionnelle, on se rendait compte qu'elle ne nous appartenait pas entièrement.

2 Pourtant cela n'a rien d'étonnant. Notre identité professionnelle résulte d'interactions, pas simplement d'une réflexion unilatérale. Le rapport Parent a été le propulseur de notre profession au Québec. Avec, peut-être, l'inconvénient de nous faire croire à la longue que notre présence et nos conditions d'exercice « allaient de soi ». Or, ce contrat social est bel et bien échu, et nous devons apprendre à le renégocier. Cela ne devrait ni nous surprendre ni nous décontenancer.

Il y a quelques années, Céline Bacon (2007) nous rappelait que l'identité professionnelle était la résultante d'un rapport dialectique entre celle qui est revendiquée par le groupe et celle qui est octroyée par la société. C'est peut-être justement cette tension-là que nous ressentons davantage au fur et à mesure que nous nous affirmons avec de plus en plus de succès, que nous occupons un « espace professionnel » qui n'est pas nécessairement exclusif et peut même parfois être convoité.

Cela crée évidemment une pression sur chacun et chacune des c.o., une exigence plus vivement ressentie d'être à la fois pertinent et compétent, et d'être en mesure d'en rendre compte. C'est le prix à payer pour passer moins inaperçus.

C'est là que la communauté professionnelle, non pas comme institution, mais comme dynamique collective, prend tout son sens. Nous sommes porteurs de notre professionnalisme individuellement, mais aussi solidairement.

Dans le contexte de notre stratégie scolaire, plusieurs groupes de c.o. ont expérimenté concrètement l'importance et l'avantage de se réunir pour réfléchir et vivre ensemble leur positionnement dans leur milieu. Ailleurs, des collègues s'organisent en groupes de codéveloppement ou de supervision, organisent des

événements. L'offre de formation s'enrichit. Il est là, l'avenir de notre profession : dans la vitalité qui s'exprime plus fort et plus clairement.

Nous aurons de plus en plus besoin les uns des autres pour progresser professionnellement, pour accroître notre capacité réflexive, cette aptitude à prendre conscience de ce que l'on fait, des raisons pour lesquelles on le fait et des résultats qu'on obtient. Pour aller au-delà des réactions et des rétroactions des clients, ce miroir bien imparfait, teinté des transferts et contre-transferts de tous les jours (voir, entre autres, l'article marquant de Savard, 2009).

Un des moyens les plus efficaces pour y parvenir est sans contredit la supervision clinique, mais il s'agit d'un aspect sous-développé de notre profession au Québec. L'Ordre vise donc, pour les prochaines années, l'essor d'une culture de supervision clinique en orientation : une source de pouvoir insoupçonnée des c.o. sur leur efficacité et leur satisfaction professionnelle.

Mais pour cela il faut arriver à aller au-delà de nos craintes et du sentiment de vulnérabilité. Il faut offrir à notre communauté de nouvelles occasions de vivre des expériences vraiment positives de soutien professionnel.

Faire partie d'une profession forte, c'est savoir en porter soi-même la responsabilité, réfléchir à son agir professionnel, se positionner avec d'autres, gérer sa compétence, tirer profit des relations qui existent entre nous ou que nous devons apprendre à cultiver.

C'est à notre portée !

Références

BACON, C. 2007. Explication de l'interrelation identité professionnelle-éthique professionnelle à partir des savoirs théoriques et de savoirs pratiques : la situation de conseillères et conseillers d'orientation exerçant au Québec. Thèse de doctorat en éducation. Université de Sherbrooke.

SAVARD, R. 2009. « La pratique réflexive : processus essentiel au développement de notre compétence ». *En pratique*, vol. 10, Montréal, OCCOPPQ, pp. 9-12.



CHRONIQUE DE LA DIRECTRICE GÉNÉRALE L'Ordre, ses activités et ses projets



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

Cette chronique me fournit une occasion précieuse de m'adresser à vous pour vous présenter plus à fond les activités de l'Ordre, ses projets à venir ou en préparation, les nouvelles réglementations ou politiques qui sont en vigueur en plus de vous présenter l'évolution des différents dossiers que nous menons. De par mes fonctions, je suis au cœur de toute cette effervescence. Je peux donc être le porte-parole tantôt du conseil d'administration, qui établit les grandes orientations et adopte les budgets, et tantôt de l'équipe du siège social, qui porte les dossiers et en assume la responsabilité opérationnelle. Cette petite équipe a à cœur vos préoccupations et vos besoins, et travaille intensément à la réalisation des activités incontournables et à l'atteinte de nos objectifs à l'intérieur des grandes orientations indiquées dans la planification stratégique 2011-2014.

Plan d'action 2012-2013

Le plan d'action 2012-2013, s'inscrivant dans la planification stratégique 2011-2014, a été adopté par le conseil d'administration. Je vous en présente succinctement quelques grandes cibles pour la prochaine année :

1^{re} orientation stratégique : S'assurer que les pratiques des conseillers d'orientation correspondent aux besoins d'orientation du public.

- Poursuivre les travaux du groupe de travail sur la psychométrie.
- Évaluer la faisabilité de préparer un guide d'intervention pour l'orientation et la santé mentale.
- Diffuser le guide de pratique de l'orientation en milieu secondaire.

2^e orientation stratégique : Consolider et améliorer les pratiques des conseillers d'orientation pour assurer le bien-être et la sécurité du public.

- Poursuivre le déploiement d'*espace compétence*, notre portail de développement de compétences.

- Concevoir une formation en éthique et en déontologie en partenariat avec l'UDS.
- Poursuivre notre entente avec la SQPTO nous permettant de capter et de mettre en ligne certaines conférences de leur programmation.

3^e orientation stratégique : Mettre en valeur la profession pour en faire profiter le public.

- Organiser la Semaine québécoise de l'orientation touchant le secteur de l'employabilité.
- Poursuivre la mise à jour du site choixavenir.ca/parents.
- Concevoir et mettre en œuvre un plan de communication pour le projet de loi n° 21.
- Préparer un guide d'achat de services à l'intention des tiers payeurs.

3

À cela évidemment s'ajoutent les activités incontournables liées à nos mécanismes de protection du public (l'inspection professionnelle, les activités du Bureau du syndic, l'organisation et la tenue d'activités de développement de compétences, la surveillance de l'utilisation du titre réservé, etc.), les mécanismes d'information et de relations publiques ainsi que les nombreuses activités entourant la gestion des affaires de l'Ordre.

Nouveaux règlements

Deux règlements sont entrés en vigueur en mars 2012 : il s'agit du Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et la cessation d'exercice et le Règlement sur le comité d'inspection professionnelle. Je vous invite à vous rendre dans le site Internet de l'Ordre, dans la zone membre tout récemment rafraîchie, afin de prendre connaissance des modifications apportées.

Évaluer les troubles mentaux : pour qui et comment ?

Rappelons que le projet de loi n° 21 réserve aux conseillers d'orientation l'activité d'évaluer les troubles mentaux sous réserve de l'obtention d'une attestation de formation délivrée

par l'Ordre. Dans le cadre de vos fonctions actuelles, vous avez développé ces compétences et êtes appelé à les utiliser? Vous pouvez alors demander une dispense totale ou partielle. Vous êtes intéressé à obtenir cette attestation, car vous entrevoyez des occasions intéressantes dans votre milieu et pour vos clients? Votre formation initiale (maîtrise) vous a permis, pour la majorité d'entre vous, d'acquérir des connaissances touchant les théories de la personnalité et du développement, la psychopathologie et la psychométrie. Celles-ci vous seront vraisemblablement reconnues. Toutefois, des connaissances sur les facteurs biologiques, la psychopathologie avancée de même que des connaissances liées à l'évaluation des troubles mentaux et à leur classification pourraient vous manquer. À cela s'ajoute une pratique supervisée de 500 heures consacrées à l'évaluation des troubles mentaux, dont 100 heures de contacts directs avec la clientèle et 30 heures de supervision.

Un règlement sur une activité de formation des conseillers d'orientation pour l'évaluation des troubles mentaux prévoit les exigences en matière de formation aussi bien théoriques que pratiques. Il précise aussi les procédures à suivre pour obtenir une dispense totale ou partielle de la formation prévue dans le règlement. Un comité a été mis sur pied par le conseil d'administration pour étudier les demandes et décider d'accorder ou non la dispense, décision qui pourrait être révisée par le comité exécutif à la demande du c.o. Je vous invite à consulter le règlement et les formulaires accessibles dans le site de l'Ordre, dans la zone membre sous la rubrique « Projet de loi 21 ». Vous y trouverez en détail toute l'information nécessaire pour obtenir l'attestation ou pour amorcer ou compléter vos démarches de formation ou de supervision.

4

Le permis de psychothérapeute : une démarche à l'Ordre des psychologues du Québec

Vous voulez exercer la psychothérapie et porter le titre de psychothérapeute? Vous devez obtenir le permis de psychothérapeute délivré par l'Ordre des psychologues du Québec et vous conformer aux normes de délivrance de permis prévues dans le règlement sur le permis de psychothérapeute. Si vous êtes déjà accrédité pour la pratique de la psychothérapie par l'Ordre, vous obtiendrez le permis automatiquement puisque vous bénéficiez d'une disposition transitoire. Je vous invite à consulter le règlement sur le permis de psychothérapeute dans notre site, dans la zone membre, afin de prendre connaissance en détail des normes de délivrance du permis, des obligations de formation continue, des interventions qui ne constituent pas de la psychothérapie ainsi que des dispositions transitoires. De plus, pour en savoir davantage sur les procédures de demande de permis, je vous invite à consulter le site de l'Ordre des psychologues du Québec (www.ordrepsy.qc.ca).

Enfin le guide explicatif du projet de loi n° 21!

Le guide explicatif du projet de loi n° 21 est maintenant accessible dans le site Internet de l'Ordre. L'objectif de ce guide est d'expliquer les dispositions de ce projet de loi. Il s'adresse aux membres des ordres et aussi aux gestionnaires qui, dans leurs milieux, ont à organiser le travail des professionnels et des équipes multidisciplinaires qui interviennent en santé mentale et en relations humaines. Comme vous avez pu le constater avec les renseignements que nous avons diffusés depuis l'adoption du projet de loi, l'ensemble de vos milieux de pratique est touché par l'une ou l'autre des dispositions du projet de loi, et ces dernières peuvent avoir des conséquences importantes sur l'organisation du travail.

Le guide a été rédigé par un comité interordre sous la coordination de l'Office des professions du Québec et il vise à assurer une cohérence et une uniformité d'interprétation dans tous les milieux de même qu'entre les ordres professionnels.

Prenez le temps d'en prendre connaissance, d'en discuter avec vos collègues et vos gestionnaires afin de mieux comprendre les dispositions de cette loi qui touchent votre milieu, d'en évaluer les effets et de déterminer les changements qui doivent être mis en place pour les respecter. Pour vous soutenir dans cette démarche, consultez le site Internet de l'Ordre et soyez attentif aux messages de l'Ordre à cet effet.

Un réseau des répondants

Un réseau des répondants est mis en place pour favoriser une implantation harmonieuse des dispositions du projet de loi n° 21. C'est un lieu d'échange virtuel entre, d'une part, les ordres professionnels visés par l'entrée en vigueur de la loi et, d'autre part, les représentants des milieux de travail où seront exercées les activités dorénavant réservées. Son mandat est de relever les problèmes d'interprétation concernant la portée des nouvelles dispositions législatives ou les difficultés d'implantation de la réglementation et de les faire converger vers un seul lieu. De plus, il verra à préparer les réponses nécessaires grâce à une concertation des ordres concernés et à assurer la diffusion des explications, des clarifications et des renseignements transmis par les ordres professionnels aux milieux de travail visés afin de garantir une interprétation uniforme et cohérente¹.

