

REVUE D'ÉDUCATION

Une publication de la Faculté d'éducation

EDUCATION REVIEW

A Publication of the Faculty of Education

Regards critiques sur la formation, les pratiques et les conditions d'exercice des conseillers et des conseillères d'orientation

ANDRÉ SAMSON

Professeur titulaire

Université d'Ottawa



La formation, les pratiques et les conditions d'exercice des conseillers et des conseillères d'orientation ont beaucoup évolué depuis la fin du siècle dernier et le début du second millénaire. Ces changements ou ces mutations ont été provoqués par de multiples facteurs. Parmi les principaux facteurs, notons les mutations sociales, économiques et technologiques qui ont participé à l'évolution des sociétés du monde occidental.

Ce numéro de la Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa se propose justement de rendre compte des différents enjeux et défis qui ont émergé à la faveur de ces mutations. En effet, les articles qui se retrouvent dans ce numéro abordent des thèmes qui sont directement reliés aux transformations qui ont traversé nos sociétés canadienne, québécoise, française ou suisse et qui exercent un impact sur la formation et les pratiques des conseillers et des conseillères.

Par exemple, la mondialisation de l'économie et les mesures d'austérité instaurées

par la plupart des juridictions du monde occidental exercent une influence directe sur les pratiques des conseillers et des conseillères. En effet, ces mesures d'austérité n'ont pas été sans effet sur leurs conditions de travail et aussi sur les bénéficiaires qui font l'objet de leurs interventions. À ce premier facteur de nature économique s'ajoutent l'évolution de la connaissance et les mutations sociales qui forcent une réflexion et même une remise en question des approches relatives à la formation des futurs conseillers et conseillères. Finalement, les changements technologiques participent aussi à l'évolution des pratiques des conseillers et des conseillères d'orientation.

En somme, ce numéro de la Revue de l'éducation nourrit l'ambition de repousser un tant soit peu les frontières de la connaissance et d'offrir des réponses aux multiples questions qui peuvent habiter les praticiens et les praticiennes de l'orientation.

En terminant, je tiens à remercier tous ceux et celles qui ont collaboré à ce numéro. Je pense ici à Corinne Atiogbé du service des communications de la Faculté d'éducation, aux auteurs, aux réviseurs des textes et au professeur Nicola Gazzola qui a assumé la responsabilité de la section anglophone de ce numéro.

Volume 5, No. 3,
SPRING 2018

- 01 André Samson
- 02 Patricia Dionne
Simon Viviers
France Picard
Eddy Supeno
- 10 Dr. Jack De Stefano
Dr. Jonathan
Petraglia
- 14 Shékina Rochat
Dinah Gross
- 18 André Samson
Marie-Pier Bastien
- 27 José F Domene
Krista Socholotiuk
- 32 Marie-Line Robinet
- 37 Simon Viviers
Johannie Boulet
- 45 Louis Cournoyer
Chantal Lepire
Lise Lachance
- 51 Cynthia Bilodeau,
Stephanie Yamin
- 55 Michel Turcotte
Liette Goyer



Patricia Dionne est professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke et membre de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. Depuis plus de 10 ans, elle s'intéresse à l'intervention en groupe auprès des adultes en transition ou en situation de précarité et au bilan de compétences, d'abord dans sa pratique de conseillère d'orientation puis dans son enseignement et ses recherches. Elle approfondit également les liens entre les politiques publiques, les services d'orientation scolaire et professionnelle et la justice sociale. Elle est membre du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage ainsi que du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail.

Simon Viviers est professeur adjoint au Département des fondements et pratiques en éducation à l'Université Laval et chercheur régulier du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEAT). À partir d'approches d'analyse clinique et critique du travail, il s'est intéressé dans les dernières années à la réalité des métiers scolaires, en éclairant notamment les interrelations entre les dimensions organisationnelles, professionnelles et politiques jouant un rôle dans la problématique de la santé mentale au travail.

France Picard est professeure titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval. Elle est membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail. Ses travaux de recherche portent sur l'orientation scolaire d'élèves ou d'étudiants fragilisés au moment de la transition vers l'enseignement postsecondaire. À cette fin, elle mobilise l'approche par les capacités, d'Amartya Sen, pour mieux comprendre leur situation, ainsi que le codéveloppement, pour aider les professionnels de l'orientation à les accompagner.

Eddy Supeno est professeur adjoint au Département d'orientation professionnelle à l'Université de Sherbrooke (Québec) ainsi que membre du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA). Son programme de recherche porte principalement sur l'analyse du rôle de l'information sur la formation et le travail en général et plus particulièrement dans les parcours et transitions des jeunes adultes en situation de précarité dans une perspective de justice sociale et d'apprentissage tout au long de la vie.

Orientation pour tous au secondaire public : mythe ou réalité au Québec?

PATRICIA DIONNE, C.O.

Professeure adjointe

Université de Sherbrooke



.....
SIMON VIVIERS

Professeur agrégé

Université Laval



.....
FRANCE PICARD

Professeure titulaire

Université Laval



.....
EDDY SUPENO

Professeur adjoint

Université de Sherbrooke



Résumé

L'accès aux ressources professionnelles d'orientation au Québec en formation générale et professionnelle des jeunes et des adultes à l'ordre d'enseignement secondaire est-il juste socialement? Suivant l'approche par les capacités de Sen (2009), un accès juste aux ressources professionnelles permettrait aux personnes de convertir le droit formel à l'orientation, garantie notamment par la *Loi sur l'instruction publique*, en une liberté réelle de mener des projets d'orientation auxquels ils aspirent. La méthodologie mobilisée implique d'une part une analyse documentaire des textes officiels balisant les dispositifs d'orientation à cet ordre d'enseignement et, d'autre part, une analyse des données sur le ratio d'élèves par personne conseillère d'orientation (c.o.) avec une attention particulière sur certaines populations jugées vulnérables quant à leur orientation scolaire et professionnelle (OSP). Selon nos analyses de ces ratios, la possibilité de recourir aux ressources professionnelles

d'orientation varie considérablement selon la commission scolaire fréquentée. Cela occasionne des iniquités d'accès qui peuvent être particulièrement préjudiciables pour les élèves vulnérables. Le principe d'« orientation pour tous » constitue davantage un droit formel qu'une garantie réelle pour l'élève de recourir à un service professionnel d'orientation scolaire, qu'il soit issu d'une population identifiée comme étant « générale » ou « vulnérable ».

Mots-clés

justice sociale, orientation scolaire et professionnelle, approche par les capacités, formation générale et professionnelle au secondaire, injustices scolaires, publics vulnérables

Introduction

La justice sociale, une valeur fondamentale défendue en orientation scolaire et professionnelle (OSP), constitue un

enjeu des pratiques dans la profession de conseillères et conseillers d'orientation (c.o.) (AIOSP, 2013). Elle renvoie ici au souci de tendre vers un accès équitable pour chacun à des services d'OSP correspondant à ses besoins spécifiques. Or, les discriminations et inégalités systémiques associées entre autres au genre, à l'appartenance ethnique et religieuse, au statut socio-économique, au handicap ou à l'orientation sexuelle sont susceptibles de désavantager fortement certains groupes dans le choix de voies de formation et ce, dès le primaire ou le premier cycle du secondaire, en limitant l'éventail de programmes d'études accessibles. En ce sens, des impacts délétères sont identifiés sur la persévérance aux études, la diplomation, l'insertion sociale et professionnelle et plus largement sur le développement de carrière (Flores, 2009).

Une certaine méconnaissance des services d'orientation est également constatée chez des populations d'adultes sans diplôme qui, bien qu'ils déclarent avoir des besoins d'orientation, ne savent pas où aller ni à qui s'adresser pour obtenir ces services (Bélisle et Bourdon, 2015). Dans une perspective de justice sociale, ce constat suscite une préoccupation relative à l'égalité des chances scolaires et professionnelles et aux possibilités réelles des jeunes et des adultes de mener une vie qu'ils considèrent comme valant la peine d'être vécue (Picard, Olympio, Masdonati, et Bangali, 2015). L'accès à des ressources professionnelles d'orientation¹ peut contribuer à contrer ces inégalités et à atténuer leurs impacts, dans la mesure où sont mises en œuvre des pratiques socialement justes visant à prévenir les situations d'oppression, à repérer les situations d'injustice et à évaluer de manière critique l'étendue des choix qui souffrent aux élèves, jeunes et adultes (*Ibid.*).

Cet article vise à répondre à la question de recherche suivante : l'accès aux ressources professionnelles d'orientation au Québec en formation générale et professionnelle des jeunes et des adultes à l'ordre d'enseignement secondaire est-il juste socialement ?² Notre analyse s'appuie sur l'approche par les capacités de Sen (2009).

Cette théorie de la justice sociale met l'accent sur l'évaluation de la liberté réelle (capacité) des personnes de faire des choix de vie qu'ils ont des raisons de valoriser, c'est-à-dire dans ce cas-ci la capacité de convertir le droit formel à l'orientation en une liberté réelle de mener des projets d'orientation auxquels ils aspirent. La méthodologie mobilisée implique d'une part une analyse documentaire des textes officiels balisant les dispositifs d'orientation à cet ordre d'enseignement et, d'autre part, une analyse des données sur le ratio d'élèves par personne c.o. avec une attention particulière sur certaines populations jugées vulnérables quant à leur OSP.

Inégalités des possibilités et politiques d'orientation scolaire et professionnelle

Bien que la justice sociale ait historiquement, dans le domaine de l'orientation professionnelle, un fort ancrage depuis l'œuvre de Parsons au début du XX^e siècle (Arthur, Collins, Marshall, et McMahan, 2013), la nécessité de réaffirmer cet enjeu s'impose dans un contexte de politiques économiques et sociales néolibérales (Sultana, 2014), où les décisions associées aux services d'orientation découlent de priorités essentiellement économiques et pragmatiques (Irving, 2010). Ces politiques se fondent sur des principes de flexibilité, d'efficacité et de rationalisation des ressources (Viviers et Dionne, 2016). Elles valorisent et normalisent l'individualisme, l'entrepreneuriat, la construction de soi ou la responsabilisation individuelle quant au bien-être et au devenir social et professionnel (Sultana, 2014), niant les inégalités et les injustices sociales tout comme l'impact de ces dernières sur l'orientation scolaire et professionnelle. Ainsi, « traiter les personnes inégales également reproduit et renforce les inégalités sociales » (*Ibid.*, p. 324).

Dans le contexte scolaire, les politiques néolibérales prétendent que des chances égales sont offertes à tous; elles soutiennent du même coup, selon Duru-Bellat et Brinbaum (2009), le principe de méritocratie scolaire, où les résultats

découlent des efforts ou des talents plutôt que des caractéristiques héritées (genre, ethnicité, origine sociale). Dans une perspective de justice sociale, toutefois, la prise en compte de la complexité des besoins d'orientation, présents tout au long de la vie, implique notamment la considération de l'égalité des possibilités scolaires et professionnelles (et par conséquent, des inégalités) et la prise en compte de l'accès réel aux services d'orientation.

Accès aux services d'orientation : un angle de la justice sociale

Plusieurs études mettent en lumière un écart entre les besoins d'orientation³ et l'accès réel aux services (Bélisle et Bourdon, 2015; Cartan, 2016). Comme le souligne Sultana (2014), l'équité d'accès est malmenée dans plusieurs pays par les récentes coupures de fonds publics dans les services d'orientation, malgré une demande pourtant croissante pour ces derniers. Une manière de réfléchir à l'accessibilité aux ressources professionnelles d'orientation est de considérer cet enjeu sous l'angle du ratio du nombre moyen d'élèves par c.o., tout en concevant que cela présente des limites relatives à la variabilité des dispositifs d'orientation selon les pays. Aux États-Unis, l'*American School Counselor Association* recommande un ratio d'une personne conseillère par 250 élèves (1/250) pour assurer à ces derniers un accès jugé satisfaisant à des services de counseling (y compris le counseling de carrière). Toutefois, selon les données de 2013, seuls trois états respectent ce ratio optimal; d'importantes disparités régionales sont dégagées dans les services offerts, notamment en Californie (ratio de 1/822) et en Arizona (ratio de 1/941). Dans le contexte californien, l'étude de Cartan (2016) montre que les spécialistes en orientation considèrent manquer de temps pour offrir une relation d'aide adéquate en orientation professionnelle; l'insuffisance de ressources professionnelles allouées constitue donc en soi une barrière d'accès aux services.