On peut penser que 2012-2013 verra l'aboutissement du long processus de mise en vigueur de l'ensemble des dispositions du projet de loi n° 21. « Enfin! » diront plusieurs. « Déjà! » chuchoteront d'autres. On sait que les répercussions seront importantes à bien des niveaux, mais les défis sont à notre portée. Il n'en tient qu'à nous. Bon automne! ←

1 Mandat du réseau des répondants, Office des professions du Québec.

Radiations

Au 19 avril 2012 le nom des personnes suivantes ne figurait pas au Tableau des membres de l'OCCOQ. Par conséquent, elles ne peuvent porter le titre de conseiller d'orientation, orienteur, Guidance Counselor, Vocational Guidance Counselor. Cependant, ces personnes ont peut-être régularisé leur situation depuis. Aussi, nous vous invitons à en faire la vérification auprès de l'OCCOQ.

Marie-Pierre Bélanger
Catherine Boudreault
Mélanie Laroche
Caroline Lepage
Claudette Genest-Brassard
Luc Bertrand
Hélène Fillion
Mariline Brillant
Adèle Cardinal
Isabelle Brochu
Angelle Turcotte
Josée Moreau
Marielle Rousseau
Josée Chouinard
Sandra Kermelly
Manon Chamberland
Jean Vocelle
Anik Béland
Marie St-Cyr
Adèle Schultz-Tevel
Ruth Boulianne
Hélène Robitaille

Marie-Noëlle Gattuso
Lana Bédard
Daphna Sitrit
Andrée-Anne Gagnon
Tania Milani
Caroline Betty
Marie-Josée de Chevigny
Denis Marceau
Michèle Côté
Monique Gélinas
Geneviève Wasfy
Marie-Hélène Larouche
Mélanie Blais
Jean-François Gagnon
Dany Morneau
Caroline Laprise
Yvon-Robert Lavoie
Shiri Freiwald
Paul Taillefer
Jean Loignon
Sarina Matarasso
Ginette Roy

Ruth Feder
Chantal Renaud
Josée Carrière
Normand Leduc
Marie-Christine Drolet
Roger Ouellet
Julie Dubé
Zsuzsanna I. Kapas
Jacinthe Côté
Caroline Côté
Valérie Gonthier
Danièle Lefebvre
Terhi Saario
Christiane Chênevert
Roger Dussault
Josée-Anne Roy
Stephen E. Weinbaum
Isabelle Coulombe
Marie-Hélène Leclerc
Cathrine Couture
Nunzio Vincenzi
Claire H. Harvey

Raymond Jean
Ursula Tokateloff
Hélène Lambert-Ayotte
Céline Racine
Simon Gagné
Lucie Léveillé
Maryse Gilbert
Micheline Drapeau-Roussel
Nicole Paquin
Maria Rosario Lopez Larroy
Fanny Deschênes
Stéphanie Lampron
Mariétou Ndiaye
Vicky Bolduc
Éric Raymond
Norman O'Brien
Marie-Josée Lemelin
Jean-Marc Dionne
Catherine Paradis

Démissions

Gaétane Grisé
Patricia Arnold
Céline Bacon
Jacques Barbe
Florence Beaudet
Isabelle Beaudin
Jimmy Bédard
Caroline Bédard
Lucille Bilodeau
Yves Blais
Véronique Boisvert
Francine Boivin
Nathalie Bouchard
Sonia Boulanger
Kathleen Carbone-Mc Nally
Mélanie Caron
Ghislain Champagne
Caroline Charbonneau
Sylvain Clément
Johanne Constantineau
Marie-Michelle Côté
Normand Daigle
Sylvette Dancause
Jean-Pierre Delaunay
Daniel Demers
Laurette Desjardins
Mélisa Di Méo
Nathalie Doucet

Manon Dubé
Geneviève Dupras
Johanna Echlin
Nancy Fecteau
Lorette Fontaine
Denise Fréchette
Ginette Gagné
Carol Gagnon
Émilie Gagnon
Claude Gariépy
Geneviève Gaudette
André Gauthier
Johanne Godin
Manon Gosselin
Cécile Guay-Ouellet
Audrey Hermkens
Catherine Hinse
Élaine Jacob
Francine Jobin
Howard Klarer
Diane Labossière
André Labrecque
Élyse Lachance
Anne-Marie Lafontaine
Josianne Lafrance
Véronique Lafrenière
Pierre Langevin
Claude Lapointe

Audrey Larivière-Bouvette
Bibiane Laverdière
Michèle LeBlanc
Francine Lecours
Marc Léger
Marie-Anne Lehouillier
Danielle LeMay
Ginette Lemay
Marie-Christine Lepage
Gisèle Létourneau
Andréane Lévesque
Mélanie Matos
Nathalie Mecteau
Stéphanie Mineault
Christian Morin
Honora Marion Murphy
Carmen Néron
Marie-Claude Ouellet
Kaven Paré
Deborah Parkes
France Perras
Tamara Pierre-Louis
Marylène Plante
Debra Polomeno
Sonia Pomerleau
Aimé Pouliot
Joanne Provost
Sylvie Richard

Daniel Rousseau
Marie-France Savoie
Rita Schulman
Nathalie Simard
Heidi Skorski
Marianne Souque
Sylvie St-André
François St-Arneault
Clermont Therrien
Louise Tremblay
Christiane Vadnais
Édith Villeneuve
Maryse Paquette
Lysanne Dugré
Marlène Asselin
Maurice Richard
Marylène Plante
Marjorie Labbé
Geneviève Bureau
Magalie Lévesque-Deschênes
David Quirion
Jacinthe St-Amand
Jacinthe St-Amand
Lise Bourcier
Line Vandette
François Bélisle



*Repères est mon
site de référence
pour tout ce qui touche
l'information scolaire
et professionnelle.*



REPÈRES au quotidien

- ▶ Pour les formations
- ▶ Pour les professions
- ▶ Pour les perspectives d'emploi
- ▶ Pour la Salle des pros
- ▶ Pour les activités interactives d'information et d'orientation
- ▶ Et plus encore



SUIVEZ-NOUS!

 facebook.com/reperes.qc.ca

 [@Reperes_isep](https://twitter.com/Reperes_isep)

www.reperes.qc.ca



info@grics.qc.ca
www.grics.qc.ca
514 251-3730



DILEMME ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE

Et si le tiers des c.o. avaient des problèmes avec les tiers

Richard Locas, c.o., chargé d'affaires professionnelles et coordonnateur à l'inspection professionnelle

Certains penseront qu'il s'agit ici d'une chronique sur de possibles problèmes de compréhension des fractions en mathématique, d'autres croiront qu'il s'agit d'une méconnaissance de la théorie de Jacques Limoges, Ph.D., c.o., sur les tiers de carrière. Tous pourraient avoir raison, mais il est plutôt question d'une chronique portant sur les relations entre les c.o. et une tierce partie au cours du cheminement avec les clients. Ces tiers se trouvent principalement dans les catégories qui suivent : parents d'un jeune de 14 ans et plus; entourage immédiat du client (conjoint, enfants, etc.); organismes payeurs (Emploi-Québec, SAAQ, CSST, entreprise privée, etc.) et employeurs ou supérieurs immédiats. Dans certaines situations où les c.o., dans leur pratique professionnelle, doivent transiger avec des tiers, des dilemmes ou des interrogations peuvent surgir et rendre les c.o. inconfortables par rapport à ce qu'ils doivent faire compte tenu des responsabilités envers la personne à qui ils rendent directement le service et les tiers présents dans la situation. Les délicates situations de relations avec les tiers constituent également une source non négligeable de demandes d'enquête au Bureau du syndic de l'Ordre. Quelques balises peuvent cependant orienter la pratique professionnelle des c.o. dans de telles situations.

Principales notions déontologiques

Les deux principales notions déontologiques touchées par ces situations sont l'*indépendance* et le *désintéressement*, et la *protection des renseignements de nature confidentielle*. À cet effet, quelques articles du Code de déontologie viennent baliser la pratique de c.o.

En ce qui a trait à l'indépendance et au désintéressement, l'article 29¹ précise que le c.o. doit ignorer toute intervention d'un tiers au préjudice de la personne avec laquelle il intervient directement et avec qui il est en relation professionnelle. Pour sa part, l'article 30² clarifie les devoirs du c.o. lorsqu'il exerce sa profession auprès de plusieurs clients qui peuvent avoir des intérêts divergents. Dans cette situation, le c.o. a l'obligation de

maintenir son devoir d'objectivité envers tous les clients concernés et, s'il est dans l'impossibilité de le faire, il doit mettre fin à ses services. Finalement, l'article 31³ définit la notion de conflit de rôles et indique que le c.o. doit clarifier les finalités de chacun de ses rôles et prendre les moyens nécessaires pour éviter de porter préjudice à la personne à qui il rend le service professionnel.

En ce qui a trait à la protection des renseignements de nature confidentielle, plusieurs articles de la section III du Code de déontologie viennent baliser la pratique professionnelle et la notion de secret professionnel, qui est au cœur de la relation c.o.-client. Pour les situations de relations avec des tiers, notons tout d'abord l'article 21⁴, qui indique que le professionnel doit informer le client de l'utilisation diverse des renseignements que ce dernier lui confiera. Pour sa part, l'article 22⁵ précise le comportement à adopter lorsque le professionnel transmet des renseignements confidentiels à l'intérieur d'une équipe multidisciplinaire. Il limite le professionnel à ne transmettre que les renseignements qui sont utiles, nécessaires et pertinents, et qui évitent de causer tout préjudice au client. L'article 23⁶ énonce l'obligation du professionnel d'exposer le contenu d'un rapport d'évaluation ou d'intervention à son client avant de l'envoyer à un tiers. Finalement, l'article 24⁷ ajoute une exigence particulière au moment de la transmission des résultats d'une évaluation obtenue à l'aide d'**instruments psychométriques**, soit l'obligation pour le professionnel d'obtenir la signature du client avant la transmission du rapport. L'article prévoit tout de même une exception lorsque *l'objet de cette évaluation l'exige*. Mais qu'est-ce à dire? Il s'agit ici, notamment, des situations où les tests sont utilisés aux fins de sélection (entrer dans un programme d'études, obtenir un poste, etc.). À ce moment, la personne qui décide de se prêter à un processus de sélection sait que les résultats seront transmis aux personnes responsables de la sélection.

Dans toutes les situations avec les tiers, l'important se résume dans l'énoncé de Roy (2005) : « Vous ne devez jamais perdre de vue que la personne à qui vous rendez un service, qu'elle soit référée par un tiers payeur ou non, est celle qui bénéficie des droits fondamentaux consacrés par la loi. Que la demande provienne d'un parent, d'un employeur, d'un organisme payeur ou de toute autre référence, vous avez l'obligation de protéger, toujours dans l'intérêt de la personne auprès de qui vous intervenez, les renseignements de nature confidentielle qu'elle vous confie. »

Plusieurs lecteurs se diront que ces considérations déontologiques sont tout à fait intéressantes et pertinentes. Toutefois, il demeure tout de même cette question : « Mais qu'en est-il de la pratique sur le terrain, dans la vraie vie, lorsque je suis dans une de ces situations? »

Les parents d'un jeune de plus de 14 ans qui reçoit des services ou l'entourage immédiat du client

Plusieurs c.o. qui travaillent en milieu scolaire ou en pratique privée doivent composer avec les parents de jeunes qu'ils rencontrent et qui ont 14 ans et plus, mais pas encore 18 ans. Comme il a été mentionné à maintes reprises dans plusieurs textes de l'Ordre, le jeune de 14 ans et plus est apte à consentir lui-même à l'intervention et peut bénéficier du secret professionnel. Pour les jeunes de moins de 14 ans, les titulaires de l'autorité parentale consentent à l'intervention et ont accès à l'ensemble des renseignements. Toutefois, il est du devoir du c.o. de créer et de maintenir un lien de confiance avec le jeune de 13 ans et moins : auprès de qui il intervient.