En France, les ratios dépassant les 1000

élèves par personne conseillère d'orientation psychologue suscitent des inquiétudes pour les mêmes raisons (ACOP-F, 2016). Ces ratios sont entre autres comparés à ceux des pays nordiques, où l'éducation à la carrière est incluse dans les curriculums (Plant, 2003) et où les ratios sont globalement inférieurs : dans la meilleure situation recensée, ces ratios oscillent entre 1/80 et 1/100 au cycle secondaire supérieur⁴ en Finlande (Brown Ruzzi, 2005). Au Québec, les ratios se sont fortement détériorés – passant de 1/550 à la fin des années 1970, à 1/1500 en 2013 (Viviers et Dionne, 2016). Selon les résultats des enquêtes disponibles, entre 45 % et 60 % des c.o. en milieu scolaire se trouveraient actuellement en surcharge de travail et auraient le sentiment de ne pas avoir suffisamment de temps pour répondre aux besoins d'orientation des élèves (Matte, 2012; FPPE, 2016). Par ailleurs, aucune recherche n'a démontré à ce jour l'écart de ratios entre les différentes commissions scolaires (CS) du Québec.

Au-delà des ratios, les difficultés d'accès peuvent également toucher l'absence de visibilité ou la méconnaissance des services accessibles. Le sondage populationnel de Bélisle et Bourdon (2015) auprès de 450 adultes sans diplôme montre que seulement 15 % de ceux qui éprouvent un besoin d'orientation⁵ savent où aller et à qui s'adresser. Or, si l'accès inéquitable à des services d'orientation peut nuire à l'ensemble de la population scolaire, cette iniquité aurait des « conséquences délétères [...] particulièrement pour les moins bien nantis de la société » (Sultana, 2014, p. 323). Plusieurs études ont d'ailleurs montré des iniquités chez cette population quant aux aspirations professionnelles, selon le genre (Vouillot, 2010) ou le statut socioéconomique (Dupriez, Monseur, et Van Campenhout, 2012), par exemple.

L'une des visées des interventions en orientation est de soutenir les jeunes et les adultes issus de milieux vulnérables, entre autres sur le plan socio-économique; il s'agit de les soutenir dans leurs aspirations et de les amener à prendre conscience des formations et des professions auxquelles ils

peuvent accéder, parce que ces apprenants ont parfois renoncé « à des professions peu courantes pour des jeunes de milieux populaires » (Irving, 2010, p. 3). Or, comme Irving (*Ibid.*) le soutient, les c.o. ont besoin de temps pour inciter les jeunes et les adultes à discuter, par exemple, des impacts de la classe sociale, de l'appartenance ethnique, de la culture, du genre, de l'orientation sexuelle sur la distribution des possibilités scolaires et professionnelles ou pour leur proposer une réflexion sur les raisons et les manifestations de la discrimination. Dans une société inclusive, l'accès aux services d'orientation implique donc de tenir compte de la complexité variable des besoins de l'ensemble des personnes.

Cadre d'analyse

L'approche par les capacités

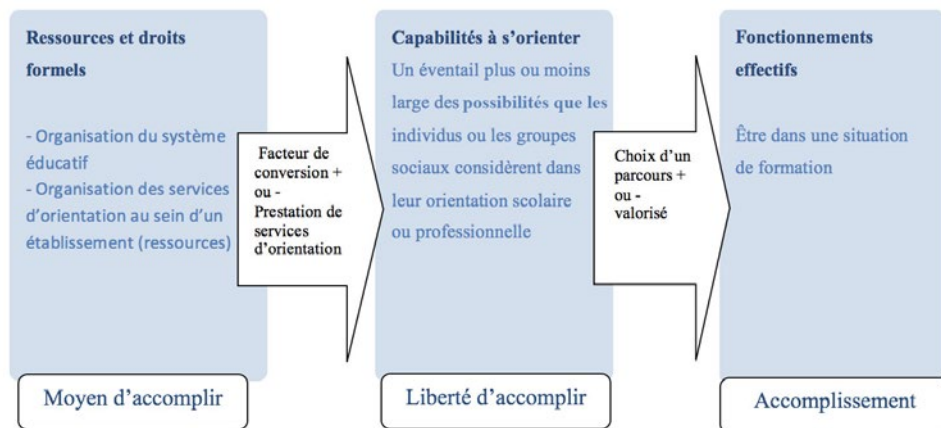
L'approche par les capacités a été mobilisée dans divers champs d'intervention, dont la santé, l'éducation et, plus récemment, l'orientation scolaire et professionnelle (Picard, Olympio, Masdonati, et Bangali, 2015). Cette théorie de la justice sociale considère comme étant injuste toute situation d'inégalité qui perdure dans le temps, alors qu'il y aurait moyen d'y remédier (Sen, 2009). En orientation scolaire, la capacité à s'orienter se définit comme étant la liberté pour un individu de choisir un programme d'études qu'il valorise, par opposition à une préférence adaptative fondée sur un éventail restreint de possibilités (Nussbaum, 2011; Sen, 1992) (voir figure 1). Apprécier la capacité à s'orienter suppose une évaluation des ressources et des droits formels (les moyens d'accomplir), c'est-à-dire les lois ou les ressources publiques consenties aux individus ou aux groupes sociaux en matière d'orientation, et la possibilité de convertir ces droits et ressources en fonctionnements effectifs. Le développement des capacités – en orientation scolaire comme dans d'autres contextes – n'est donc pas l'affaire uniquement de la personne, mais un enjeu social et politique contingent.

Parmi les ressources et les droits dont

disposent les élèves, jeunes et adultes, pour soutenir leur capacité à s'orienter, la présence de services gratuits d'orientation au sein des écoles est susceptible de jouer un rôle important. Toutefois, ces moyens peuvent demeurer purement formels si les élèves n'y ont pas recours. Ce non-recours aux ressources d'orientation découle du fait que les élèves peuvent 1) en ignorer l'existence (non-connaissance); 2) refuser d'en faire l'utilisation (non-demande) ou 3) ne pas y avoir accès si l'offre de services est inférieure à la demande (non-réception) (Berthet, 2016). Ces trois situations témoignent de facteurs négatifs de conversion qui empêchent l'exercice des droits formels et l'accès aux ressources publiques pour augmenter les capacités de l'individu. A contrario, un facteur positif de conversion permet la conversion d'une ressource et d'un droit formel en possibilités réelles, élargissant tant l'éventail de choix ou la liberté que les accomplissements. La figure 1 montre cet impact sur les capacités de l'individu et, éventuellement, sur les fonctionnements effectifs. Ces derniers renvoient aux accomplissements des individus, et traduisent rétroactivement l'étendue de liberté dont ils disposent pour faire des choix qu'ils ont des raisons de valoriser. Ils témoignent concrètement de l'étendue plus ou moins grande de liberté des personnes sur le plan du choix d'orientation scolaire et professionnelle (les capacités à s'orienter). (**Figure 1**)

En matière d'orientation scolaire, on peut donc poser l'hypothèse que la ou le c.o., étant donné sa formation spécialisée, constitue un facteur positif de conversion dont disposerait théoriquement chaque élève. (Picard *et al.*, 2015; Robertson, 2015). Ce facteur permettrait plus précisément au jeune ou à l'adulte de convertir un droit formel à l'orientation en une liberté effective à choisir un parcours de formation qu'il valorise parmi l'ensemble des parcours possibles qui sont offerts dans le système scolaire. Les services professionnels d'orientation peuvent participer à élargir l'étendue de cette liberté en permettant une analyse éclairée et critique de l'éventail

Figure 1 : Les capacités à s'orienter (Adaptation de Picard *et al.*, 2015).



plus ou moins large de choix considérés. Ils peuvent être particulièrement nécessaires auprès des populations dont l'éventail des possibilités est restreint par des contraintes culturelles ou systémiques susceptibles de les discriminer (p. ex. milieu socioéconomique, genre, origine ethnoculturelle ou situation de handicap) (Bonvin et Fravaque, 2007). Toutefois, si l'organisation des services (p. ex. manque de ressources) ou la personne conseillère occulte les situations d'inégalités scolaires et sociales, elles pourraient, selon l'approche par les capacités, devenir des facteurs de conversion négatifs.

Si la présence de services professionnels d'orientation ne suffit pas, en soi, à garantir l'amélioration des capacités des élèves, la possibilité d'y recourir constitue une condition essentielle à cette amélioration. On peut donc se demander, d'une part, si les c.o. disposent de suffisamment de ressources pour assurer un service ajusté aux besoins de l'ensemble des élèves et d'autre part, si chaque élève présentant des besoins particuliers d'orientation a accès à de telles ressources au moment où il en a besoin. Dans le cas contraire, cela constituerait pour les jeunes et les adultes une situation de non-réception. En lien avec ces questionnements, la présente analyse répond aux objectifs suivants :

1. décrire les écarts entre les commissions

scolaires du Québec (CS) quant aux ressources professionnelles d'orientation disponibles en lien avec la possibilité des élèves d'accéder à une prestation de service d'orientation qui tient compte de la spécificité de leurs besoins (la conversion du droit formel touchant l'universalité d'accès au service d'orientation en liberté réelle pour l'élève);

2. évaluer dans quelle mesure le niveau de ressources professionnelles d'orientation dans les CS du Québec est ajusté aux besoins particuliers d'orientation de populations vulnérables.

Méthodologie

Les sources de données publiques offrent l'occasion d'en réaliser un traitement inédit pour en voir l'application dans de nouvelles perspectives (Fielding, 2004), en matière de justice sociale en orientation. Afin de cadrer la problématique de l'accès aux services professionnels d'orientation selon l'approche par les capacités, une description sommaire des droits formels à l'orientation est nécessaire. Pour ce faire, une stratégie d'analyse documentaire du contenu des documents publics et prescriptifs des services d'orientation a été mobilisée. Pour avoir un aperçu du

niveau de ressources professionnelles et des écarts entre les CS du Québec en termes d'accès potentiel à ces ressources (objectif 1), nous considérons d'abord la population des élèves pour chacune des CS du Québec, en 2013-2014 (MÉESR, 2015); la présente analyse porte exclusivement sur les établissements publics d'enseignement. Cet effectif scolaire concerne la formation générale des jeunes au secondaire (FGJ), la formation professionnelle (FP) et la formation générale aux adultes (FGA). Ensuite, nous considérons le nombre de c.o. équivalent temps complet (ÉTC) dans chacune des CS (MÉES, 2017a). En divisant l'effectif scolaire par ce nombre d'employés, on obtient le ratio du nombre d'élèves théoriquement desservi par c.o. Pour répondre au premier objectif, ce ratio permet de témoigner des ressources professionnelles en orientation offertes par chaque CS.

Pour le second objectif, quatre indicateurs ont été retenus pour évaluer, dans chaque CS, l'importance de populations d'élèves ayant des besoins particuliers ou jugés vulnérables. Premièrement, le MÉES produit deux indices de défavorisation : le rang décile d'indice du seuil de faible revenu des parents (SFR) et le rang décile d'indice de milieu socioéconomique (IMSE)⁶. Afin d'avoir un aperçu du degré de défavorisation de chaque CS, un rang décile ISFR moyen pondéré et un rang décile IMSE moyen pondéré ont été calculés à partir des cotes attribuées aux écoles secondaires de formation générale aux jeunes (les établissements en FP et en FGA ne se voient pas attribuer d'indice). Ainsi, pour chaque école, l'effectif scolaire était multiplié par son rang décile d'indice de défavorisation. La somme obtenue pour l'ensemble des écoles secondaires de la CS a été divisée par le nombre total d'écoles secondaires. Un troisième indicateur est celui du pourcentage de l'effectif scolaire identifié comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)⁷ et réfère à la proportion d'élèves ayant un plan d'intervention individualisé par rapport à l'effectif scolaire total au niveau

secondaire (MÉES, 2016). Le quatrième indicateur utilisé concerne la proportion de personnes immigrantes dans la région administrative desservie par chaque CS selon les données du recensement canadien de 2011⁸ (Perron, Morin, Gaudreault, Simard, Côté et Veillette, 2014).