8

La plupart des parents des enfants de 14 ans et plus ont une influence considérable dans le cheminement scolaire et la vocation de leur enfant. Il est donc tout à fait normal qu'ils soient inquiets ou qu'ils se posent des questions sur le cheminement de leur enfant. Par conséquent, quand ce dernier rencontre un c.o., ils peuvent vouloir savoir ce que se passe. À ce moment, le parent devient un tiers dans la relation professionnelle que le c.o. entretient avec le jeune. Tout en respectant le droit au secret professionnel de l'enfant de 14 ans et plus, le c.o. doit tout de même tenir compte du parent et de son influence. Un échange d'information peut avoir lieu avec l'autorisation du jeune. Dans certaines situations, le c.o. doit même jouer un rôle de médiateur entre les attentes des parents à l'égard de leur jeune et la réalité de ce dernier (par exemple, les parents voient déjà leur enfant médecin, alors que ce dernier, compte tenu de son profil, vise davantage une formation professionnelle).

Les organismes payeurs (Emploi-Québec, SAAQ, CSST, entreprise privée, etc.)

Plusieurs c.o., le plus souvent en pratique privée, ont des contrats directs avec des organismes payeurs. Pour d'autres c.o. œuvrant notamment en employabilité, c'est l'organisme qui les embauche qui signe les contrats avec des tiers payeurs. Peu importe la modalité, les c.o. peuvent se trouver dans les mêmes situations délicates.

Tout d'abord, il y a la transmission de renseignements que l'on trouve le plus souvent sous la forme d'envoi d'un rapport d'évaluation ou d'intervention. Le problème le plus souvent éprouvé survient lorsque le c.o. transmet un rapport à l'organisme payeur sans en avoir exposé clairement le contenu au client. Exposer clairement le contenu d'un rapport au client n'est pas synonyme de lui en remettre une copie. Il faut toutefois que le c.o. mette une note précise dans le dossier pour indiquer qu'il a présenté le contenu du rapport au client. Tel que mentionné précédemment, dans les situations où il y a transmission de résultats de tests psychométriques, le c.o. doit obtenir – sauf exception – la signature du client pour transmettre le rapport.

La deuxième situation délicate se trouve dans la **façon** dont les c.o. rédigent leur rapport en ne tenant pas compte de la personne à qui ils s'adressent et du fait que le client pourrait subir un préjudice s'il en prenait connaissance. Cette situation est exacerbée lorsque le client est une personne vulnérable. Concrètement, cette difficulté réside souvent dans la présentation de résultats d'évaluation où le client peut être dépeint dans des termes cliniques (souvent rattachés au vocabulaire utilisé dans les tests) pas toujours appropriés ou, du moins, « indigestes » pour le client et sans doute même pour le tiers à qui le rapport est adressé. Par exemple : « Compte tenu des résultats obtenus au test X, monsieur Y démontre une difficulté de type schizothymique à entrer en contact avec les autres qui pourrait être problématique dans certains types d'emploi ou dans ses relations interpersonnelles. » Il serait sans doute préférable d'écrire : « Monsieur Y est une personne plutôt introvertie et il s'adapte très bien dans des milieux nécessitant d'être à l'aise avec la solitude. »

Finalement, la troisième situation a trait à l'influence du tiers sur la prestation de services professionnels du c.o. Par exemple un organisme payeur qui exige l'utilisation de tel test psychométrique ou encore un organisme qui fait appel au c.o. pour une sélection, mais qui lui indique avoir un candidat favori qu'il aimerait bien voir réussir le processus. Dans la première situation, si les tests imposés par l'organisme payeur peuvent entraîner un préjudice pour la clientèle (par exemple, utiliser la BGTA pour une personne qui ne correspond pas à l'échantillon normatif, utiliser un test à teneur culturelle avec une personne immigrante), le c.o. doit refuser cette demande. La voie du dialogue avec l'organisme payeur s'avérera sans doute la meilleure avenue afin de clarifier la situation et le risque de préjudice pour les clients.

Les employeurs ou supérieurs immédiats

Plus de 80 % des c.o. au Québec sont salariés, œuvrent pour différents organismes et doivent tenir compte du fait qu'ils relèvent d'un supérieur immédiat. Ces employeurs ou supérieurs ont des attentes par rapport à leurs professionnels et ils ont aussi un droit de gérance sur le travail qui est fait. Par exemple, le c.o.

qui travaille dans une école ne peut pas faire comme s'il était en cabinet privé à l'intérieur même de l'école. Sa direction peut avoir un droit de regard sur ce qu'il accomplit comme travail, dans le respect des règles déontologiques. Malheureusement, quelques professionnels se « réfugient » derrière le Code de déontologie pour éviter toute forme de reddition de comptes à leur employeur. Tout en donnant priorité au respect du secret professionnel, le c.o. peut être amené à transmettre des renseignements à sa direction avec l'autorisation de l'élève et sans que cela puisse lui causer de préjudice. La clarté du consentement dès le début de l'intervention est primordiale (voir art. 21 du Code de déontologie).

Par ailleurs, lorsqu'un directeur d'école confie un mandat à un c.o. (par exemple, rencontrer un élève avec un haut taux d'absentéisme et d'échec), il est certain qu'il s'attend à obtenir une rétroaction de la part du c.o. Ici encore, le c.o., au moment du consentement à l'intervention, doit prévenir le jeune que certains renseignements seront transmis à la direction dans le but de l'aider.

Finalement, comme dans le cas des organismes payeurs, les c.o. peuvent être confrontés à des demandes ou à des influences de la direction qui pourraient les amener à poser des gestes au détriment de leur client ou même à se trouver en situation de conflit de rôles. Par exemple, pour reprendre la situation précédente, ce serait le cas si, après l'intervention du c.o., le directeur d'école venait lui demander de produire un rapport pour l'aider à justifier un renvoi de l'école.

Et après tout... consentement éclairé et communication

Dans toutes les situations où le c.o. se trouve en contact avec une tierce partie dans sa relation professionnelle avec le client, le plus important est de clarifier la situation dès le départ avec toutes les parties et d'obtenir un consentement libre, mais surtout **éclairé** avec le client bénéficiaire des services. Il importe que la personne auprès de qui le professionnel intervient directement soit informée de la présence des tiers, des renseignements qui pourraient être échangés et des limites de la relation professionnelle dans le contexte établi par la présence du tiers (par exemple, la réalité imposée par le cadre scolaire, les limites de la démarche concentrique de certains organismes payeurs, etc.).

Finalement, le maintien d'une communication ouverte entre le professionnel et un tiers, que ce soit un parent, un organisme ou un employeur, est essentiel dans la prestation de services. Dans la majorité des situations, les demandes des tiers au regard du professionnel et des services qu'il rend à son client le sont de bonne foi. Il s'agit là d'un ensemble de situations privilégiées où le professionnel peut profiter de l'occasion pour clarifier son rôle, ses responsabilités, ses obligations et les limites de son intervention. Au-delà d'une simple évocation des obligations

déontologiques par le professionnel, un réel dialogue avec le ou les tiers permet de mieux comprendre les attentes mutuelles, les perceptions du tiers, l'importance du professionnalisme et tout ça dans le plus grand respect des droits de la personne auprès de qui le professionnel intervient directement. ←

Référence

Roy, G. 2005. *Vos obligations envers le client... Mais qui est, au juste, le client?* Feuillet déontologique n° 5, OCCOPPO.

- 1 Art. 29 : « Le membre doit ignorer toute intervention d'un tiers qui pourrait influencer sur l'exercice de son jugement professionnel ou sur l'accomplissement de ses activités professionnelles, au préjudice de la personne avec laquelle il entre en relation dans l'exercice de sa profession. »
- 2 Art. 30 : « Lorsque le membre exerce sa profession auprès de plusieurs clients qui peuvent avoir des intérêts divergents, il leur fait part de son devoir d'objectivité et des actions spécifiques qu'il devra entreprendre pour rendre ses services professionnels. Si la situation devient inconciliable avec son devoir d'objectivité, il doit informer ses clients qu'il doit mettre fin à la relation professionnelle. »
- 3 Art. 31 : « Dans toute situation où le membre est appelé à intervenir en exerçant plus d'un rôle, il doit s'assurer de clarifier les finalités de chacun de ses rôles et leurs implications dans la situation auprès des personnes concernées. Dans le cas où le membre se retrouve en conflit de rôle, il doit s'assurer de prendre les moyens nécessaires pour éviter de porter préjudice au client. »
- 4 Art. 21 : « Lorsque le membre demande à un client de lui révéler des renseignements de nature confidentielle ou lorsqu'il permet que de tels renseignements lui soient confiés, il doit informer clairement le client des utilisations diverses qui peuvent être faites de ces renseignements. »
- 5 Art. 22 : « Lorsque le membre transmet des renseignements de nature confidentielle, notamment à l'intérieur d'une équipe multidisciplinaire ou d'un programme institutionnel, il doit limiter la transmission de ces renseignements à ceux qui sont utiles, nécessaires et pertinents à l'atteinte des objectifs poursuivis, pourvu qu'il n'en résulte aucun préjudice pour son client. »
- 6 Art. 23 : « Le membre qui transmet un rapport à un tiers doit s'assurer d'avoir l'autorisation explicite de son client et que les renseignements qui y apparaissent lui soient préalablement exposés. »
- 7 Art. 24 : « Le membre ne doit pas dévoiler ou transmettre des résultats d'une évaluation obtenus à l'aide d'instruments de mesure et d'évaluation sans l'autorisation écrite de son client, sauf dans les cas où l'objet de cette évaluation l'exige. »

Réfléchir sur sa compétence pour mieux cibler son développement



Compétence de convenance ou congruente aux besoins réels ?

Erick Beaulieu, c.o., pratique privée

10

Pour certains, c'est un souvenir lointain, alors que pour d'autres, ce souvenir est plus récent. La démarche formative de la maîtrise laisse chez la plupart d'entre nous un sentiment d'aboutissement d'acquisition de compétences (théoriques) qu'on vient ensuite actualiser sur le marché du travail. Toutefois, au cours d'une présentation intitulée « Qui sont les conseillers efficaces », Réginald Savard, c.o. et professeur à l'Université de Sherbrooke, nous apprend que des recherches démontrent que « 97,2 % (!) des étudiants en supervision dissimulent des aspects importants à leur processus d'apprentissage » au nom d'un probable souci de conformité évaluative que l'école inculque depuis toujours. L'apprentissage de la compétence naît donc dans un contexte où le besoin de performer l'emporte habituellement sur le besoin d'apprendre plus véritablement sur soi. Le syndrome du bon élève devient susceptible d'engendrer le pernicieux *syndrome de Milgram* (Wikipédia) une fois rendu sur le marché du travail. Il devient alors facile d'oublier de prendre le temps de continuer d'en apprendre sur soi avec le courant de travail incessant, qui n'est d'ailleurs pas toujours orienté dans le sens de notre potentiel professionnel par surcroît... Les besoins perçus de nos clients sont-ils vraiment révélateurs de leurs *besoins réels* ? Les exigences du marché du travail demandent qu'on réponde aux attentes d'employeurs ou de clients qui ne sont pas toujours conscients de la nuance entre le besoin nommé et le besoin réel. Quand prenons-nous le temps d'évaluer si nos compétences répondent aux besoins réels de notre clientèle ? L'avènement de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* exemplifie justement comment plusieurs clients plus vulnérables ne trouvaient pas de réponse ou en obtenaient une qui n'était pas appropriée à leur besoin dans le réseau des services publics. La clarification de différentes compétences professionnelles vient systématiser une réponse plus adéquate à bon nombre de problèmes de santé mentale et physique. Au-delà des clients plus vulnérables ciblés dans la loi, l'adéquation entre les services d'orientation et les besoins d'orientation du public en général mérite autant notre attention puisque notre principale

activité professionnelle, l'évaluation d'orientation (OCCOQ, 2010), n'est pas encore reconnue par le législateur.

Comment accueillons-nous ce « tremblement d'être » qui jaillit lorsque nous ne sommes plus certains de bien faire notre travail ? Désapprendre le réflexe de la dissimulation, si bien appris au cours de notre cheminement scolaire, est la voie du *savoir-être* professionnel.