À partir de ce corpus de données, des analyses descriptives (fréquences, moyennes, écarts-types) ont été menées. Des analyses exploratoires ont ensuite été réalisées pour apprécier les relations bivariées (corrélations de Pearson) entre les ratios et les facteurs de vulnérabilité (IMSÉ, IFR, EHDAA, personnes immigrantes) et évaluer l'impact prédictif de ces variables sur le ratio élèves/c.o. (analyse de régression log-linéaire).

Résultats

Analyse du droit formel à l'orientation

Au Québec, il n'y a pas de loi régissant l'orientation scolaire et professionnelle (OSP), à l'exception du *Code des professions* qui régit notamment le champ d'exercice des c.o. Néanmoins, l'OSP s'inscrit formellement comme service universel et gratuit devant être offert à l'ensemble des jeunes et des adultes du secondaire. En formation générale des jeunes, la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) prévoit que les services d'OSP sont obligatoires. L'OSP s'inscrit dans les services complémentaires devant être organisés en programme de services par chacune des CS et mis en œuvre par les écoles selon leurs priorités. À l'intérieur de certaines balises déterminées par la loi de l'instruction publique, ce programme de services complémentaires peut donc différer entre les CS et les écoles pour tenir compte des besoins particuliers des élèves (MÉES, 2017c). Selon le régime pédagogique, ces services « d'aide à l'élève [...] visent à l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans son orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre » (Gouvernement du Québec, 2017, article 4, alinéa 3).

L'orientation constitue également un objet d'apprentissage s'inscrivant formellement dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2009). Elle fait partie intégrante des domaines généraux de formation. Plus récemment, des contenus *obligatoires* d'orientation scolaire et professionnelle (COSP)⁹ ont été introduits dans certaines écoles-pilotes du Québec, et ont été étendus à l'ensemble des écoles en 2017. La responsabilité de la transmission de ces contenus relève majoritairement du corps enseignant, les c.o. pouvant être appelés à jouer un rôle-conseil au regard de ces contenus.

En FGA, c'est la *Politique générale de formation continue et d'éducation des adultes* qui définit les services auxquels ont droit les apprenants (Gouvernement du Québec, 2002). Le droit aux services d'OSP n'est pas explicite dans cette politique, mais l'OSP est implicitement intégrée dans les services d'aide, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) dispensés dans l'ensemble des CS. Cette politique reconnaît que « les adultes ont besoin d'aide pour clarifier leurs projets de formation et connaître les diverses possibilités susceptibles de répondre à leurs aspirations. Le recours à ces services facilite le retour aux études et favorise la persévérance des adultes » (p. 29).

Au-delà des services universels, le ministère soulignait dès 2002, dans la foulée de la Politique d'adaptation scolaire « l'importance d'accorder une aide particulière aux élèves ayant un handicap ou une difficulté pour donner à tous des chances égales de réussir sur les plans scolaire et professionnel » (MELS, 2002, p.2). Selon le ministère, l'école devait « se donner les moyens de favoriser cette réussite en accompagnant l'élève dans son cheminement et en organisant notamment des activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles qui correspondent à ses capacités et à ses besoins » (*Ibid.*, p.2). Plus récemment, la modification du *Code des professions* assure désormais aux élèves EHDAA

certain services d'orientation prodigués par des c.o., qui se voient réserver trois activités : 1) évaluer (en orientation) une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité; 2) évaluer le retard mental et 3) évaluer (en orientation) un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation (EHDAA) dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la LIP. En cela, la modification au code reconnaît les besoins particuliers de ces publics et leur vulnérabilité, notamment au regard d'une évaluation en orientation qui ne tiendrait pas compte de la complexité des éléments à considérer dans leur parcours d'OSP. Au-delà de ces droits formels à l'orientation, la présente section vise à documenter les possibilités et la liberté effective de conversion de ces droits en capacités à s'orienter pour les jeunes et les adultes du secondaire.

Présentation et analyse des données

Le tableau en annexe 1 présente, par CS, l'ensemble des données recueillies pour les variables retenues : le nombre d'élèves par c.o., les deux indices de défavorisation, le taux d'EHDAA, et le taux de personnes immigrantes sur le territoire desservi par la CS. Au regard de l'**objectif 1**, on constate des écarts considérables entre les CS quant au ratio du nombre d'élèves par c.o. De fait, excepté la CS Eastern Shore, qui ne dispose d'aucun c.o. pour ses 1116 élèves, le ratio varie entre 1/277 élèves (CS du Littoral)¹⁰ et 1/8236 élèves (CS Riverside). L'écart-type de 1240,87 représente bien la variabilité prononcée des ressources professionnelles en orientation existantes dans les CS. Ces écarts considérables révèlent une inégalité de ressources entre les CS en termes d'offre de prestation de services professionnels d'orientation, qui peut éventuellement se solder par une non-réception de service, au sens de Berthet (2016), c'est-à-dire que la demande pourrait fort possiblement être plus forte que l'offre formelle de services. Au vu de la moyenne de 1759,93 d'élèves par

c.o. pour l'ensemble des CS, cette situation de non-réception risque fort d'affecter un nombre très élevé de jeunes et d'adultes, en formation générale ou professionnelle. Bien qu'il existe des écarts importants entre les régions administratives, par exemple entre l'Abitibi-Témiscamingue (ratio de 1/3093) et la Capitale-Nationale (1/912), un test d'analyse de variance révèle que la région n'influence pas le ratio de manière statistiquement significative au seuil de risque d'erreur de 5 % ($F(16,55)=1,76$, $p=0,06$). Néanmoins, le niveau critique du test se situe à proximité immédiate du seuil de risque de 5 %.

Le **deuxième objectif** de cette recherche vise à vérifier si le niveau de ressources professionnelles d'orientation dans les CS est ajusté aux besoins particuliers d'orientation de certaines populations vulnérables. Suivant le cadre théorique de Sen (2009), traiter les personnes ayant des vulnérabilités particulières sur le plan de l'orientation de la même façon que les personnes n'en ayant pas constituerait en soi une situation d'injustice sociale. Un premier examen des données du tableau en annexe 1 montre des écarts importants entre les CS en ce qui a trait aux facteurs de vulnérabilité. Ainsi, dans les extrêmes, les indices de défavorisation combinés les plus faibles se retrouvent dans les CS des Navigateurs et des Patriotes, et les plus élevés dans la CSDM et la CS Pointe de l'Île. Le taux d'EHDAA varie entre 15 % (CS Central Québec) et 44 % (CS Eastern Shore). Sur le plan régional, le taux de personnes immigrantes varie de 1 % pour les CS du Saguenay-Lac-Saint-Jean à 36 % pour les CS de Montréal.

L'hypothèse sous-jacente à notre second objectif est que les ressources d'orientation devraient augmenter au même rythme que les indicateurs de vulnérabilité ciblés. L'examen des corrélations de Pearson entre le nombre d'élèves par c.o. et chacun des indicateurs de vulnérabilité (tableau 2) tend à infirmer cette hypothèse : le ratio élèves/c.o. ne présente pas de relation avec les indicateurs ciblés, au seuil de risque d'erreur de 5 %. Ainsi, la présence plus forte de

Tableau 2

Corrélations entre le nombre d'élèves par c.o. ETC et les indicateurs de vulnérabilité

		ISFR	IMSÉ	EHDAA	Statut immigrant
Nombre élèves/ c.o. ETC	Corrélation de Pearson	,117	-,090	,025	,124
	Sig. (niveau critique du test)	,326	,454	,834	,299

Tableau 3

Analyse de régression log-linéaire des indices de vulnérabilité des élèves sur le ratio de c.o. à temps complet par élève dans les CS

Variables	Paramètres de régression	
	B	Sig.
Constante (ratio)	6,463	,000
IMSÉ	,101	,737
ISFR	,004	,986
EHDAA	-1,138	,086
Statut immigrant	,265	,036*

* $p < .05$

publics susceptibles d'éprouver des besoins particuliers d'orientation ne se traduit pas systématiquement par l'ajout de ressources professionnelles d'orientation en équivalent temps complet dans les CS. L'allocation des ressources en orientation ne semble donc pas significativement arrimée adéquatement aux besoins spécifiques tant des personnes que des milieux. (*voir tableau 2*)

Une analyse de régression log-linéaire permet quant à elle d'évaluer l'impact de la variation des facteurs de vulnérabilité sur celle du nombre d'élèves par c.o. Les résultats de cette analyse révèlent que seul l'indicateur relatif à l'immigration constitue une variable significative ($p=0,036 < 5\%$). Cependant, les résultats vont dans le sens contraire d'une liberté effective au regard d'un droit formel d'orientation. Les données rapportées au tableau 3 montrent qu'un taux élevé d'immigrants au sein du territoire d'une CS permet de prédire un ratio élevé d'élèves par c.o.; le paramètre d'élasticité estimé pour cette variable ($B=0,265$), c'est-à-dire l'impact en % de chaque facteur sur le ratio, indique, si on le traduit, une hausse de 2,65 % du nombre d'élèves par c.o. en

réponse à la variation de 10 % de l'indicateur d'immigration. Ainsi, alors que les jeunes et les adultes issus de l'immigration ont des besoins spécifiques d'orientation, plus leur nombre augmente dans une CS, moins les ressources professionnelles d'orientation sont présentes. (*voir tableau 3*)

En bref, les analyses bivariées et multivariées suggèrent que – à partir du critère de ratio – le niveau de ressources professionnelles d'orientation dans les CS n'est pas ajusté pour répondre aux besoins particuliers d'orientation des publics vulnérables. Plus encore, l'analyse de régression montre que les élèves inscrits dans des CS présentant un fort taux d'immigrants sur leur territoire bénéficient d'un accès encore plus limité aux ressources professionnelles d'orientation que les autres.

Discussion

Notre recherche visait à évaluer si l'accès aux ressources professionnelles d'orientation scolaire au Québec, en formation générale des jeunes et des adultes au secondaire, y compris la formation professionnelle,

tend à être socialement juste. À cette fin, nous avons mobilisé l'approche par les capacités développée par Sen (2009). Cette théorie évaluative repose sur des faits (base informationnelle) qui servent à fonder le jugement de ce qui est juste ou injuste, pour les individus ou les collectivités. Rappelons que Sen (2009) considère comme étant injuste toute situation d'inégalité qui perdure dans le temps, alors qu'il y aurait moyen d'y remédier.

Pour choisir un cours de vie qu'ils ont des raisons de valoriser (Picard *et al.*, 2015), notre analyse documentaire a confirmé que les élèves disposent de droits formels qui devraient leur permettre de pouvoir accéder à des services professionnels d'aide à l'orientation en milieu scolaire public. Les EHDAA disposent plus spécifiquement du droit à recevoir les services d'un c.o. pour une évaluation en orientation tenant compte de leurs besoins particuliers. Suivant l'approche de Sen (2009), nous cherchions de plus à déterminer si le niveau de ressources professionnelles d'orientation est suffisant pour que les élèves puissent convertir ces droits en liberté effective.