Accueillir sa vulnérabilité au lieu de l'« autrucher »

Qu'arrive-t-il lorsque notre besoin de bien faire rencontre notre peur de mal faire ? Accueillons-nous ou dissimulons-nous encore cet appel à l'« apprenti-sage » ? Si nous avons d'abord appris à nous faire croire (à 97,2 % !) qu'une quelconque réponse aux attentes suffit pour bien faire ce qui est attendu de nous, il est normal de vivre des turbulences intérieures lorsqu'on fait face à des défis que nous n'avons jamais appris à affronter. Comment accueillons-nous ce « tremblement d'être » qui jaillit lorsque nous ne sommes plus certains de bien faire notre travail ? Désapprendre le réflexe de la dissimulation, si bien appris au cours de notre cheminement scolaire, est la voie du *savoir-être* professionnel. Jouer à l'expert doit laisser la place à l'humilité de reconnaître le moment où notre compétence « frappe un nœud ». Il n'y a rien de plus professionnel que de prendre le temps, du recul, pour traiter les impasses qu'on rencontre dans notre pratique.

Faire entre nous comme on fait avec nos clients

Que ce soit par une formule conviviale de codéveloppement avec des collègues ou par le truchement d'une supervision clinique ponctuelle, nous devons cultiver des moyens pour disloquer les angles morts de notre pratique, à l'image de ce qu'on fait d'ailleurs avec nos clients. Notre souhait de voir notre utilité sociale reconnue dépend directement de notre capacité à développer nos compétences en fonction des besoins réels de nos clients. Plus nous y répondons efficacement, plus nos clients deviennent des ambassadeurs naturels de la pertinence de nos services.

Être professionnel n'est pas un acquis et ne s'arrête surtout pas à un titre professionnel : c'est un chemin bien personnel à cartographier constamment. Savez-vous reconnaître votre signalisation intérieure, révélatrice des défis extérieurs plus

cruciaux à relever pour déployer plus efficacement votre pratique? Où êtes-vous rendu sur ce chemin? Qu'auriez-vous besoin d'acquiescer pour orienter votre pratique vers un meilleur sentiment d'efficacité personnelle? Découvrez les bienfaits de dévoiler vos ambiguïtés dans un climat de confiance et voyez vos compétences se développer solidement. Vous vous affranchirez ainsi d'un sentiment d'imposture pénible à endurer puisqu'il entrave la volonté de bien faire présente en chacun de nous. ←

Références

« Expérience de Milgram ». *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Exp%C3%A9rience_de_Milgram&oldid=77516392.

OCCOQ. 2010. Guide d'évaluation en orientation. www.erick-beaulieu-co.com/articles/guide_evaluation.pdf.



Quand le maintien et la mise à jour ne suffisent pas...

Richard Locas, c.o., chargé d'affaires professionnelles et coordonnateur à l'inspection professionnelle

La date du 1^{er} mars est bien connue de tous les c.o. du Québec. La période qui la précède est souvent surchargée de toutes sortes de demandes de dernière minute de clients qui doivent faire rapidement un choix de formation. Pour sa part, la date du 31 mars marque la limite pour le renouvellement de l'inscription au tableau des membres de l'Ordre. Et c'est également le moment pour plusieurs c.o. de voir à leur formation continue en vertu de la Politique de développement des compétences.

Débute alors une période où le téléphone ne cesse de sonner et où les courriels entrent à profusion. L'échelle s'étend des demandes d'information jusqu'aux quelques cas d'appels à l'aide. À une extrémité, on trouve les questions techniques (« j'ai oublié mon mot de passe », « j'ai oublié en plus la réponse de ma question secrète », « dans quelle catégorie dois-je inscrire l'activité? », « est-ce que je compte toutes les heures? », etc.). Vers le centre, on note une inquiétude modérée (« je crois que je n'ai pas toutes mes heures », « est-ce que ça compte comme activité? », etc.). Finalement, à l'autre extrémité figurent les c.o. aux prises avec la culpabilité et la crainte de l'inspection (la réalité de cette

extrémité est hypothétique, car habituellement les c.o. appellent rarement à l'Ordre dans cette situation).

Trêve de plaisanteries, parmi le nombre élevé d'appels et de courriels des c.o., la question la plus souvent soulevée est : « Est-ce que c'est bon comme activité? Est-ce que ça compte? » Répondre à cette question est toujours difficile pour la coordonnatrice à la formation continue ou pour le chargé d'affaires professionnelles qui ne peuvent procéder à une analyse exhaustive de la situation. Voyons donc quelques balises ou précisions qui pourraient aider les c.o. à obtenir une réponse.

La notion de compétence

Le Boterf (2000) indique que la compétence est un savoir-agir complexe où le professionnel mobilise ses ressources personnelles et les ressources de son environnement afin d'intervenir adéquatement. Ce savoir-agir est au centre des trois pôles que sont le savoir, le vouloir et le pouvoir. La compétence dépasse largement la simple exposition à des connaissances.

Ne vous est-il jamais arrivé de participer à un colloque, d'être exposé à plusieurs nouvelles connaissances et de prendre votre pochette du participant pour la déposer par-dessus celles des années précédentes, qui amassent la poussière ? La compétence fait également appel au jugement professionnel qui consiste notamment à prendre les bonnes décisions dans les situations complexes qui se présentent dans ma pratique.

Le législateur, ayant sans doute l'esprit un peu tordu, a pris la peine de distinguer la *mise à jour*, le *maintien* et le *développement* de la compétence.

L'obligation déontologique « orientante »

Dans la section portant sur la qualité de l'exercice, les alinéas 1 et 2 de l'article 44 du Code de déontologie sont clairs au sujet de la compétence :

« Le membre doit assurer au public la qualité de ses services professionnels, notamment en :

- 1 assurant la mise à jour, le maintien et le développement de sa compétence;
- 2 évaluant la qualité de ses évaluations et de ses interventions.

12

Le législateur, ayant sans doute l'esprit un peu tordu, a pris la peine de distinguer la *mise à jour*, le *maintien* et le *développement* de la compétence. Sans doute constatez-vous une certaine forme de gradation, le maintien étant une forme de conservation (je ne peux pas perdre ce que j'ai déjà acquis), la mise à jour étant davantage liée au fait d'être au courant des nouveautés nécessaires à l'exercice (par exemple, connaître les nouvelles règles de sanction des études, les normes d'admission, etc.) et le développement faisant appel à l'acquisition et à l'intégration de nouvelles compétences. Faisons un parallèle avec la forme physique.

Donc, avant d'appeler à l'Ordre pour savoir si telle activité compte dans le cadre de la Politique de développement des compétences, il faut que j'analyse si cette activité contribue au maintien, à la mise à jour ou au développement de ma compétence professionnelle.

Le fait de manger sainement tous les jours et de faire un peu d'exercice me permet de maintenir ma forme physique. Ajouter de nouveaux aliments à mon régime pourrait être comparable à une mise à jour. Par contre, si je veux développer mon endurance et ma masse musculaire, je devrai m'assurer de modifier certaines habitudes et de pratiquer des activités particulières pour atteindre mes objectifs, par exemple « avoir des abdos d'acier ». Il en va de même pour notre pratique professionnelle. Donc, avant d'appeler à l'Ordre pour savoir si telle activité compte dans le cadre de la Politique de développement des compétences, il faut que j'analyse si cette activité contribue au maintien, à la mise à jour ou au développement de ma compétence professionnelle. Inutile de dire que le maintien et la mise à jour sont vraiment des obligations de base pour tous les professionnels. Quant au développement, il constitue une valeur professionnelle faisant appel au sens éthique et à la responsabilité du professionnel.

Le privilège et la responsabilité d'être professionnel¹

Être un professionnel dans une société constitue un privilège. Au Québec, nous sommes un peu plus de 300 000 personnes à porter un titre professionnel et à pratiquer dans un champ d'exercice particulier. Comme spécialistes de la relation individu-travail-formation, nous avons, les conseillers d'orientation, une responsabilité sociale importante et, pour l'assumer, nous devons nous assurer du développement de nos compétences. L'objet même de notre intervention est en constante évolution, il est donc essentiel pour tous les c.o. d'analyser leur pratique et de bien cibler leurs besoins de développement de compétences. Cette responsabilité dépasse également, malheureusement, le budget que les employeurs mettent à la disposition des c.o. pour cette facette de leur pratique. C'est donc avant tout une responsabilité personnelle. ←

Référence

LE BOTERF, GUY. 2000. *Compétence et navigation professionnelle*. 3^e éd., revue et augmentée. Paris, Éditions d'organisation.

- 1 L'article 25 du Code des professions précise les facteurs qui permettent de reconnaître qu'un groupe de personnes doit ou non être intégré au système professionnel. Parmi ceux-ci figurent la connaissance particulière nécessaire, le degré d'autonomie dans l'exercice des activités, le caractère personnel des rapports établis avec les personnes qui reçoivent les services, la gravité du préjudice advenant une faute ou un service de mauvaise qualité et le caractère confidentiel des renseignements échangés.



Espace compétence : un an déjà !

Diane Tremblay, c.o., coordonnatrice aux communications et à la formation continue

Quand vous lirez ces lignes, l'Ordre célébrera le premier anniversaire d'*espace compétence*, le portail de développement de compétences des conseillers d'orientation. Est-il possible que vous ne l'ayez jamais visité ? Oui, c'est possible, puisqu'un membre sur trois n'y est jamais entré ! C'est pourtant là que l'on trouve maintenant tout ce qui concerne le développement de compétences des conseillers d'orientation : les activités de formation continue, autant celles offertes en ligne que celles en salle, ainsi que le module d'inscription et de paiement à ces activités et à celles du colloque. On y trouve aussi des documents importants vous permettant de faire vos choix d'activités de développement de compétences selon vos besoins : la Politique de développement des compétences, le Profil de compétences générales des conseillers d'orientation, le Guide d'évaluation en orientation, votre portfolio (dans « Mon espace », puis « Ajouter une activité ») dans lequel sont mises automatiquement les attestations de formation continue obtenues pour les activités offertes par l'Ordre.

Tout au long de l'année, autant les membres que le personnel de l'Ordre se sont adaptés à cette nouvelle façon de gérer la formation continue. De notre côté, nous avons découvert à notre rythme

toutes les possibilités de ce portail. Nous avons créé des outils de gestion : choix d'activités de formation à offrir en ligne, gestion de la captation, conception de formulaires d'autorisation de captation, politique de redevance, gestion d'événements (colloque), gestion d'une bibliothèque, animation de forums, etc.

« En créant Aristote, nous avons consacré notre énergie à la recherche et à l'application de stratégies novatrices visant à stimuler la participation des apprenants et à maintenir leur motivation. À notre avis, c'est là que se situe le véritable enjeu du développement professionnel en général, et de la formation continue en particulier », soutient M. Sam Roy, le p.-d.g. de Connexence, notre gestionnaire de portail. Notons que près du quart des ordres professionnels du Québec bénéficient actuellement de ces services en ce qui a trait au développement des compétences de leurs membres.

Enfin, nous ne pouvons que vous inviter à visiter *espace compétence*, explorer la plateforme plus en profondeur, écouter les tutoriels, participer aux forums, etc. Cette plateforme vous appartient, profitez-en au maximum !



Formation continue en santé mentale

Automne 2012 • Hiver 2013

Formations  *Porte-Voix*

	<p>Gestion de la crise suicidaire chez les personnes présentant des troubles de santé mentale Par D^{re} Monique Séguin, psychologue et suicidologue Mtl : 17-18 janvier 2013 • Qc : 11-12 octobre 2012</p>	<p>Autres formations...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trouble de personnalité limite et approche dialectique-comportementale Par Hélène Busque, psychologue Mtl : 13-14 décembre 2012 Qc : 8-9 novembre 2012 • Traitement cognitivo-comportemental du trouble obsessionnel-compulsif Par D^{re} Josée Rhéaume, psychologue Mtl : 1-2 novembre 2012 Qc : 29-30 novembre 2012 • TDHA chez les enfants de 6 à 12 ans et leur famille Par D^{re} Martine Verreault, psychologue Mtl : 22-23 novembre 2012 Qc : 18-19 octobre 2012 • Troubles du comportements chez les enfants et les adolescents Par D^{re} Nadia Desbiens, Ph. D., psychopédagogie et M.A. (psychologie) Mtl : 21-22 février 2013 Qc : 24-25 janvier 2013
	<p>La thérapie cognitivo-comportementale en santé mentale : atelier d'introduction au modèle et à ses applications Par D^{re} Amélie Seidah, psychologue Mtl : 31-1^{er} février 2013 • Qc : 21-22 mars 2013</p>	
	<p>Introduction à la thérapie des schémas auprès des personnes présentant un trouble de la personnalité Par D^r Pierre Cousineau, psychologue Mtl : 14-15 mars 2013 • Qc : 14-15 février 2013</p>	
	<p>Sensibilisation à l'entretien motivationnel en santé mentale Par D^{re} Rachel Green, psychologue Mtl : 22 février 2013 • Qc : 1^{er} mars 2013</p>	
<p>Informations et inscriptions www.porte-voix.qc.ca Tél. : 418 658-5396 Téléc. : 418 658-5982 Courriel : porte-voix@videotron.ca</p>		



ÉVALUATION

La phase d'analyse explicitée

Marie Cardinal-Picard, Ph.D., c.o.

Nathalie est assise à son bureau. Devant elle, le dossier d'un client : activités de connaissances de soi écrites, portfolio, CV, résultats d'un test d'intérêts, notes évolutives de six rencontres. Elle s'apprête à rédiger un rapport final témoignant de la démarche réalisée et du plan d'action du client. Elle pèse savamment les renseignements recueillis à l'aide des activités écrites et des conversations avec la personne concernée. Elle en arrive à faire des liens entre les expériences, les intérêts et les aspirations de la personne. Elle met en évidence certains éléments récurrents qui semblent plus importants et nuance certains résultats psychométriques qui semblent moins pertinents lorsqu'ils sont liés aux renseignements obtenus par le counseling. Nathalie est en train de poser un acte professionnel complexe, elle analyse la situation.

Que fait vraiment Nathalie? Comment procède-t-elle? Sans doute de façon plutôt intuitive ou spontanée, comme la plupart d'entre nous, la plupart du temps. Et si Nathalie prenait le temps de réfléchir à sa manière d'analyser la situation et à ce qu'elle pourrait faire pour accomplir une analyse plus complète.

14

La phase d'analyse selon le Guide d'évaluation en orientation

Selon le Guide d'évaluation en orientation, l'analyse est l'« examen systématique et méthodique des informations recueillies et décodées dans le but d'en dégager une compréhension suffisante de la situation de la personne » (OCCOQ, 2010, p. 10). Ainsi, l'analyse consiste d'abord à passer en revue, à étudier l'ensemble des renseignements obtenus à partir de plusieurs sources et décodés avec plusieurs outils de référence. Puis, il s'agit d'en cerner et d'en saisir le sens pour la personne et sa situation.

Une nuance est ici importante à faire entre *décoder* et *analyser*. Décoder, c'est traduire les renseignements en des termes d'orientation selon nos cadres de compréhension, nos références théoriques. Analyser, c'est dégager une compréhension des liens entre les éléments décodés, souvent d'abord sous la forme d'hypothèses explicatives, notamment des causes ou des répercussions. Par exemple, on examine les réactions verbales et non verbales de la personne dès son entrée dans le bureau, les enjeux ayant une influence sur ses décisions, comme son engagement auprès de sa famille, de même que ses ressources, comme ses capacités, ses valeurs, ses compétences. On décode alors, dans son discours,

des intérêts pour le travail avec les personnes, mais aussi pour le travail manuel et pour les sciences. Et c'est l'analyse qui permet de dire que ces intérêts sont finalement très nombreux et potentiellement difficiles à concilier dans un seul et même choix. C'est dire que l'activité d'analyse débute dès l'amorce de la démarche et se poursuit jusqu'à la fin. Elle est continue et peut néanmoins connaître des périodes plus intenses, comme au moment de la rédaction des notes évolutives.

Si examiner les renseignements peut sembler clair et simple, il en va autrement lorsqu'il est question d'en dégager une compréhension suffisante. Que veut dire vraiment cerner et saisir le sens des renseignements? Comment y parvenir? En les réorganisant, notamment en fonction de ses repères théoriques ou conceptuels. Mais comment effectuer cette réorganisation? Ici, le besoin de puiser dans d'autres sources se fait davantage sentir.

La phase d'analyse selon la littérature

Puiser dans les écrits du monde de la recherche scientifique sur l'analyse des données qualitatives peut être une initiative intéressante pour expliciter ce que l'on fait lorsque l'on réorganise les renseignements sur la personne et sa situation.

Une des opérations de l'analyse est la classification. Elle consiste à grouper les éléments qui convergent (Charmaz, 2006; Paillé et Mucchielli, 2003). Par exemple, Nathalie classe dans les divers types de personnalité ou d'intérêts qu'elle connaît les caractéristiques dont parle le client en se décrivant. Peu à peu, un portrait de la personne prend forme. Certains éléments se démarquent et semblent plus importants, comme l'indécision du client.

Une autre opération du processus d'analyse est la comparaison (Paillé, 1994; Strauss et Corbin, 1998). On recherche alors des ressemblances et des différences entre les éléments. Ici, Nathalie compare notamment les réactions de la personne à celles d'autres clients qu'elle a déjà aidés pour reconnaître ce qui pourrait la mettre sur la piste de récurrences (Paillé, 1994) ou d'éléments contradictoires (Merriam, 1988). Par exemple, elle trouve une parenté entre l'attitude du client et l'attitude d'une ancienne cliente qui manifestait une indécision prononcée.

Ces éléments récurrents ou contradictoires permettent de concevoir l'organisation des renseignements en les liant ensemble. Il s'agit alors d'interpréter et de construire le schéma (au sens propre ou au sens figuré) de la situation. C'est ici que Nathalie arrive à établir une compréhension suffisante de la personne et

de sa situation. Elle conclut, par exemple, que les expériences nombreuses et pas toujours positives que le client a eues dans le monde du travail l'ont amené à éliminer rapidement un grand nombre d'options, si bien que l'éventail de choix possibles est maintenant trop restreint pour qu'il s'engage avec enthousiasme dans un projet professionnel.

Les retombées d'une analyse rigoureuse

Utiliser plusieurs sources d'information contribue à la triangulation et à la validité de l'analyse (Yin, 2003). Ainsi, il est judicieux de combiner des sources différentes comme l'entrevue, la psychométrie, les activités de rédaction, etc. De plus, pour une analyse plus rigoureuse de la situation, on peut s'interroger sur sa transférabilité en se demandant : est-ce qu'un autre c.o. qui reprendrait le dossier et relirait les notes comprendrait le raisonnement à la base de l'intervention ? De là l'importance de recueillir et de garder dans le dossier des données suffisantes et pertinentes.

Une analyse rigoureuse de la situation de la personne permet de mieux cerner cette dernière et ainsi d'anticiper les questions importantes à poser, les interventions et les activités à réaliser. L'analyse est donc nécessaire à une intervention pertinente et fructueuse.

Écrire pour mieux analyser

La rédaction des notes évolutives peut être perçue comme un outil ayant une fonction de soutien à la mémoire (Cardinal-Picard, 2010). Les notes sont alors la trace du cheminement parcouru que l'on peut relire, que des collègues peuvent lire en cas de besoin, que d'autres tiers peuvent lire éventuellement, par exemple un représentant de l'Ordre. La rédaction peut alors devenir « lourde », « pas passionnante », « routinière » (p. 161), puisque ses retombées à court terme pour une meilleure intervention sont peu apparentes. On peut aussi voir cette activité de lecture et d'écriture comme un outil ayant pour fonction de contribuer à la structuration de la pensée (Cardinal-Picard, 2010). Les notes évolutives apportent alors de l'eau au moulin et nourrissent l'intervention.

En effet, l'écriture (et parfois la lecture de ce qui vient d'être écrit) peut permettre une analyse plus rigoureuse de la situation de la personne en forçant le conseiller ou la conseillère à organiser ses idées avant de les écrire. De plus, cette activité favorise davantage la continuité de la pensée que ne pourrait le faire la prise de notes sous forme de puces ou de listes.

Par ailleurs, le fait que la rédaction des notes évolutives se fasse souvent en deux temps, c'est-à-dire une prise de notes pendant la rencontre et une rédaction définitive après, contribue aussi à la qualité de l'analyse. Selon Oudart (2007), qui s'intéresse à la rédaction de mémoires professionnels, le temps entre les deux étapes d'écriture permet de passer « d'une approche d'observation

et de collecte de données à une approche de prise de recul et de clarification des idées » (Cardinal-Picard, 2010, p. 149).

Enfin, selon Baribeau (2005), qui s'intéresse à la rédaction de mémos dans le processus de la recherche, l'écriture contribue, d'une part, à la validité interne du processus en soutenant la cohérence entre les données et les analyses et, d'autre part, à la validité externe en favorisant la cohérence entre le problème et les résultats obtenus, par la mise au jour d'éléments de subjectivité de la chercheuse ou du chercheur et par la description méthodique et détaillée. En d'autres mots, accorder une importance différente à la rédaction des notes évolutives et des rapports pourrait augmenter la qualité de vos interventions en apportant, entre autres, davantage de méthode dans vos gestes professionnels, de distance par rapport à votre subjectivité, de cohérence dans le processus d'orientation et une analyse plus valide de la situation. De quoi se réconcilier avec la tenue des dossiers! ←

Références

BARIBEAU, C. 2005. « Le journal de bord du chercheur ». *Recherches qualitatives, Hors série*, n° 2, pp. 98-114.

CARDINAL-PICARD, M. 2010. *Pratiques de l'écrit et rapport à l'écrit au cœur de la relation d'orientation*. Thèse de doctorat en éducation. Université de Sherbrooke.

CHARMAZ, K. 2006. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Londres, Sage.

MERRIAM, S.B. 1988. *Case Study Research in Education : A Qualitative Approach*. San Francisco, Calif., Jossey-Bass.

OCCOQ. 2010. *Guide d'évaluation en orientation*. Montréal, OCCOQ.

LOUDART, A.-C. 2007. « À la croisée de temporalités : le mémoire professionnel ». *Actes du congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation*, du 28 au 31 août 2007. Strasbourg, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC, www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Anne-Catherine_OUDART_153.pdf).

PAILLÉ, P. 1994. « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, pp. 147-81.

PAILLÉ, P. ET A. MUCCHIELLI. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.

STRAUSS, A. ET J. CORBIN. 1998. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2^e éd. Thousand Oaks, Calif., Sage (1^{re} éd. 1990).

YIN, R.K. 2003. *Case Study Research : Design and Methods*. Thousand Oaks, Calif., Sage.



CULTURE ET ORIENTATION

Processus d'adaptation des nouveaux arrivants et counseling de carrière

Monique St-Amand, c.o., Club de recherche d'emploi
Montréal Centre-ville

La notion d'intégration renvoie aux mécanismes par lesquels un groupe admet un nouveau membre. Concept à teneur sociologique, l'intégration désigne l'insertion des nouveaux venus dans les sphères sociales (santé, logement, éducation, loisirs), politiques et économiques du pays d'accueil (Abou, 1986). Les facteurs que les sociologues désignent par les expressions de niveau de salaire ou de nombre de semaines (ou d'années) pour obtenir un emploi à la hauteur du niveau de scolarité sont vécus dans nos bureaux sous la forme d'orientation scolaire et professionnelle, de counseling d'emploi et de développement de l'employabilité, de transition de carrière et autre bilan de compétences.