Notre méthode s'est appuyée sur l'analyse secondaire d'indicateurs publics liés à l'offre de service d'orientation (le nombre de c.o. équivalent à temps complet) en fonction de la population d'élèves du secondaire, en tenant compte de certaines caractéristiques de vulnérabilité sur le plan de l'orientation, à savoir la défavorisation socioéconomique, la situation de handicap ou de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et le statut d'immigrant. Notre base informationnelle de jugement regroupait ainsi des indicateurs sur les ressources d'orientation disponibles par commission scolaire et sur l'état de vulnérabilité des élèves, jeunes ou adultes, témoignant de besoins ou de défis plus ou moins grands d'orientation scolaire et professionnelle selon la littérature scientifique. Par exemple, les défis d'orientation scolaire d'élèves touchés par un handicap sont plus prononcés, car la situation de handicap tend, dans certaines situations, à réduire l'espace des possibilités des élèves (leurs capacités

à s'orienter), tant sur le plan scolaire que professionnel (Bourdon, Lessard et Baril, 2015). Selon l'approche par les capacités, une situation de justice sociale aurait pour caractéristique d'augmenter les ressources pour les individus touchés par une situation de vulnérabilité ou d'inégalité.

Pour qualifier l'accès aux ressources d'orientation scolaire de « socialement juste », il faudrait d'abord s'assurer que tous les élèves puissent accéder aux ressources professionnelles d'orientation au moment où ils en ont besoin. Dans l'absolu, rien n'est moins certain si l'on se fie aux données analysées. Sept fois supérieur au seuil recommandé par l'*American School Counselor Association (ASCA)* (1/250), le ratio moyen de 1760 élèves par c.o. apparaît inquiétant au regard des possibilités des élèves d'accéder aux services spécialisés des c.o. Lorsque l'on rapporte ce ratio à certaines contraintes d'organisation du travail, on devine aisément l'insuffisance des ressources allouées. Si l'on tient compte des 900 heures de classe prévues annuellement au régime pédagogique (Gouvernement du Québec, 2017) et susceptibles d'être utilisées pour rencontrer les élèves, on déduit que chaque élève ne pourrait théoriquement disposer que d'une demi-heure avec un c.o. Cela supposerait que le c.o. accorde toutes ces périodes à des entretiens d'orientation avec des élèves. Or, certaines enquêtes montrent que les c.o. sont largement sollicités pour une multiplicité d'autres mandats (Viviers, 2016); tournées de classe pour transmettre de l'information sur le travail et la formation, aide à la gestion du cheminement scolaire, conseiller les directions, le personnel enseignant et les parents sur différents enjeux liés à l'orientation, sans compter les tâches hors-champs qui leur sont dévolues (Matte, 2012).

C'est d'ailleurs face à la surcharge de rôles des personnes conseillères que l'ASCA a établi à 80 % la proportion de temps qui devrait être allouée aux services directs aux élèves. Si certains besoins d'orientation peuvent faire l'objet d'interventions indirectes ou sommaires (p.

ex. via des contenus d'orientation), d'autres sont plus complexes et exigent du temps, tant pour évaluer ces besoins que pour y répondre via un accompagnement dans un processus d'orientation exigeant plusieurs rencontres au cours d'une année. Au regard de l'ampleur de la tâche des c.o., le ratio moyen obtenu laisse penser que l'accès à un tel accompagnement professionnel est forcément limité pour les élèves, renvoyant aux situations de non-réception de Berthet (2016), dans la mesure où la demande de service (l'étendue des besoins d'orientation des élèves) pourrait vraisemblablement dépasser l'offre. Une telle situation fait écho à celle présentée dans la problématique.

Si le ratio moyen nous permet d'établir un risque fort de situation de non-réception pour une grande partie des élèves québécois, l'analyse des écarts entre les CS quant aux ressources professionnelles d'orientation disponibles illustre une grande variabilité. Selon leur lieu de résidence, les élèves québécois peuvent donc voir leur accès aux c.o. augmenter ou diminuer, ce qui risque d'avoir un effet sur leur capacité à s'orienter. Ces iniquités peuvent même être dégagées à l'intérieur d'une même région, les ressources pouvant passer du simple au double à quelques kilomètres de distance (p. ex. CS des Sommets (876) et CS de la Région-de-Sherbrooke (1880), en Estrie). Cette disparité intrarégionale pourrait avoir fait diminuer la variance mesurant l'influence de la région sur le ratio. En termes de justice sociale, ces disparités pourraient se justifier si elles traduisaient un ajustement du niveau de ressources en fonction des besoins spécifiques des populations vulnérables sur le plan de l'orientation, mais est-ce bien le cas ?

Pour que les ressources professionnelles d'orientation puissent être qualifiées de justes socialement, on aurait dû observer une variation à la hausse de l'offre de services d'orientation dans les CS où se concentre une plus grande proportion d'élèves en situation de vulnérabilité. Or, ce ratio d'élèves par c.o. est ajusté à la hausse (donc une moins grande disponibilité de c.o. par élève) dans les CS

accueillant une plus grande population d'élèves d'origine immigrante. Les données montrent par ailleurs qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative pour les autres indices de vulnérabilité. Dans les faits, les CS qui accueillent une plus forte proportion d'élèves de milieux socioéconomiquement défavorisés, qui sont touchés par un handicap ou une situation qui limitent leur apprentissage ou qui sont d'origine immigrante n'ajustent pas proportionnellement à la hausse l'offre de ressources professionnelles d'orientation pour les élèves. Selon l'approche par les capacités, ce résultat serait « potentiellement » le symptôme d'une situation d'injustice sociale pour des élèves qui ont le plus besoin d'accompagnement en orientation d'orientation pour convertir un droit en capacité à s'orienter. Cette injustice sociale peut également toucher les populations « régulières » de jeunes et d'adultes, selon les arbitrages qu'en font les c.o., les écoles ou les CS. Des études ont à cet égard montré que des arbitrages souvent non souhaités sont faits par les c.o. en place pour s'adapter à cette contrainte. Par exemple, certains c.o. se voient contraints de réserver leurs services aux élèves de quatrième ou cinquième secondaire et de délaissier, par le fait même, les élèves des autres niveaux (Dionne et Viviers, 2016). Ces multiples contraintes qui pèsent sur le travail des c.o. peuvent les amener à développer une souffrance professionnelle qui peut s'ajouter aux conséquences délétères que ces situations d'injustice peuvent avoir sur les populations vulnérables (Sultana, 2014).

Nos données empiriques nous permettent essentiellement d'évaluer l'étendue des ressources d'orientation et non pas le recours effectif des élèves touchés ou non par une forme de vulnérabilité. Elles présentent comme limites de ne pas pouvoir répondre aux questions suivantes : quelles sont les priorités des écoles en matière d'accès aux prestations de services d'orientation des élèves touchés par une forme quelconque de vulnérabilité ? Dans quelle proportion ces derniers ont-ils réellement recours aux services professionnels d'un c.o.

par rapport aux autres élèves d'origine québécoise, ceux de milieu favorisé et ceux sans difficulté d'apprentissage ni handicap ? Quel est l'impact de l'inclusion dans le curriculum des contenus d'orientation scolaire et professionnelle sur les capacités à s'orienter ? Quelles sont les conditions pour qu'un c.o. puisse pratiquer de manière socialement juste et ainsi devenir un facteur de conversion positif pour les jeunes et les adultes dans leur orientation ? Ces questions nécessiteront la poursuite de recherches sur ce thème.

Conclusion

L'analyse secondaire des données publiques portant sur l'ensemble de la population des jeunes et des adultes du secondaire souligne une situation d'injustice sociale qui touche l'ensemble des services d'orientation au Québec en raison de l'insuffisance des ressources. De même, ces ressources ne semblent pas ajustées en fonction des besoins particuliers d'orientation des populations vulnérables; a contrario, les CS desservant plus d'élèves ayant un statut d'immigrant disposent significativement de moins de ressources professionnelles d'orientation. Notre analyse lève ainsi une partie du voile sur une problématique saillante de développement humain chez les jeunes et les adultes vulnérables au Québec composant une frange relativement élevée de la population (p. ex. le taux de EHDAA). Elle souligne aussi l'insuffisance des ressources publiques d'orientation consenties pour pallier les formes de vulnérabilité des élèves du secondaire; ce qui tend à limiter les possibilités en matière de choix scolaire et professionnel, donc, à réduire leurs capacités à s'orienter.

Enfin, notre analyse met en exergue le fait que l'universalité et la gratuité des services d'orientation scolaire au secondaire ne sont pas suffisamment prises en compte dans le plan des services complémentaires des CS, ni dans la mise en place de ressources d'orientation dans les écoles, notamment par l'embauche de c.o. Selon ce portrait, le principe des services professionnels d'« orientation pour tous »

au secteur des jeunes promulgué dans la *Loi sur l'instruction publique* constitue davantage un droit formel qu'une garantie réelle pour l'élève de recourir à un service professionnel d'orientation scolaire, qu'il soit issu d'une population identifiée comme étant « générale » ou « vulnérable ». La présente analyse interpelle donc une transformation concrète des actions politiques et organisationnelles permettant d'assurer réellement un service juste d'orientation pour l'ensemble des jeunes et des adultes fréquentant l'ordre du secondaire au Québec.

Références bibliographiques page 60
Annexe 1 page 74

¹ De multiples ressources directes et indirectes soutenant leur orientation sont mises en place à l'enseignement secondaire. Nous mettons l'accent sur les services professionnels prodigués par une conseillère ou un conseiller d'orientation, au sens du Code des professions (2017).

² La sélection de cet ordre d'enseignement a été faite en considérant l'influence du premier diplôme du secondaire sur l'insertion sociale et professionnelle (Bélisle et Garon, 2009).

³ Par besoin d'orientation, Bélisle et Bourdon (2015) désignent un « écart entre une situation quant à l'orientation d'un adulte et une situation désirée à un moment donné de sa vie. » (p. 5).

⁴ Upper secondary school.

⁵ 60 % des adultes de l'échantillon indiquaient avoir des besoins d'orientation.

⁶ « L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). Le SFR correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.). » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017b)

⁷ Pour une description exhaustive des difficultés incluses dans la description des élèves HDAA voir Gouvernement du Québec (2007)

⁸ Elles correspondent à la proportion des personnes qui ne sont pas citoyennes canadiennes de naissance au sein de la population de la région administrative dans laquelle s'inscrit la commission scolaire.

⁹ L'aspect obligatoire de ces contenus formalise une reddition de compte relative aux 5 à 10 heures qui y sont associées annuellement. Les modalités de ce dispositif ne sont pas précisées pour le moment. La formation initiale des maîtres au Québec ne prévoit pas à ce jour de formation concernant l'OSP.

¹⁰ Par ailleurs cette CS a une entente de financement particulière avec le MEELS.

• **Dr. Jack De Stefano** is the director of the Psychoeducational and Counselling Clinic in the Department of Educational and Counselling Psychology at McGill University. He is also on the faculty of the School and Counselling Psychology programs. He is licensed as a psychologist in Quebec. His areas of research and professional interest include the training and clinical supervision of professional counselors and psychologists.

• **Dr. Jonathan Petraglia** is a licensed psychologist in private practice and a lecturer at McGill University. He specializes in working with individuals, couples, and families to help them overcome adversity and work toward achieving their personal goals using psychotherapy. In addition, he is also a published author and researcher in the area of psychotherapy.

Re-Visioning case conceptualization: Keeping the client central to the process

• **Dr. JACK DE STEFANO**
• **Director of the Psychoeducational and Counselling Clinic**
• **McGill University**



• **Dr. JONATHAN PETRAGLIA**
• **Licensed psychologist**
• **McGill University**



Graduate students in any of the mental health specialties (counselling, psychology, social work) are offered a curriculum that addresses the various components of training via discrete academic courses and clinical practica. The assumption is that upon graduation or completion of the program, the trainee will have successfully mastered and integrated all the various components of the program (i.e. theory, ethics, diversity, skills) into clinical practice. It is through the observation of counsellors and psychotherapists within the practice environment that evidence of competence can be more fully substantiated. When direct observation is not possible, perhaps the next best indicator of competence is the practitioner's working plan or map for what he/she intends to accomplish with the client. This working guide or case conceptualization is often the distillation of those discrete learnings that the practitioner will then use to facilitate the work. As such, competence in devising working maps for practice is an essential skill. In this article, we will discuss how certain elements impact the task of case conceptualization and describe the benefits of introducing elements that are more collaborative and client-informed.