16

Parallèlement, le processus d'acculturation peut s'échelonner sur une durée beaucoup plus longue, voire sur plus d'une génération. Issue du champ de l'anthropologie, l'acculturation désigne l'ensemble des phénomènes (manières de penser et de ressentir, valeurs et comportements) qui résulte d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraîne des changements dans les modèles (*patterns*) culturels de l'un ou des deux groupes (Redfield, Linton, Herskovits (1936) dans Bourhis et Leyen (1999)). On comprendra que la pression du changement pèse plus lourd du côté des nouveaux arrivants.

Nous allons nous attarder à un troisième processus, plus intérieur, qui est celui de l'adaptation et qui réfère aux mécanismes que l'individu met en place pour être en mesure de vivre avec un groupe. Nous allons tenter de déterminer les incidences sur le style de relation d'aide et sur les enjeux de carrière.

La première phase de l'adaptation, dite de la « lune de miel »

La première phase de l'adaptation correspond à l'arrivée dans le nouveau pays. Cela va de soi, il y aura des différences majeures si l'immigration est choisie ou imposée, comme dans le cas des réfugiés. Cette période plus ou moins euphorique se compose

d'exploration des différences, souvent amusantes. Le nouvel arrivant et sa famille veulent adopter le nouveau mode de vie, la façon de s'habiller, de parler, sans trop de discernement. La xénophobie et les situations discriminatoires sont niées.

En counseling d'emploi, l'énergie débordante et l'optimisme que les nouveaux immigrants consacrent à leurs démarches de recherche d'emploi sont un atout précieux. À partir du moment où la clarté et le réalisme de l'objectif d'emploi, en fonction du marché du travail, ont été validés, les stratégies de communication enseignées dans les clubs de recherche d'emploi donnent d'aussi bons résultats qu'avec leurs collègues « de souche ». Plus sensibles à une démarche de type « résolution de problèmes », les nouveaux immigrants, accompagnés par des conseillers issus de la communauté dominante et côtoyant d'autres chercheurs d'emploi d'origines diverses, sont confortés dans leur croyance qu'il y a une place pour eux dans la société d'accueil. La pire chose qui puisse arriver, à cette étape, est d'écouter tous les « beaux-frères » et autres prophètes de malheur qui prétendent que les immigrants doivent commencer au bas de l'échelle, comme commis d'entrepôt ou emballleur à l'épicerie du coin.

La phase suivante, celle dite du choc culturel

La deuxième phase ne manquera pas de survenir. Elle n'est pas nécessairement vécue sur le mode de la crise, mais, selon les événements, elle peut aussi s'avérer une dégringolade à la hauteur des illusions de départ. La dissonance entre les valeurs, les traditions, les usages des deux cultures peuvent heurter profondément.

Telesforo stationne sa voiture en double, devant la garderie, pour aller chercher son fils, alors que la tempête fait rage. Un policier l'interpelle et lui demande de circuler. Avec son fort accent espagnol, Telesforo tente d'expliquer la situation. Le policier se met à crier qu'avec de pareils comportements il n'arrivera jamais à s'intégrer au Québec! Telesforo est paralysé, lui, l'ingénieur-chef au Mexique, il reste sans voix. Il redémarre, docile, son fils va attendre. Mais il vient d'apprendre qu'aucun père de famille, au Québec, n'aurait jamais l'idée de stationner en double pour prendre son bébé à la garderie un soir de tempête.

Devant les échecs répétés d'intégration professionnelle, le racisme et la discrimination sont vus, désormais, comme les éléments les plus importants dans le développement de carrière : « *Là-bas, j'étais le Dr N'Diaye, ici, je suis devenu un Noir!* » Cette phase peut aussi être accompagnée de colère envers soi pour avoir adhéré trop rapidement à la culture dominante.

Le conseiller sera ici confronté à sa propre xénophobie, voire à son racisme. Il peut être difficile de faire face à la colère, à l'amertume et au découragement que le client tente de « déposer » auprès du représentant de la société dominante. L'écoute empathique et l'attitude bienveillante sont pourtant les tout premiers ingrédients pour amorcer la relation d'aide. Ne pas comprendre qu'il s'agit d'une phase de l'adaptation peut constituer une autre occasion manquée. « *On n'a pas à déployer le tapis rouge, ils ont choisi d'immigrer, "ces gens-là" ne pourront jamais s'intégrer, ils sont trop passifs et revendicateurs* » (Lenoir-Achdjian et coll., 2009).

Cette période de crise peut aussi être l'occasion d'explorer les concepts de soi, de l'identité, de l'estime de soi et de celle que l'on porte au groupe d'affiliation. Le processus d'accompagnement devrait aller vers l'accroissement d'une plus grande autonomie individuelle, la capacité de faire des choix plus éclairés.

La troisième phase, celle du répit

Durant la phase de répit, la « fatigue d'acculturation » conduit à une certaine accalmie, qui peut ressembler à de la résignation. L'immigrant adopte un certain nombre de comportements attendus, plus ou moins superficiels, pour résoudre les tensions apparues au cours de la phase de crise.

C'est la période des bricolages de projets professionnels sur la base de renseignements approximatifs glanés dans Internet, dans les salons de l'emploi ou dans le petit journal du métro. Le nouvel arrivant a compris que, sans diplôme québécois, **rien** n'est possible! Il est donc sensible aux discours sur les emplois garantis et les services de placement à vie, les droits de scolarité farmineux pour des formations ultrarapides. « *De toute façon, nous sommes venus ici pour nos enfants, nous avons fait le sacrifice.* »

La qualité de l'information sur les professions et les formations peut éviter bien des erreurs et, encore une fois, le sentiment d'échec. Cependant, il ne faut pas négliger non plus le besoin d'un minimum de sécurité économique pour se rendre disponible à la réflexion sur un projet professionnel convenable. Certains immigrants sont particulièrement inconfortables à l'idée de toucher des prestations d'assistance-emploi ou sont allergiques aux emprunts, même pour leurs études.

La dernière phase, celle du rattrapage

La dernière phase se vit souvent avec un sentiment d'urgence, pour rattraper le « temps perdu ». Tout dans la culture dominante n'est pas mauvais ou hostile. L'immigrant se tourne vers un point de vue plus personnel qui apporte un plus grand sentiment de sécurité. Il peut soit accepter, soit rejeter ses expériences des stades précédents. Ce qui compte, c'est de se construire au fur et à mesure grâce à ses « examens d'identité », comme d'autres font des examens de conscience (Maalouf, 1998).

Dans les rencontres de counseling, les attitudes interculturelles deviennent moins importantes que les attitudes interpersonnelles entre le client et le conseiller. Une démarche « connaissance de soi » et « prise de décisions » peut convenir, selon le cas. Notre client a cessé d'être un informaticien *turc* ou une directrice de marketing *haïtienne* même si leur expérience d'immigration fera toujours partie intégrante de leur expérience de vie.

L'adhésion des Canadiens et des Québécois à un fort taux d'immigration repose sur la perception que les immigrants constituent un apport économique à la société (Reitz, 2011). Comme professionnels de la carrière, nous avons un rôle important à jouer pour que cette intégration soit une occasion de Richesse collective avec un grand R (un grand R comme dans Rencontre). ←

Références

ABOU, S. 1986. *L'identité culturelle*. Paris, Antropos.

LENOIR-ACHDJIAN, A. ET COLL. 2009. « Les difficultés d'insertion en emploi des immigrants du Maghreb au Québec. Une question de perspective ». *Choix*, vol. 15, n° 3, Institut de recherche en politiques publiques, www.irpp.org.

MAALOUF, A. 1998. *Les identités meurtrières*. Paris, Grasset.

REITZ, J.G. 2011. « Pro-immigration Canada. Social and Economic Roots of Popular Views ». *Study*, n° 20, Institut de recherche en politiques publiques, www.irpp.org.

MONTREUIL A., BARRETTE G., BOURHIS Y., M., PERSONNAZ, B. ET R. (2000). *Politiques d'intégration et orientation d'acculturations envers les immigrants : comparaison de collégiens à Paris, Montréal, Los Angeles*. Montréal, Cahier de recherche n° 9. Chaire Concordia-UQAM.



ACTIVITÉ RÉSERVÉE ET INTERVENTION

Lorsque l'anxiété sociale conduit au refus scolaire

Nancy Dubois, c.o., Centre de pédopsychiatrie du CHUQ

Premier article d'une série de deux, celui-ci a pour objectif de dépeindre la réalité des adolescents aux prises avec une anxiété sociale suffisamment importante pour conduire à l'évitement ou à l'abandon scolaire. Avec les observations cliniques que j'ai notées auprès de cette clientèle au Centre de pédopsychiatrie du CHUQ, il m'a semblé pertinent de traduire aux conseillers et conseillères d'orientation comment se vit cette anxiété sociale chez les adolescents afin de suggérer des mesures de réintégration scolaire adaptées à leur réalité. Dans le deuxième article, je consacrerai mon propos à ces interventions qui pourraient justement favoriser le retour à l'école et traiterai également de certaines mesures à éviter.

18 Selon le DSM-IV-TR, l'anxiété sociale réfère à la peur intense liée aux situations sociales et de performance. La personne anxieuse a tendance à se sentir exclue, jugée et rejetée. Elle peut avoir des amis, mais, devant un malaise social réel ou imaginé, elle se sent souvent démunie et en tort. Elle aura tendance alors à s'isoler. Aux pauses ou sur l'heure du dîner, elle peut chercher à se cacher dans les toilettes, à demeurer en retrait, voire, dans les cas où l'anxiété est sévère, à fuguer de l'école. L'évitement devient une sorte de défense contre le « caractère excessif et irraisonnable » de sa peur, et ce, même si elle le reconnaît (DSM-IV, p. 483).

Les manifestations de l'anxiété sociale

Sur le plan physique

L'anxiété, lorsqu'elle est intense, agit comme un système d'alarme qui court-circuite l'accès au potentiel et aux capacités réflexives du jeune, le laissant souvent pantois et démunie devant une situation sociale ou de performance. Le malaise interne qui est alors vécu par l'adolescent peut s'exprimer par des symptômes physiques réels tels que les maux de tête, de ventre, la sudation, les tremblements, les palpitations cardiaques, l'hyperventilation, les difficultés d'attention et de concentration, le vomissement (ou la peur de vomir) et parfois même l'impression d'être déconnecté.

Sur le plan psychologique

L'anxiété sociale tend à se manifester sous la forme d'une hypervigilance et par des distorsions cognitives. La personne anxieuse portera son attention sur les moindres détails quant aux comportements, aux paroles et aux attitudes d'autrui, et elle les interprétera en défaveur de ses propres forces. La personne anxieuse verse facilement dans la dévalorisation et la dépréciation personnelle. Son jugement social s'avère conséquemment altéré et son estime de soi affaiblie. Compte tenu d'une grande insécurité intérieure, la personne anxieuse aura aussi tendance à anticiper les problèmes de nature sociale ou exigeant une certaine performance, à les amplifier et à conclure qu'elle ne les surmontera pas. Sa conviction d'être devant un réel danger à l'école l'incitera à opter pour la fuite et l'évitement.

Sur le plan scolaire (la performance)

L'anxiété peut devenir telle que la personne anxieuse refusera de quitter la maison, de prendre l'autobus, d'entrer dans l'école et d'intégrer ses cours. La réussite de son année scolaire peut être compromise par l'accumulation d'absences compromettant le rattrapage du retard cumulé. Également, il est possible que des difficultés d'apprentissage réelles ajoutent aux inquiétudes de réussite de l'adolescent et contribuent à justifier l'évitement scolaire.

La plupart des cours deviennent source d'anxiété. Cette anxiété s'explique en partie par la crainte de ne pas réussir ou de ne pas atteindre le niveau de performance souhaité. Le réconfort de l'entourage et du milieu scolaire réussit généralement peu à faire diminuer cette anxiété.

Chez les adolescents qui présentent une anxiété sociale importante, le cours d'éducation physique remporte généralement la palme des cours soulevant le plus d'anxiété en raison de la promiscuité interpersonnelle inhérente à ce cours : se changer dans les vestiaires, exposer des parties de son corps que l'on juge soi-même imparfait, être vu des autres. Parfois, le manque d'habileté sportive et la peur de ne pas être sélectionné dans une équipe (donc, de se sentir rejeté) peuvent expliquer le souhait des adolescents d'éviter ce cours.

En classe, les exposés oraux, les examens et les travaux d'équipe seront particulièrement anxiogènes. La personne anxieuse craint hautement que son anxiété soit remarquée de ses pairs si elle rougit, tremble, hésite. Elle a souvent peur de se faire poser des questions en classe et de ne pas connaître la réponse, de paraître ignare devant les autres. En équipe, elle peut considérer les autres comme étant meilleurs qu'elle. Elle a donc peur d'être jugée négativement et d'être incompétente. Elle craindra aussi d'échouer aux examens.

Dans une salle de cours, la personne anxieuse peut préférer s'asseoir près d'un mur, dans un coin, près de la porte ou dans la dernière rangée. Pour elle, il s'avère souvent difficile de tolérer le regard des autres dans son dos : elle choisira donc un endroit où il lui sera plus aisé de surveiller les autres discrètement.

En s'intéressant à l'histoire scolaire des adolescents anxieux, il est possible de remarquer que l'absentéisme a souvent débuté l'année, voire deux années précédant le refus ou l'abandon scolaire.

Sur le plan familial

À la maison, la personne anxieuse se sent particulièrement bien et en sécurité. Elle retire souvent plusieurs bénéfices secondaires à demeurer à la maison plutôt que d'être exposée au stress de l'école. Il n'est pas rare de constater que plusieurs parents, démunis devant la situation de leur enfant, acceptent de justifier les absences répétées afin de ne pas exacerber la détresse. L'anxiété sociale devient alors une anxiété généralisée à la famille, qui requiert assistance et soutien, et qui se sent aussi dépassée par la situation.

Conclusion

Au-delà de l'anxiété sociale que vit le jeune et, par ricochet, la famille, il importe de reconnaître la volonté de l'adolescent anxieux de s'en sortir et de faire taire sa souffrance. Cette volonté devient un tremplin pertinent pour mettre en place des mesures visant justement à le soutenir dans son souhait d'avancer. Pour l'instant, l'évitement demeure son moyen de régler partiellement la situation. Nous verrons, dans le prochain article, quels autres moyens peuvent être proposés pour l'aider à retourner à l'école. ←



Fier assureur des membres de l'Ordre

En cas de poursuite, de faute, de négligence, d'imprudence ou d'inhabileté dans l'exercice de vos activités professionnelles, nous serons là pour vous aider à en assumer les conséquences juridiques et pécuniaires.

N'hésitez pas à nous contacter pour toute question sur votre programme d'assurance.

1 800 644-0607
lacapitale.com

En tout temps, seul le contrat d'assurance précise les clauses et modalités relatives à nos protections.


La Capitale
Assurances générales

CABINET EN ASSURANCE DE DOMMAGES



La socialisation inadéquate

Mario Charette, c.o., pratique privée

Les jeunes prennent souvent comme modèles des adultes signifiants au moment de leur choix de carrière. De nos jours, est-ce toujours une bonne idée ?

J'ai pris l'habitude de toujours vérifier auprès de mes jeunes clients quels sont les modèles professionnels qui les entourent. Il n'est pas rare, en effet, que les jeunes s'inspirent des activités professionnelles de leurs parents ou d'autres adultes signifiants au moment de leur choix de carrière ou de formation. Il est intéressant de constater que, comme le dit l'adage, le gland tombe parfois tout près du chêne.

Les jeunes ont en fait besoin de modèles desquels s'inspirer, sinon ils risquent de se sentir perdus devant la multitude de leurs options. Super (1957), le grand théoricien de la carrière du xx^e siècle, observait déjà que les modèles adultes permettaient aux jeunes de mieux apprécier la nature des tâches liées à un métier ou à une profession et de s'y projeter. Ils permettent aussi aux jeunes de mesurer jusqu'à quel point un type d'activité peut leur convenir et de se servir de cette évaluation soit pour formuler un objectif professionnel, soit pour déterminer les caractéristiques de la carrière qu'ils recherchent (Super, 1957).

20

La socialisation vocationnelle

L'importance de ce processus de modélisation ou, si vous préférez, de socialisation « vocationnelle » est bien connue. L'entourage familial et social indique quelles sont les options de carrière disponibles ou envisageables et trace des limites à l'exploration puisqu'il ne peut présenter à ses jeunes toutes les carrières possibles, seulement celles qui se trouvent dans l'entourage en question. D'une certaine façon, cela facilite le choix du jeune et le rassure quant à sa pertinence, surtout si ceux qui l'entourent sont généralement satisfaits du déroulement de leur propre carrière.

Malheureusement, de façon plus négative, la socialisation « vocationnelle » peut également décourager la mobilité sociale, c'est-à-dire la possibilité d'accéder à une carrière plus prestigieuse ou mieux rémunérée que celles occupées par les membres de sa famille. En effet, si le jeune ne considère que les carrières qu'il lui est possible d'observer dans son milieu, il n'envisagera pas d'autres options, et ce, même s'il possède les talents nécessaires pour y parvenir. C'est pour cela que les fils de médecins deviennent rarement plombiers et les fils de plombiers rarement médecins. Les uns comme les autres viennent de milieux

différents où les modèles de carrière disponibles ou envisageables ne sont pas les mêmes. Les recherches à caractère sociologique ont montré de façon constante, depuis les travaux historiques de Bourdieu et Passeron (1964), que la probabilité est grande qu'un jeune choisisse une carrière semblable à celle de ceux qui l'entouraient durant son adolescence. (Pour des études plus récentes, consultez Frenette, 2007 et Kamanzi et coll., 2010.)

Les jeunes devenus adultes faisaient presque exactement les mêmes travaux qu'avaient faits avant eux leur père et leurs grands-pères.

Ce n'est pas là, néanmoins, le seul aspect négatif de la socialisation « vocationnelle ». Elle peut aussi se montrer inadéquate. En effet, les modèles de carrière que les parents présentent à leurs jeunes s'inscrivent dans leur univers socioprofessionnel présent ou, si vous voulez, ils reflètent le fonctionnement du marché du travail qu'ils ont connu. Or, le jeune doit formuler ses choix en fonction non pas de l'univers socioprofessionnel présent, celui que connaissent ses parents, mais bien plutôt en fonction d'un univers futur, en fonction donc des exigences et du fonctionnement du marché du travail dans lequel il évoluera. Cela ne pose pas de problème si ces deux univers socioprofessionnels se ressemblent. C'est ce qui s'est passé pendant des siècles : les jeunes devenus adultes faisaient presque exactement les mêmes travaux qu'avaient faits avant eux leur père et leurs grands-pères. Les modèles de carrière présentés par les parents les avaient donc très bien préparés à leur propre vie au travail.

Des univers différents

Que se passe-t-il néanmoins lorsque ces deux univers sont très différents, autrement dit lorsque le fonctionnement du marché du travail des jeunes s'avère très dissemblable de celui de leurs parents ? Dans ce cas, la socialisation « vocationnelle », les modèles de carrière présentés par les parents, peut ne pas correspondre aux réalités de ce nouveau marché, et les jeunes y seront mal préparés.

Il y a des raisons de croire que c'est bien ce qui se passe présentement pour un bon nombre d'entre eux. En effet, l'univers socioprofessionnel de plusieurs parents est encore caractérisé par des emplois qui n'exigent que peu de formation. Selon

l'Institut de la statistique du Québec (ISQ, 2010b), 53 % des adultes de 45 ans et plus n'ont jamais fréquenté le collège et environ 30 % n'ont pas de diplôme d'études secondaires. Les emplois peu ou assez peu qualifiés, par exemple les emplois de livreurs, de manutentionnaires, de camionneurs, de concierges, de manœuvres et de gardiens de sécurité sont communs dans ce groupe d'âge, surtout chez les hommes (ISQ, 2010a).

Dans cet univers socioprofessionnel, les adultes ont su tirer leur épingle du jeu malgré leur manque de formation. Lorsque les jeunes prennent ces adultes comme modèles, ils peuvent en conclure que la formation n'est pas absolument nécessaire pour fonctionner sur le marché du travail. Dans ma pratique, j'en rencontre plusieurs qui en sont convaincus, particulièrement des jeunes hommes pressés de commencer à travailler et désirant quitter l'école. Mais cela sera-t-il possible dans le nouveau marché du travail?

Comme je le mentionnais dans une de mes chroniques récentes (Charette, 2012), selon les perspectives à long terme de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (Lapointe et coll., 2006), d'ici 2015, environ les deux tiers des nouveaux emplois demanderont un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Or, selon les derniers Indicateurs de l'éducation (MELS, 2012), environ 39 % de nos jeunes s'arrêteront au secondaire ou décrocheront et n'auront donc pas accès à ces emplois. Si les modèles que ce groupe de jeunes ont reçus de leurs parents leur ont laissé croire qu'ils pouvaient trouver un bon emploi malgré ce manque de formation, ces modèles se seront montrés inadéquats.

Plusieurs parents ont occupé des emplois dans l'industrie manufacturière où dans d'autres secteurs d'activité syndiqués où ils ont bénéficié de bons salaires malgré leur manque de formation. Ce modèle de carrière peut influencer bon nombre de jeunes qui s'attendent à ce que ce type d'emploi demeure. Or, si on en juge par la tendance en Amérique du Nord, le nombre d'emplois syndiqués dans les secteurs de la fabrication, n'exigeant pas d'études postsecondaires et bien rémunérés, diminue sans cesse. Avec la disparition progressive de ce type d'emploi, le marché du travail se polarise ou, si vous préférez, devient caractérisé par ses extrêmes. D'un côté, on trouve des emplois dans les services personnels peu qualifiés et mal rémunérés, de l'autre, des emplois professionnels beaucoup mieux rémunérés, mais destinés particulièrement aux diplômés de l'enseignement supérieur, et très peu d'emplois entre ces deux pôles (Grant, 2012; Reich, 2012). C'est dire que les modèles de carrière présentés par les parents ne reflètent pas la nouvelle réalité du marché du travail.

Bien sûr, les parents ne peuvent présenter à leurs jeunes que l'expérience du marché du travail qui a été la leur. Il ne peut en être autrement. Malheureusement, si cette expérience est celle d'une carrière réussie sans études, c'est un modèle en voie de devenir désuet. Dans les années à venir, de plus en plus de jeunes travailleurs nous consulteront parce qu'ils se seront rendu compte qu'ils ne peuvent plus du tout espérer un bon emploi sans une formation après le secondaire. ←

Références

BOURDIEU, P. ET J.-C. PASSERON, J.-C. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris. Éd. de Minuit.

CHARETTE, M. 2012. « Le trou du beigne ». *Journal Métro*. www.journalmetro.com/carrieres/article/1105516--le-trou-du-beigne, accès 2012-03-21.

FRENETTE, M. 2007. *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université?* Ottawa : Statistique Canada. Document n° 110019MIF dans le catalogue. www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2007295-fra.pdf, accès 2012-04-19.

GRANT, T. 2012. « More Canadians in low paying jobs ». *The Globe and Mail Blog*. http://license.icopyright.net/3.8425?icx_id=/icopyright/?artid=2314165, accès 2012-01-25.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. 2010a. *Population de 25 ans et plus, selon le plus haut degré de scolarité atteint, le sexe et le groupe d'âge, Québec, 2006*. Calculs de l'auteur. www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/education/etat_scolr/tab1_niv_sco_2006.htm, accès 2012-03-21.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. 2010b. *Les 25 principales professions les plus fréquentes chez les hommes en 2006 selon le rang en 1991, Québec, 1991 et 2006*. www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/famls_mengs_niv_vie/tendances_travail/tab3_p9106_ph.htm, accès 2012-03-21.