• **Abstract**
• Case conceptualization (CC) is considered an essential clinical skill for both counsellors and psychotherapists. While CC is the means for shaping an understanding of the client's presenting issues that lead them to therapy, it is often the responsibility of the practitioner to choose a framework and determine what information is important. In this article we review some of the shortcomings inherent in a process that is often therapist driven and suggest ways to include the client in this process. A brief excerpt of a session is offered as an example.

• **Key words**
• case conceptualization, case formulation, counselling/psychotherapy process

• **Re-visioning case conceptualization:
keeping the client central to the process**

Case conceptualization – some realities
In its broadest sense, case conceptualization (CC) (or sometimes case formulation) is described as the process of gathering client information, usually through some type

of assessment, that the clinician uses in a meaningful way to help the client (Eells, 2007). At its core, CC seeks to address two central questions, namely what is causing the client's distress (i.e. problem formation) and what is needed to reverse, reduce, or eliminate this state (i.e. problem resolution) (Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1974). While this process is dynamic and fluid, the result is often a particular kind of narrative – one that “fits” the client's information into a frame where his/her story becomes more intelligible using the lens of a particularly salient theory or belief system (Frank & Frank, 1993; Miller & Duncan, 2000). This narrative construction will contain a number of elements but clinicians typically strive to understand the underlying psychological or interpersonal dynamics that are responsible for the client's difficulty or distress. Clinicians strive to assess multiple components of the client's issues and contexts (e.g. Ellis, Hutman, & Deihl, 2013) but information about what may be causing the client's problem as well as those factors or circumstances that sustain the problem are often at the core of the practitioner's inquiry (Eells, Kendjelic & Lucas, 1998; Sim, Gwee & Bateman, 2005; Sperry, 2005). In many cases, there is a decidedly reductionist flavor to this process in that its goal is to discover a plausible explanation about the root cause of the distress (Bieling & Kuyken, 2003). Often the purpose of a clinician-driven model of case conceptualization is to identify categorical or dimensional constructs in clients' presenting issues (e.g. arriving at a DSM diagnosis or identifying categories of automatic beliefs) (Eells, 2011). This process is informed by a number of beliefs or assumptions that clinicians draw upon.

For one, there is the assumption that with a proper or adequate assessment of the client and his/her reasons for seeking professional help, sufficient information can be gathered to derive an empirically valid, systematic understanding of the client's difficulties (Eells, 2009; Kuyken, 2006). This implies that a number of ideal elements will be in place. For example, clients need to

be forthcoming with useable information about their histories, thoughts, and feelings so that the data will be meaningful. However, clients routinely conceal information (Hill, Thompson, Cogar, & Denman, 1993; Kelly, 1998) and this may have little to do with the trustworthiness or perceived competence of the clinician (Kelly, 2000). Counsellors and psychotherapists are sometimes under the impression that a strong therapeutic alliance guarantees that they will not receive partial data or misinformation. While there is some evidence that lower alliance scores may correlate with secret-keeping among clients, the paradox is that this does not seem to impact outcomes (Kelly, 1998; Kelly & Yuan, 2009). Client withholding or lying is quite common in psychotherapy and is related to a host of social factors like maintaining a polite and agreeable demeanor with the therapist (Blanchard & Farber, 2016). Indeed, even when clients are transparent and cooperative there may be unexpected or unintentional reasons like faulty information-processing, recall, or expressive limitations that stand in the way of producing valid, useable information (Lynn & Nash, 1994). Where truth and accuracy are highly desired, the quality of the information that is imputed into the decision-making model will have much bearing on the conclusions drawn. Therapist-driven models require accurate information if the work is to be reliable and productive.

Even where the information is adequate there are challenges to producing a comprehensive plan. Clinicians vary considerably in their inferential capacities and how meaning is derived from the information will depend on numerous factors (Falvey, Bray, & Hebert, 2005). We know, for example, that clinicians are not immune to biased and erroneous decisional strategies that seriously impact the validity of their evaluations (Ridley, Jeffrey, & Roberson, 2017). Clinicians (especially as they gain in experience) rely on heuristics to make judgements about case material but these shortcuts, while improving efficiency, also increase error (Elstein, 1999). Dumont

(1991) and others have cogently described the numerous ways cognitive errors (like confirmation biases) make their way into our reasoning processes (MacDonald, 1996; Owen, 2008; Smith, & Dumont, 2002). Training in effective decision-making processes does reduce errors but most educational programs do not have formal procedures for teaching these skills (Harding, 2007). This probably results in inconsistencies at the training level which may explain the considerable variability among practitioners when they are asked to derive conceptualizations from the same case material (Eells et al., 2011). In a real-world situation, Eells, Kendjelic, and Lucas (1998) reviewed the case formulations of 98 files from psychiatrists, social workers and psychologists and concluded that these formulations were primarily descriptive in nature and only about 40% inferred underlying psychological mechanisms, one of the core purposes of this activity. These results point to the fact that among clinicians there seems to be consistency in presenting the descriptive aspects of the client's problem but there is poorer reliability at identifying the underlying psychological mechanisms (Bieling & Kuyken, 2003).

Of course, the true value of case conceptualizations is not entirely dependent on whether they accurately describe client behaviors, their interpersonal dynamics or the underlying mechanisms that account for their difficulties. The acid test of any formulation is how it helps the clinician to achieve positive outcomes (Kuyken, 2006). Case conceptualization is such a fundamental aspect of therapeutic treatment that it has become an article of faith with clinicians generally agreeing that CCs are inherently useful (Hayes, Nelson, & Jarrett, 1987). Certainly, there is both empirical and anecdotal evidence demonstrating how CC makes certain aspects of practice more manageable (Sim, Ponk, Gwee, & Batemen, 2005). Practitioners generally believe that CCs provide them with a better understanding of their clients and give direction to the sessions (Chadwick,

Williams, & Mackenzie, 2003; Pain, Chadwick, & Abba, 2008). However, since the ultimate test of usability is in actual client outcomes, the evidence in this regard is lacking. In the realm of psychodynamic therapy Crits-Christoph, Cooper, and Luborsky (1988) presented some evidence that interpretations based on accurate formulations were related to symptom improvement. But, aside from an occasional study that shows this (e.g. Crits-Christoph, Cooper, & Luborsky, 1988) the evidence (primarily from the use of CBT conceptualizations) for improved outcomes related to reliable conceptualizations is lacking (Bieling & Kuyken, 2003).

In spite of the foregoing discussion, it is unlikely that clinicians will abandon their assessment and conceptualization habits any time soon. After all, producing a map or guide that accounts for the client's functioning as a basis for what we will actually do is necessary if we are to achieve and maintain some coherence in our clinical behaviors. This is probably most parsimonious when we adhere to an established theoretical system that addresses the underlying questions posed by the problem and its resolution. However, seeking to squeeze the client's story into a particular theoretical Procrustean bed may only be useful when there is considerable agreement between the counsellor and the client.

Collaborative conceptualizing - an example

Implicating the client's perspectives more fully is one way of attending to the inherent shortcomings of typical case conceptualization. This requires that we set aside our favorite, hard-earned clinical habits in favor of a collaborative, client-informed approach that prioritizes the client's expectations, their resources, and their typical response to receiving help. In the following brief excerpt, we try to demonstrate some aspects of this proposed process.

Tim (a pseudonym) is a 31-year-old Caucasian male employed as an accountant

at a medium-sized firm. He reports general satisfaction with his life except for some interpersonal difficulties related primarily to not achieving closeness in his romantic relationship with his long-time girlfriend. The following exchange took place during session three, after the initial intake information had already started to inform the therapist's ideas. The therapist (a male) was attempting to convey to Tim his conceptualization of the important themes discussed during the intake. In one part of this discussion, the therapist proposed what he saw as an underlying psychological mechanism responsible for Tim's emotional distance.

Therapist: ...and it seems to me that, based on the things we have discussed so far, that you struggle to open up because you are afraid that if you share certain things, certain emotional things, that (girlfriend's name) may reject you.

Client: Yeah that makes sense I guess...

Therapist: Is there something about that description that doesn't feel true to your experience?

Client: No, no, it makes sense, anyways you probably know better than I do about these things.

Therapist: I can certainly help guide you through some of the issues you are struggling with interpersonally, but I think it would also be important for you to tell me when my hypothesis sounds off or is just plain wrong.

Client: I don't think it's wrong actually, but I would maybe change a thing or two now that you mention it.

Therapist: Oh really, what would you change specifically?

Client: I'm not really afraid of being rejected for opening up about certain things, I think sometimes I just really don't know how! It's like a skill I never learned that other people seem to get so easily, I don't get it.

Therapist: So what I hear you saying is that you would be more interested in working on learning how to open up, the process of it, as opposed to exploring why and where this feeling of rejection comes from.

Client: Yes! I think that would make more sense to me...

What this interchange attempts to show is how the therapist's thinking changes in response to the client's personal theory about his difficulties with emotional closeness (Duncan & Miller, 2000). Should the therapist persist with his initial conceptualization, namely Tim's difficulties as a consequence of his fear of rejection, he will fail to recognize that the client's construction of a solution actually requires a different set of operations. Privileging the client's conceptualizations involves a certain amount of theoretical flexibility and a willingness to consider that our usual clinical mindsets may actually constrict rather than expand our clinical maneuverability (Dumont, 1993; Duncan & Miller, 2000; Goldfried, 1999).

The reader may have noticed the client's initial complacency (or perhaps passivity) in response to the therapist's formulation and Tim appears agreeable even though it did not actually fit with his experience. This is not unusual as clients often defer to their therapists for a host of reasons including curiosity about the therapist's frame of reference and politeness (Rennie, 1994). Indeed, clients' potential for dodging disagreements with therapists is well documented (Kelly, 1998, 2000). Whether it is the role of the expert, or the inherent imbalance of power in the consultation room, client agreeableness and deference to the therapist is common and we need to be keenly aware of this to avoid misinterpreting agreement as proof that our conclusions are accurate. We also need to acknowledge that our formulations ultimately impact our choices of specific interventions. In this example, while the therapist's initial ideas about rejection would have suggested the use of exploratory techniques, the client's view of his difficulties may be better addressed through a different set of techniques, perhaps skills training, psychoeducation, or home-work assignments. Clients must remain central to the conceptualization process since their feedback consistently helps us revise and adapt our methods to the evolving process.

Flexible case conceptualizations – adding the client’s perspectives

The outcome research of the last 50 years has consistently shown that when theoretical models are compared they achieve essentially equivalent results (Wampold et al., 1997). Frequently referred to as the “dodo bird verdict”, this finding continues to raise doubts about the legitimacy of a particular model’s hypothesized change mechanisms in favor of a “common factors” explanation of what matters in psychotherapy (Laska, Gurman, & Wampold, 2014; Luborsky, Singer, & Luborsky, 1975). Among these universal factors that are inherent in all help-giving systems, the client’s agency and capacity for growth seem to be at the core of change (Bohart, 2000) and thus building case conceptualizations that are coherent with a theoretical system’s principles may produce fewer benefits. A more pragmatic course of action might be to focus deliberately on those considerations linked to positive outcomes (Scheel, Klentz Davis, & Henderson, 2012). This suggests that early sessions, typically given to history-taking and delineating diagnostic impressions should also be used to understand those unique client features that have direct bearing on how to achieve satisfactory outcomes (Norcross & Wampold, 2011).

Among these, client involvement has consistently been seen as one of those parameters that are directly linked to progress in psychotherapy (Holdsworth, Bowen, Brown, & Howat, 2014; Stiles et al., 2003). Unless the client is mandated by a third party, it would seem that clients willingly (albeit at times reluctantly) seek out therapy and tend to be open to its benefits. Bohart (2000) and others (Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992; Tedeschi & Calhoun, 2004) have shown how the client’s capacity for self-healing becomes the engine that drives therapeutic progress. While client involvement is related to the quality of the relationship with their therapists, clients often report gains even in advance of any contact with a helper.