KAMANZI, P.C. ET COLL. 2010. *Les étudiants canadiens de première génération à l'université : la persévérance aux études*. Projet Transitions, note de recherche 9. Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/projet_transitions/Transitions_Note%209_FR.pdf, accès 2012-04-19.

LAPOINTE, M. ET COLL. 2006. *Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie (2006-2015)*. Ottawa : Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). 2012. *Indicateurs de l'éducation version 2011*. Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=126>, accès 2012-03-23.

REICH, R. 2012. « Manufacturing illusions ». *The Blog of Robert Reich*. <http://robertreich.org/post/17775746428>, accès 2012-03-19.

SUPER, D. 1957. *The Psychology of Career*. New York, Harper and Row.



RECHERCHE

Les trouvailles de Louis Cournoyer

Louis Cournoyer, Ph.D., c.o., professeur à l'Université du Québec à Montréal

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

Le pouvoir de la comparaison sociale : qui me définit au juste ?

JOHNSON, C. ET J. LAMMERS. 2012. « The powerful disregard social comparison information ». *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 48, n° 1, pp. 329-34.

En orientation scolaire et professionnelle, la comparaison sociale peut influencer grandement la confiance en soi lorsque vient le temps d'envisager un programme d'études, puis de s'y maintenir, de conserver un emploi ou de demeurer dans un secteur d'activité professionnelle. En se comparant à certaines personnes, à certaines personnalités, les clients peuvent en arriver à se sentir inspirés, portés par un désir de réalisation, enclins à vouloir développer les compétences nécessaires à la réalisation de leurs aspirations scolaires et professionnelles, tout comme, au contraire, cela peut les entraîner dans le doute, la peur, la fragilité du regard de soi par rapport aux autres, par rapport au monde. Le sentiment de pouvoir personnel se lie à la capacité de mobiliser à la fois ses propres ressources, mais également celles d'autrui, de réaliser ses aspirations, de dépasser ses limites interpersonnelles et environnementales ainsi que de transformer son propre état psychologique. Sur ce dernier point, nombre de références présentées par Johnson et Lammers indiquent que le fait de se sentir puissant transforme les pensées entretenues à propos de soi et du monde. Dans cet article, les auteurs ont voulu voir comment le sentiment de pouvoir personnel pouvait jouer un rôle sur la capacité à faire usage de comparaisons favorables à son endroit et à faire fi au besoin de comparaisons défavorables. Par l'utilisation de la *Iowa-Netherlands Social Comparison Orientation Scale* (Gibbons et Buunk, 1999), Johnson et Lammers ont mené trois types d'expérience visant à placer autant de groupes d'universitaires en situation de comparaison sociale (ex. : se rappeler d'expériences personnelles

positives ou négatives sur le plan de la confiance en soi, faire la lecture d'histoires de vie d'accomplissement et de désarroi), puis d'évaluer leur sentiment de pouvoir personnel par la suite. Les résultats présentent des incidences importantes pour la compréhension du fonctionnement psychologique des individus en situation sociale ou organisationnelle présentant des structures hiérarchiques formelles ou informelles. Toutes les expériences affichent des résultats témoignant que les personnes présentant un fort sentiment de pouvoir ne sont pas perturbées par la comparaison sociale au moment de réaliser une tâche visant à s'autoévaluer. Les résultats suggèrent également que le sentiment de pouvoir personnel influe sur la confiance, les pensées et la capacité d'attention en situation d'évaluation de ses capacités par rapport à d'autres personnes.

Les meilleurs amis : miroirs de nos aspirations

KIURU, N., K. SALMELA-ARO, J.-E. NURMI, P. ZETTERGREN, H. ANDERSSON ET L. BERGMAN. 2012. « Best friends in adolescence show similar educational careers in early adulthood ». *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 33, n° 2, pp. 102-111.

Les théories du développement de carrière suggèrent que le soutien et les limites sociales jouent un rôle dans le cheminement des études. À cela s'ajoutent également les amis et les pairs avec qui sont entretenus des normes, des attitudes ainsi que des types de soutien variés. Cette recherche examine le rôle des meilleurs amis sur le développement de carrière entre l'adolescence et l'âge adulte. Un nombre de 476 participants composés de duos de « meilleurs amis » âgés de 15 ans ont été suivis jusqu'à l'âge de 26 ans. Tout au long de cette période, les chercheurs ont examiné le niveau de scolarité atteint, le quotient intellectuel, le niveau d'éducation des parents ainsi que les attentes personnelles en matière de scolarité. Trois types d'effets-amitiés ont été établis lorsque les comportements liés aux études et à la carrière des adolescents étaient initialement contrôlés : 1) la performance scolaire selon le quotient intellectuel des meilleurs amis ; 2) les attentes individuelles selon le niveau de scolarité des parents ; et 3) les attentes partagées entre amis en matière de scolarité. Les résultats révèlent que les meilleurs amis adolescents tendent à poursuivre des cheminements d'études et de carrière similaires une fois rendus à l'âge adulte. En outre, il ressort que les adolescents sélectionnent leurs meilleurs amis sur la base de similarités

d'aptitudes scolaires et que ces duos poursuivent par la suite des aspirations semblables jusqu'à l'âge adulte. Pour Kiuru et ses collaborateurs, le quotient intellectuel des meilleurs amis peut prédire la performance scolaire ultérieure ainsi que les attentes en matière de scolarité finale. Selon eux, ces similarités reposent sur la tendance des jeunes à sélectionner des amis en fonction des valeurs, des buts et de la performance scolaires. En partageant des intérêts et des aptitudes scolaires semblables, ils accentuent les occasions de partage d'expériences en matière d'attentes et de validation des choix. À cela s'ajoute le fait que les similarités interpersonnelles sur le plan scolaire des meilleurs amis facilitent la mise en place de mécanismes d'aide directe (travaux scolaires), d'encouragement et de valorisation d'aptitudes partagées, de discussions et de rapport à l'école.

L'épuisement professionnel est-il plus prononcé au moment des transitions de carrière ?

DUNFORD, B., A. SHIPP, J. BOSS, R. WAYNE, I. ANGERMEIER ET A. BOSS. 2012. « Is burnout static or dynamic ? A career transition perspective of employee burnout trajectories ». *Journal of Applied Psychology*, numéro à paraître.

Des décennies de recherches théoriques et empiriques sur l'expérience de l'épuisement n'ont pas encore réussi à cerner globalement le problème. Ce manque de compréhension est problématique parce que l'épuisement professionnel est un phénomène dynamique et que les interventions pour le contraindre doivent pouvoir s'appuyer sur de meilleures connaissances quant à savoir sur quoi intervenir et comment procurer le changement. Cet article aborde les théories existantes sur l'épuisement professionnel par l'articulation de trois dimensions, soit la fatigue émotionnelle (surcroît de fatigue entraînant un sentiment de stress personnel et interpersonnel constant), la dépersonnalisation (réponse négative de détachement aux différents aspects d'un emploi) et la réduction des accomplissements personnels (baisse du sentiment de compétence et de réalisation de soi au travail). Ces dimensions devraient, normalement, changer avec le temps

selon le type de transition vécu : les nouveaux arrivants dans l'organisation, les personnes changeant d'emploi à l'intérieur d'une même entreprise et les personnes dont les tâches de travail ont été reconverties. Un modèle conceptuel a été testé à cinq reprises sur deux ans d'enquête auprès de 2 089 employés du secteur de la santé. La mesure de l'épuisement professionnel à chaque vague d'enquête a été réalisée par le *Maslach Burnout Inventory* (Maslach et Jackson, 1981), lequel évalue la fatigue émotionnelle, la dépersonnalisation et la réduction de l'accomplissement personnel. Les résultats suggèrent que l'épuisement professionnel est relativement stable pour les personnes changeant d'emploi à l'intérieur d'une même entreprise, mais plus prononcé pour les nouveaux arrivants dans une organisation et les titulaires de poste. Il a également été relevé que les dimensions d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation sont plus sensibles aux transitions de carrière qu'à des accomplissements personnels de moindre envergure. Les résultats indiquent que la fatigue émotionnelle et la dépersonnalisation s'accroissent légèrement au cours de la première année d'épuisement professionnel pour les nouveaux arrivants dans les organisations et les personnes dont les tâches de travail ont été reconverties avant d'atteindre un plateau au cours des deux années suivantes. Même si les personnes changeant d'emploi au sein d'une même organisation vivent un épuisement professionnel accompagné d'une réduction de l'accomplissement personnel plus forte que la fatigue émotionnelle ou la dépersonnalisation, la réduction de l'accomplissement personnel est également plus prononcée chez les deux autres groupes de participants, soit les nouveaux arrivants au sein d'une organisation et ceux voyant leurs tâches de travail reconverties. L'une des découvertes importantes révèle que l'épuisement professionnel est plus prononcé au cours d'épisodes de transition de carrière qu'au cours de périodes plus longues de maintien en emploi ou d'absence d'emploi. ←

23

Références

GIBBONS, F.X. ET B.P. BUUNK. 1999. « Individual differences in social comparison : The development of a scale of social comparison orientation ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 76, pp. 129-42.

MASLACH, C. ET S.E. JACKSON. 1981. « The measurement of experienced burnout ». *Journal of Occupational Behaviour*, vol. 2, pp. 99-113.



espace compétence

Le portail de développement des compétences de l'Ordre.
Toutes les formations de l'Ordre y sont annoncées.

▶ Découvrez toutes ces potentialités. Visitez-le!
espacecompetence.net

**Rendez-vous exceptionnel en 2014
au Centre des congrès de Québec.**

**les c.o. du Québec
seront les hôtes du colloque de
l'Association internationale d'orientation
scolaire et professionnelle (AIOSP).**

**Plus d'un millier de c.o. du Québec et
du monde entier se réuniront dans
un grand rassemblement mémorable.**

24



Ordre des conseillers
et conseillères d'orientation
du Québec

AIDEZ VOTRE CLIENTÈLE À

CIBLER

UN EMPLOI

en explorant le marché du travail avec IMT en ligne



emploiquebec.gouv.qc.ca

**Dans la section IMT en ligne,
trouvez de l'information sur le marché du travail :
perspectives d'emploi, salaires, programmes de formation,
répertoire d'entreprises.**



« Mes tarifs de groupe
m'ont permis
d'économiser beaucoup. »

– Mireille Baron
Cliente satisfaite depuis 2003

Des soumissions qui font jaser.

Chez TD Assurance Meloche Monnex, nous connaissons l'importance d'économiser autant que possible. En tant que membre de l'**Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec**, vous pourriez profiter de tarifs de groupe avantageux sur vos assurances habitation et auto et d'autres privilèges exclusifs, grâce à notre partenariat avec votre association. Vous bénéficierez également d'une excellente protection et d'un service exceptionnel. Nous sommes convaincus que nous pouvons rendre l'assurance d'une simplicité sans égale afin que vous puissiez choisir votre protection en toute confiance.



Demandez une soumission en ligne au
www.melochemonnex.com/occoq
ou téléphonez au 1-866-269-1371

Lundi au vendredi, de 8 h à 20 h.
Samedi, de 9 h à 16 h.

Programme d'assurance recommandé par



Ordre des conseillers
et conseillères d'orientation
du Québec



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

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

*Aucun achat requis. Concours organisé conjointement avec Primum compagnie d'assurance. Peuvent y participer les membres ou employés et autres personnes admissibles appartenant aux groupes employeurs ou de professionnels et diplômés qui ont conclu un protocole d'entente avec les organisateurs et qui, par conséquent, bénéficient d'un tarif de groupe. Le concours se termine le 31 janvier 2013. 1 prix à gagner. Le gagnant a le choix de son prix entre un Lexus RX 450h comprenant l'équipement standard de base incluant les frais de transport et de préparation d'une valeur totale de 60 000 \$ ou 60 000 \$ canadiens. Le gagnant sera responsable de payer les taxes de vente applicables au véhicule.

Réponse à une question d'habileté mathématique requise. Les chances de gagner dépendent du nombre d'inscriptions admissibles reçues. Règlement complet du concours disponible au www.melochemonnex.com/concours.

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