When contact occurs, effective therapists facilitate this process especially when they display high levels of interpersonal skill characterized by empathy, responsiveness, and unconditional regard. Moyers, Miller, and Hendrickson (2005) found that even when clinicians demonstrated less desirable interpersonal behaviors like confrontation or disagreement, this did not decrease the client’s involvement as might be expected. While this appears counterintuitive, the therapist’s authenticity mitigated any potentially negative impacts on the client’s involvement.

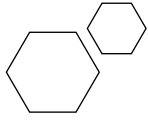
The implications of client involvement for case conceptualization may be to attend either directly or indirectly to the client’s motivation and pre-session gains and to mark this as a sign of impending success. Too often we tend to discount these events as random or unimportant in part because they cannot be easily assimilated into our theories about how change occurs (e.g., Weiner-Davis, Shazer, & Gingerich, 1987). Even in the absence of any noticeable pre-session change, the client’s initiative and motivation need to be highlighted. Smith and Grawe (2003) suggest that when motivation is shaky, a direct exploration of this dynamic is actually counterproductive and efforts should be on highlighting the client’s resources instead. This is particularly indicated at the beginning of counselling when our tendency is to ascertain what assets the client brings that can be used to meet their goals. Deliberate and routine attention to the client’s strengths has been found to have a number of desirable outcomes (Flückiger & Grosse Holtforth, 2008; Gassmann & Grawe, 2006).

Conclusion

In our discussion, we have tried to alert the reader to some of the limitations of adhering to a therapist-centered approach to case conceptualization in favor of a more flexible, client-focused frame. The aim of CC is to create a comprehensive plan by which positive therapeutic outcomes can be achieved. Although there is a place for

traditional assessment and history-taking in case conceptualization, our hope is that giving more voice to the client’s perspectives and his/her understanding of what is seen as helpful could more readily pin-point those tasks that the therapist needs to engage in as a change agent. What clients bring to counselling in terms of their expectations, their beliefs about change, and their involvement in the process (to name only three) has a direct bearing on the benefits to be derived from this activity. In our discussion, we have focused on just a few of those salient elements that can be easily tapped into during the conceptualization phase.

Références bibliographiques page 61



Shékina Rochat est docteure en psychologie, diplômée de l'Université de Lausanne. Elle a travaillé comme psychologue conseillère en orientation pour l'Office cantonal vaudois d'orientation scolaire et professionnelle, en Suisse, auprès des jeunes en transition entre l'école et le monde du travail. Ses intérêts de recherche portent sur l'utilisation de l'entretien motivationnel et des interventions de psychologie positive en appui aux prestations d'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que sur le rôle des émotions dans le processus d'orientation et de choix professionnel.

Dinah Gross est assistante à l'Institut des sciences sociales de l'Université de Lausanne en Suisse. Elle termine actuellement une thèse de doctorat en sociologie dans laquelle elle examine comment les représentations en termes de genre et de prestige que les jeunes ont des professions influencent leurs aspirations professionnelles. Ses intérêts de recherche portent sur la transition école-emploi, les trajectoires professionnelles genrées et les questions de méthodologie.

L'entretien motivationnel pour faciliter la transition entre l'école et le monde du travail

SHÉKINA ROCHAT

Institut de Psychologie
Université de Lausanne



DINAH GROSS

Institut des
Sciences Sociales
Université de Lausanne



Introduction

La question de la transition entre l'école et le monde du travail a, de tout temps, été une question brûlante pour la société. En effet, les transitions dans le système éducatif ont un impact central sur la suite des parcours de formation et peuvent contribuer à exacerber les inégalités sociales (Scharenberg, Wohlgemuth, et Hupka-Brunner, 2017). C'est notamment le cas en Suisse où cette transition intervient à un âge relativement jeune (16 ans). En effet, à l'instar de l'Allemagne, la Suisse pratique un système de formation secondaire postobligatoire basé sur la formation professionnelle par apprentissage. Ainsi, à l'issue de la scolarité obligatoire, environ 45 % des jeunes Suisses transitent directement vers une formation professionnelle initiale, le plus souvent duale (OFS).

Dès lors, dès les dernières années de leur scolarité obligatoire, les élèves suisses doivent effectuer un choix professionnel et s'engager dans des démarches de recherche d'une place d'apprentissage (Hirschi, 2011). Ce système serait relativement performant puisque 90 % des jeunes se retrouvent titulaire d'un certificat de formation postobligatoire 10 ans après avoir quitté l'école (Rastoldo, Amos, et Davaud, 2009), ce qui permet à la Suisse d'afficher un taux de chômage des jeunes remarquablement bas (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), 2016). Ainsi, le système de formation par apprentissage est-il de plus en plus

reconnu comme efficace pour faciliter la transition entre l'école et le monde du travail (Organisation de coopération et de développement économiques (OECD), 2014). Cependant, pour une petite partie des élèves, cette transition reste difficile et conduit à des parcours professionnels précaires et non linéaires (Lamamra et Masdonati, 2009).

En effet, le marché des places d'apprentissage est compétitif, favorisant les jeunes les plus aptes à montrer leur motivation et ceux ayant les meilleurs résultats scolaires, ce qui a pour conséquence qu'environ 4 % des jeunes reste sans solution de formation à l'issue de la scolarité obligatoire (Meyer, 2016a). Parmi ces derniers, on trouve notamment les personnes en provenance de filières scolaires à basses exigences, les filles, les individus issus de l'immigration, et ceux de familles à faible niveau socio-économique (OFS, 2016a). Or, l'échec de cette première transition comporte des conséquences néfastes pour les adolescent.e.s et pour la société. En effet, la non-réussite d'une telle transition et l'inactivité professionnelle qui en résulte sont susceptibles de fragiliser l'équilibre psychique des individus (Paul et Moser, 2009).

Par ailleurs, il apparaît que les jeunes qui échouent leur transition entre l'école et le monde du travail encourent davantage de risques d'avoir recours à l'aide sociale (Galliker *et al.*, 2011). À cela s'ajoute le fait que près d'un quart des jeunes en formation professionnelle abandonnent leur formation

Résumé

Les psychologues conseiller.ère.s en orientation suisses sont fortement mobilisés pour accompagner les élèves en fin de scolarité obligatoire dans leurs démarches de choix professionnel et de recherche d'une place d'apprentissage. Cet article présente comment la posture préconisée par l'entretien motivationnel (Miller et Rollnick, 2006; 2013) peut aider les professionnels de l'orientation à se positionner au sein des attentes contradictoires dont ils font l'objet. En particulier pour (1) motiver les jeunes à rechercher une place d'apprentissage, (2) pour faciliter le processus de compromis au choix professionnel, et (3) pour décloisonner les stéréotypes de genre. Les apports et limites de cette approche seront discutés.

Mots-clés

entretien motivationnel, conseil en orientation, transition, compromis, stéréotypes de genre

durant les deux premières années, et que de telles formations inachevées représentent également un coût important pour la société (Office fédéral de la statistique (OFS), 2016b). La saillance de ces problématiques a conduit, ces dernières années, à la mise en place de plusieurs mesures destinées à optimiser la transition entre l'école et le monde du travail.

Situés au croisement entre l'école et du monde du travail, les psychologues conseiller.ère.s en orientation sont de plus en plus perçus comme des acteurs-clés pour accompagner cette transition (Masdonati et Zittoun, 2012; OECD, 2004). De fait, les professionnels de l'orientation sont fortement mobilisés depuis une dizaine d'années dans le programme de *case management* « Formation Professionnelle » destiné à coordonner les différentes mesures institutionnelles qui peuvent être offertes aux jeunes présentant un cumul de facteurs de risque qui serait susceptibles de compromettre leur accès au monde du travail (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), 2007; 2011).

Ces professionnels de l'orientation sont alors mobilisés tant dans l'aide au choix initial d'un métier que dans l'aide à la réalisation des démarches d'insertion. Cette valorisation du travail des psychologues conseiller.ère.s en orientation est réjouissante ; toutefois, l'attention qu'elle génère peut contribuer à placer ces derniers au cœur d'attentes contradictoires.

En effet, l'une des particularités du travail des psychologues conseiller.ère.s en orientation en Suisse, comme partout dans le monde, est qu'ils doivent contribuer à la mise en place d'un projet qui compose avec les attentes des consultant.e.s et de leurs parents, du marché économique, et du système politique et institutionnel (SCRIS, 2011). Or, les attentes de ces différents partenaires ne sont pas toujours conciliables. En effet, dans leur étude, Cardoso, Taveira, Biscaia et Santos (2012) mettent en évidence que les psychologues conseiller.ère.s sont confrontés à des dilemmes récurrents dans l'exercice de leurs

fonctions.

Cet article se propose ainsi d'illustrer comment la posture suggérée par la méthode de l'entretien motivationnel peut offrir des pistes concrètes pour permettre aux psychologues conseiller.ère.s en orientation œuvrant pour la facilitation de la transition entre l'école et le monde du travail de se sentir confortable au milieu des paradoxes inhérents à leur profession. Les illustrations proposées sont directement issues du contexte de la Suisse, mais les principes-clés présentés ici sont également susceptibles d'être applicables à d'autres contextes culturels.

L'entretien motivationnel

La méthode de l'entretien motivationnel (Miller et Rollnick, 2006, 2013) a été initialement développée dans le cadre des services d'alcoologie et d'addictologie en vue d'augmenter la motivation des individus à changer leurs comportements en matière de consommation. Depuis, cette approche a rapidement été adaptée, et avec succès, à des contextes divers (Lundahl, Kunz, Brownell, Tollefson, et Burke, 2010).

Récemment, l'entretien motivationnel a également reçu une attention croissante dans le champ de l'orientation (Rochat et Rossier, 2016; Stoltz et Young, 2013). Plus qu'une simple « technique », l'approche de l'entretien motivationnel implique tout d'abord pour les praticien.ne.s d'adopter une posture « d'expert ». Ainsi, plutôt que de donner des conseils et des avis, les praticien.ne.s sont invités à encourager leurs consultants à exprimer eux-mêmes leurs propres arguments en faveur du changement. À cette fin, la méthode suggère de passer par quatre étapes : (1) engager une relation empathique, (2) focaliser la discussion sur un changement cible, (3) évoquer les arguments de la personne en faveur de ce changement, (4) planifier le passage à l'action.

La phase d'évocation est celle qui distingue l'entretien motivationnel des autres styles d'entretien psychologique—tel que l'approche centrée sur la personne—en raison de son aspect directif (Miller et

Rollnick, 2009). En effet, dans cette étape, la particularité de l'entretien motivationnel va être de chercher à susciter et à renforcer l'expression par le ou la consultant.e de toutes les raisons, de toutes les capacités, de tous les désirs et de tous les besoins qu'il ou elle aurait de changer—et ce, dans un climat caractérisé par un esprit de collaboration, de soutien à l'autonomie et de compassion (Miller et Rollnick, 2013).

À cette fin, les auteurs ont proposé plusieurs « stratégies » destinées à faire émerger le discours du consultant en faveur du changement afin de favoriser le changement au cours de l'entretien (questions ciblées ou évocatrices). À l'aide de reformulations et de questions ouvertes, ces différents arguments pourront ensuite être renforcés et approfondis par les conseiller.ère.s. Le recours à cette méthode peut également s'effectuer dans une posture neutre (c.-à-d. sans être dirigée vers un changement cible), lorsque l'objectif est de résoudre l'ambivalence de la personne, mais que le conseiller n'a pas d'engagement éthique à soutenir l'une ou l'autre des options envisagées.

La partie qui suit va ainsi explorer la manière dont le recours à la posture proposée par l'entretien motivationnel peut être utilisé pour permettre aux psychologues conseiller.ère.s en orientation de se ménager une marge de manœuvre pour répondre aux demandes contradictoires qui leur sont adressées.

Illustrations

Pour cela, le recours à la méthode sera illustré par l'entremise de trois sollicitations particulières : (1) encourager les jeunes à rechercher une place d'apprentissage, (2) faciliter le processus de compromis dans le choix professionnel, et (3) favoriser l'exploration des métiers au-delà des stéréotypes de genre.

Encourager les jeunes à rechercher une place d'apprentissage

Le système éducatif suisse est résolument orienté vers la formation professionnelle

(Meyer, 2016b). Cependant, cette option ne correspond pas toujours aux aspirations des jeunes qui préféreraient parfois poursuivre leurs études à plein temps. En effet, alors que la proportion des jeunes qui entreprend une formation professionnelle se réduit significativement au fil des années, la poursuite des études supérieures est une aspiration de plus en plus fréquente chez les élèves en fin de scolarité obligatoire (Service cantonal de recherche et d'information statistique (SCRIS), 2016).

Toutefois, les conditions d'accès à ces études supérieures sont restrictives. Ce ne sont pas tous les élèves qui souhaitent y entrer qui y parviennent, notamment lorsque ces derniers se trouvent dans des filières à basses exigences. Avec de tels individus, les psychologues conseiller.ère.s en orientation se retrouvent donc en position de devoir encourager la recherche d'une place d'apprentissage, alors que cette perspective ne correspond pas forcément à leurs projets.

En ayant recours à l'approche de l'entretien motivationnel dans leur pratique, les psychologues conseiller.ère.s en orientation sont susceptibles d'aider leurs consultant.e.s à trouver eux-mêmes les arguments qu'ils ou elles auraient pour trouver une place d'apprentissage, et, de fait, pour augmenter leur motivation propre à se lancer dans de telles démarches.

Par exemple, plutôt que de dire : « mais c'est important de rechercher une place d'apprentissage », il s'agirait pour les professionnels de demander « quelles seraient trois bonnes raisons que tu aurais de trouver une place d'apprentissage ? ». Par ailleurs, des questions évocatrices peuvent amener les jeunes à se projeter davantage dans leur projet, par exemple en leur demandant : « et que se passerait-il si tu ne parvenais pas à obtenir les points requis pour accéder au gymnase à la fin de l'année ? » ou « que se passerait-il dans un mois, un an, deux ans, si tu ne commençais pas à chercher une place d'apprentissage ? ».

De la sorte, il est possible pour les professionnels de l'orientation d'aider les jeunes autant à accroître leur motivation

à rechercher une place d'apprentissage qu'à réfléchir à un plan de secours pour la suite de leur parcours, dans le cas où ils ne seraient pas en mesure d'atteindre leur projet initial. En effet, le potentiel de l'entretien motivationnel pour aider à faciliter le compromis au choix professionnel a déjà été souligné à plusieurs reprises (Rochat, 2015; Rochat et Bodoira, 2016) et va à présent être illustré dans son application à la question de l'adéquation des aspirations au marché des places d'apprentissage.

Orienter les jeunes dans les métiers qui ont besoin de main-d'œuvre

Une tension dans laquelle peuvent être pris les psychologues conseiller.ère.s en orientation résulte des attentes exprimées à l'égard des résultats de leur travail par les employeurs. En effet, si dans les débuts de la profession, le rôle des professionnels de l'orientation consistait principalement à placer les individus, les changements survenus dans le marché du travail ont contribué à faire évoluer leur rôle vers celui de spécialistes de l'accompagnement des transitions professionnelles (Masdonati et Massoudi, 2012). Ce faisant, les psychologues conseiller.ère.s en orientation peuvent être pris en étau dans le décalage entre les aspirations des jeunes et les attentes et opportunités offertes par le marché de l'emploi (Cardoso *et al.*, 2012; SCRIS, 2016). À nouveau, de telles divergences sont susceptibles de placer les professionnels de l'orientation en porte à faux vis-à-vis des aspirations des jeunes et des possibilités réelles de formation. Il conviendra alors de parvenir à modérer les aspirations des élèves, lorsque leurs intérêts correspondent à des métiers dans lesquels il n'y a pas ou peu de débouchés (Gottfredson, 1981).

Dans un précédent travail, Rochat (2015) a souligné les différents périls que pouvait comporter le processus de modération des aspirations, tant pour l'alliance de travail (le psychologue conseiller.ère en orientation encourt le risque d'être perçu comme un « briseur de rêve ») que pour la motivation des consultant.e.s (qui peuvent perdre leur intérêt pour le processus de choix

professionnel). L'approche de l'entretien motivationnel a alors été suggérée comme un moyen utile pour aider les consultant.e.s à verbaliser eux-mêmes les obstacles à la concrétisation de leurs aspirations professionnelles, et à identifier les raisons-clés sous-jacentes aux choix irréalistes, afin de préserver la motivation des consultant.e.s à effectuer un choix professionnel alternatif.

Ainsi, plutôt que de dire « Il n'y a pas de place d'apprentissage dans ce domaine », il s'agira, pour les psychologues conseiller.ère.s en orientation, de demander « Que sais-tu du nombre de places d'apprentissage qui sont disponibles dans ce domaine ? ». De même, au lieu de dire « Il y a d'autres métiers dans lesquels tu pourrais te lancer », il conviendrait de demander plutôt « Qu'est-ce qui serait important pour toi dans ton travail ? ». Ensuite, les professionnels de l'orientation pourront apporter des informations complémentaires au sujet des alternatives possibles, après avoir demandé aux consultant.e.s l'autorisation de le faire. Le recours à la posture évocatrice de l'entretien motivationnel peut également s'avérer utile pour faciliter l'exploration de nouvelles pistes professionnelles, notamment hors du cloisonnement des stéréotypes de genre.

Décloisonner les stéréotypes de genre

Les formations professionnelles initiales et les choix professionnels de jeunes à l'issue de la scolarité obligatoire restent très typés en terme de genre (SCRIS, 2016). Or, de tels stéréotypes ont des conséquences importantes dans le domaine de l'orientation, car ils limitent le spectre des professions accessibles—qui peut déjà être relativement restreint pour les jeunes dont les compétences scolaires sont faibles (Perdrix, Rossier, et Butera, 2012).

L'existence de branches professionnelles fortement dominées par l'un ou l'autre sexe contribue, de plus, à perpétuer les inégalités entre hommes et femmes en termes salariaux (Murphy et Oesch, 2016) et de perspectives d'évolution professionnelle (Gianettoni, Carvalho Arruda, Gauthier, Gross, et Joye, 2015). Ainsi, les pouvoirs

publics en Suisse encouragent une remise en question active des normes de genre dans le choix professionnel (par l'entremise de mesures telles que la journée *Oser tous les métiers*, par exemple).

Cependant, les stéréotypes de genre étant construits dès l'enfance (Blakemore, 2003) et fortement ancrés dans les attentes de l'entourage (Eberhard, Matthes, et Ulrich, 2015), leur remise en question peut être difficile pour des adolescent.e.s en quête d'identité. De plus, encourager les jeunes à transgresser les normes de genre pour se diriger vers des professions mixtes ou dominées par l'autre sexe peut comporter un coût psychologique et social élevé, notamment pour les filles qui encourent un risque relativement élevé d'abandonner une voie professionnelle atypique en cours de formation (Lamamra, 2011). Dès lors, encourager la transgression des normes de genre peut constituer un problème éthique pour les psychologues conseiller.ère.s en orientation (Perdrix *et al.*, 2012).

À nouveau, dans cette démarche, l'entretien motivationnel peut servir de canevas pour aider à explorer les croyances autour des stéréotypes professionnels genrés pour ouvrir les horizons des jeunes, tout en les rendant attentifs aux défis réels qui les attendent dans l'éventualité d'un choix professionnel atypique. Par exemple, dans le cas de jeunes qui affirmeraient que certains métiers sont pour les filles ou pour les garçons, les professionnels de l'orientation pourront avoir recours à des questions évocatrices telles que « Qu'est-ce qui te fait penser qu'il s'agit d'un métier de filles/de garçons ? » ou « Connais-tu des filles/des garçons qui exercent un métier atypique? Qu'en penses-tu ? », en vue d'ouvrir une réflexion sur les normes de genre en vigueur et leurs éventuelles incohérences.

Par ailleurs, dans le cas de jeunes souhaitant effectuer un choix professionnel atypique, les psychologues conseiller.ère.s en orientation pourront les accompagner dans la découverte des éventuels obstacles à la réalisation de ce projet et des moyens de les surmonter. Leur motivation pourra

également être affermie, par exemple en utilisant la technique des règles de changement (p. ex. en demandant « sur une échelle de 1 à 10, à quel point te sens-tu confiant dans tes chances de réussir dans ce domaine ? pourquoi X [nombre donné] et pas X-2 ? ») (Miller et Rollnick, 2013).

Discussion

L'objectif de cet article était de présenter comment le recours à l'entretien motivationnel en appui aux prestations d'orientation scolaire et professionnelle est susceptible de permettre aux professionnels de l'orientation de répondre aux demandes contradictoires qui leur sont adressées et, ce faisant, de contribuer à faciliter la transition entre l'école et le monde du travail. Par l'entremise de l'illustration de trois dilemmes propres au contexte suisse, cet article a permis de mettre en avant les avantages du recours à une posture évocatrice pour amplifier la motivation des élèves en fin de scolarité à rechercher une place d'apprentissage et à réaliser un compromis entre leurs aspirations et le marché de l'emploi, ainsi qu'à ne pas limiter leur exploration des métiers par des stéréotypes de genre.

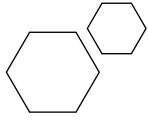
En effet, en adoptant une posture qui favorise et soutient l'autonomie de leurs consultant.e.s, les psychologues conseiller.ère.s en orientation sont susceptibles de se ménager une marge de manœuvre pour répondre aux situations dilemmatiques délicates dans lesquelles ils peuvent être placés. En ce sens, le recours à cette approche peut s'avérer un complément utile aux entretiens anamnétiques classiques d'orientation (Parsons, 1909), ainsi qu'aux entretiens de type constructiviste (Savickas *et al.*, 2009) qui se focalisent sur le contenu et la trajectoire du développement professionnel des individus.

Jusqu'à présent, l'entretien motivationnel a été adapté avec succès à de nombreux dispositifs de santé (Lundahl *et al.*, 2010). Toutefois, Miller et Rollnick (2009) soulignent que le recours stratégique à cette méthode (c.-à-d. dirigée vers un

changement cible) est contre-indiqué dans le cas où les conseiller.ère.s n'ont pas d'engagement éthique à favoriser une posture plutôt qu'une autre. Ainsi, si dans certains cas il apparaît légitime d'avoir recours à l'entretien motivationnel pour amplifier la motivation dans le cadre de l'orientation, il nous semble important de rappeler que le recours à cette méthode doit être ancré dans un profond respect de l'autre et de son libre arbitre.

Enfin, s'il apparaît qu'un intérêt croissant est porté aux applications de l'entretien motivationnel dans le cadre de l'orientation (Rochat et Rossier, 2016; Stoltz et Young, 2013), les efforts pour étudier empiriquement ses effets dans ce domaine doivent être renforcés. Par ailleurs, une étude récente (Rochat, 2017) démontre que la formation traditionnelle sur deux jours à l'entretien motivationnel ne serait pas suffisante pour permettre à des psychologues conseiller.ère.s en orientation de prétendre être véritablement motivationnels. Il s'agirait ainsi de réfléchir à la mise en place de programmes de formation continue et de supervision pour s'assurer d'un recours adéquat à cette méthode.

Références bibliographiques page 62



André Samson est professeur titulaire. Il enseigne au programme de psychologie du counseling de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Il est vice-doyen de cette Faculté depuis mai 2016. Il s'intéresse aux pratiques et à la formation des conseillers d'orientation œuvrant dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario. Ses recherches portent aussi sur l'influence de l'identité langagière sur les transitions scolaires chez les élèves de 12^e année qui vivent en contexte minoritaire francophone. Il est membre de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec et chercheur régulier du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT).

Marie-Pier Bastien est candidate au doctorat à la Faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa. Elle détient une maîtrise en éducation avec spécialisation en sociétés, cultures et langues (Université d'Ottawa) et possède plus de 5 ans d'expérience en enseignement. Ses travaux actuels portent sur l'acquisition de la langue de scolarisation chez des élèves hispanophones scolarisés en français. Elle s'intéresse aussi à la socialisation à l'écrit et à l'influence des pratiques de littératie familiales chez des populations à risque. Dernièrement, Marie-Pier a également développé un intérêt pour l'orientation scolaire et professionnelle, notamment vis-à-vis des transitions de vie vécues par des élèves inscrits dans une école de langue française.

L'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario : un état des lieux

ANDRÉ SAMSON

Professeur titulaire

Université d'Ottawa



Mots-clés

orientation scolaire et professionnelle, éducation à la carrière, contexte minoritaire, contexte franco-ontarien

..... Introduction

MARIE-PIER BASTIEN

Doctorante en éducation

Université d'Ottawa



À la fin de leurs études secondaires, les élèves doivent arrêter des choix qui sont de nature à influencer de manière importante leur parcours professionnel. Plus spécifiquement, c'est à la fin de ce cycle qu'ils doivent opter pour un programme d'études postsecondaires. Pour arrêter un choix réaliste, les élèves doivent être en mesure de conjuguer à la fois la connaissance de soi et la connaissance du marché du travail. Bien entendu, cette décision est souvent influencée par leur contexte familial et social.

Si la réalité des élèves inscrits dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario peut se comparer à celle de tous les autres élèves de cette province, il demeure que les premiers appartiennent à une minorité linguistique qui a malheureusement été l'objet d'une odieuse stigmatisation sociale qui se sera étendue sur plusieurs décennies. Pensons ici à l'infâme règlement 17 qui interdisait les écoles de langue française en Ontario, ou aux courageuses luttes scolaires des années 1970-1980. À cette stigmatisation sociale s'ajoute la force d'attraction de la

langue anglaise en Amérique du Nord ; force d'attraction qui explique, du moins en partie, l'assimilation constante et soutenue de milliers de francophones à la majorité de leurs concitoyens d'expression de langue anglaise.

C'est en tenant compte de ce contexte que cet article vise à dresser un état des lieux de l'orientation scolaire dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario. Plus spécifiquement, les thèmes suivants seront abordés : l'éducation à la carrière, la pratique des conseillers d'orientation et l'utilisation des services d'orientation scolaire par les élèves de 12^e année inscrits dans des écoles secondaires de langue française de l'Ontario.

1. L'éducation à la carrière

La grande majorité des systèmes scolaires des pays industrialisés offre un programme d'éducation à la carrière (L'Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE], 2004). La province de l'Ontario n'échappe pas à cette tendance. En 1999, son ministère de l'Éducation publiait un nouveau programme-cadre intitulé *Orientation et formation au cheminement de carrière* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1999). Ce programme-cadre a été révisé en 2006.

Le programme-cadre de l'Ontario prévoit la prestation de trois cours

Résumé

Cet article a pour objectif de procéder à un état des lieux de l'orientation scolaire dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario. L'éducation à la carrière en matière d'orientation scolaire, la pratique de l'orientation scolaire et l'utilisation des services d'orientation scolaire par les élèves de 12^e année sont abordées. Les résultats présentés montrent que la formation des conseillers d'orientation est limitée et que le curriculum d'orientation et de formation à la carrière de l'Ontario mériterait d'être revu. De plus, une attention spéciale doit être accordée à la construction de l'identité culturelle des élèves. Les résultats sont discutés au regard de propositions pouvant rehausser la qualité des services offerts en matière d'orientation scolaire dans les écoles de langue française de l'Ontario.

optionnels (GL10/GLE10/GLE20 en 9^e année). Ces trois cours sont optionnels et ne sont que très rarement offerts dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario. En réalité, le programme-cadre ne prévoit qu'un seul cours obligatoire qui aborde directement le thème de l'éducation à la carrière. Il s'agit du cours GLC2O intitulé *Exploration des choix de carrière* qui est enseigné en 10^e année. Le cours GLC2O aborde les thèmes de la connaissance de soi, de l'exploration des possibilités du marché du travail, de la préparation aux changements et de la découverte du milieu de travail. Il s'agit d'un cours de 55 heures dont la prestation est généralement assurée par un enseignant qui n'a pas reçu une formation spécialisée en éducation à la carrière.

Le programme-cadre de l'éducation à la carrière de l'Ontario fait l'objet d'une critique majeure. En effet, ce programme-cadre n'est pas articulé autour d'une approche théorique clairement nommée, approche théorique qui articulerait toute la prestation de l'éducation à la carrière durant les études secondaires (Samson et Gazzola, 2007). Plus spécifiquement, le curriculum d'éducation met complètement de côté le développement cognitif de l'élève.

Pourtant, selon l'état actuel des connaissances, le choix vocationnel est l'aboutissement d'un processus qui se développe dans le temps. Par exemple, Pelletier et Bujold (1984) ont développé la séquence du développement vocationnel. Cette séquence se fonde sur quatre phases qui prennent en compte le développement cognitif de l'élève. La première phase, l'exploration, se situe à la 8^e année et la 9^e année du cours secondaire. À cette phase de l'exploration, le développement cognitif de l'élève ne lui permet pas encore de préciser les différents aspects de son identité vocationnelle, identité vocationnelle qui s'axe autour de trois facteurs principaux qui sont les intérêts de carrière, les aptitudes et les valeurs. Si l'identification de ces trois facteurs est impossible durant cette phase, il demeure que l'élève peut s'ouvrir à la réalité du marché du travail et en explorer

les différentes possibilités.

En 10^e année, c'est la phase de la cristallisation. À ce stade de son développement cognitif, l'élève est en mesure de discriminer entre ce qui l'intéresse de ce qui l'intéresse moins. Il ne s'agit pas d'arrêter un choix de formation ou de carrière spécifique mais plutôt d'établir des liens entre la réalité du marché du travail et les contours d'une image personnelle qui commencent à se préciser. Même si l'élève n'est pas en mesure de déterminer de manière précise ce qu'il aimerait faire, il peut à tout le moins identifier de grands domaines d'activités qui se rapprocheraient de certains de ses intérêts. C'est vers la 11^e année que l'élève est généralement parvenu à la phase de la spécification. D'un point de vue cognitif, l'élève a développé une identité vocationnelle suffisamment précise et stable, c'est-à-dire qu'il connaît suffisamment ses intérêts de carrière, ses valeurs et ses aptitudes en vue d'arrêter un choix de formation postsecondaire. Finalement, en 12^e année, c'est la dernière phase qui est celle de la réalisation. L'élève arrête ses choix de manière concrète et prend les mesures nécessaires pour les actualiser (Pelletier, 2004).

Or, le contenu du cours GLC2O amène l'élève de 10^e année à traverser les quatre phases de développement en moins de 55 heures. Ce cours est beaucoup trop ambitieux et ne prend pas en compte les limites imposées par le développement cognitif de l'élève. Dans un monde idéal, le curriculum d'éducation à la carrière devrait comprendre quatre cours différents qui s'étendraient de la 9^e à la 12^e année et qui inscriraient l'élève dans un processus logique qui prendrait en compte son développement cognitif. En conclusion, le curriculum d'éducation à la carrière de l'Ontario mériterait d'être revu et développé à la lumière d'une approche théorique qui a été empiriquement validée, ce qui n'est pas le cas actuellement.

2. La pratique de l'orientation scolaire

En Ontario, la principale problématique

associée au rôle et aux pratiques des conseillers d'orientation est étroitement liée à l'insuffisance de leur formation. En effet, la très grande majorité des juridictions d'Amérique du Nord exige que les conseillers d'orientation en milieu scolaire obtiennent une formation spécialisée de deuxième cycle dans le domaine du counseling de carrière. De plus, l'exercice de la profession y est généralement réglementé par un ordre professionnel (Nadon, Samson, Gazzola et Thériault, 2015).

En Ontario, la réalité est totalement différente. En effet, la majorité des conseillers d'orientation exerçant dans les écoles secondaires de langue française et de langue anglaise sont des enseignants qui ont hérité du titre et de la responsabilité de conseiller d'orientation. Pour obtenir ce titre, ces enseignants doivent idéalement, mais non obligatoirement, obtenir trois qualifications additionnelles (QA). Chacune de ces QA exige une formation de 115 heures dont le contenu est réglementé par l'Ordre des enseignants de l'Ontario (OEO). Ces qualifications additionnelles, en plus d'être limitées sur le plan des heures de formation exigées, ne font nullement référence au standard généralement prévu par l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle.

Les conséquences de cette formation limitée ont été étudiées par Samson, Cournoyer et Lauzier (2014). Ces chercheurs ont mené une étude auprès de 73 conseillers d'orientation exerçant dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario. La moyenne de leurs années d'expérience à titre d'enseignant était de 17 ans et la moyenne de leurs années d'expérience à titre de conseiller d'orientation était de 8 ans. Sur le plan de la formation, 3 % des répondants n'avaient terminé aucune QA, 22 % avaient terminé le niveau 1, 12 % avaient terminé le niveau 2 et 63 % avaient terminé le niveau spécialiste, ou niveau 3.

En tenant compte du fait que les conseillers d'orientation en Ontario ont une formation très limitée, Samson *et al.* (2014) ont étudié comment ces conseillers

Tableau 1*Description des pratiques des conseillers d'orientation scolaire et du pourcentage du temps alloué à chacune d'elles*

Pratiques	Descriptions	Temps alloué %	
		M	ET
Gérer le cheminement scolaire des élèves	Inscription, choix de cours, classement, planification des horaires de cours de l'école, remise des diplômes, accueil des nouveaux arrivants	16,80	8,77
Informers les élèves	À titre individuel, sur les programmes d'études postsecondaires, les carrières, les conditions et exigences du marché du travail	9,86	5,71
Collaborer activement aux interventions	Axées sur la réussite et l'aide à l'apprentissage des élèves, par exemple, les équipes de la réussite	7,90	5,67
Organiser l'information scolaire et professionnelle	Prendre connaissance de l'information, classer la documentation, planifier des foires de carrière, contacter les collègues et les universités	6,77	4,77
Intervenir en classe	Par exemple, dans le cadre du cours GLC2O (cours d'éducation à la carrière)	5,95	5,16
Assurer un service de counseling (carrière)	Auprès des élèves en vue de favoriser le développement de la connaissance de soi	5,89	3,68
Planifier des interventions et des activités	Destinées spécifiquement aux élèves de la 11e année et aux élèves de la 12e année en vue de faciliter un choix de carrière ou d'un programme d'études postsecondaires	5,78	3,81
Participer aux activités de promotion	Relations publiques de l'école: journées portes ouvertes, visite des écoles nourricières, kiosques d'information de l'école, etc.	5,18	3,13
Recevoir en counseling (relation d'aide aux élèves)	Situation de crise, anxiété, problèmes émotifs, etc.	5,01	3,99
Transmettre des informations aux élèves	Sur les programmes d'aide financière et de bourse	5,01	2,92
Guider les élèves dans l'utilisation de logiciels	Outils d'intervention en vue de favoriser leur choix de carrière ou d'un programme d'études postsecondaires: par exemple, « <i>Career cruising</i> »	4,62	2,98
Exercer un rôle de conseil	Auprès des enseignants, d'autres professionnels et des membres de la direction d'école	4,62	2,45
Mettre en oeuvre des activités	Cérémonie de graduation et activités sportives	4,43	3,61
Gérer les dossiers	La tenue de dossier	4,41	3,96
Évaluer à l'aide d'outils psychométriques	Reconnus et scientifiquement validés, en vue d'aider au choix de carrière des élèves: Strong, Jackson, GROUPE, etc.	2,80	2,62
Remplir d'autres tâches spécifiques	Tâches ponctuelles confiées par la direction de l'école	2,56	2,15
Soutenir la recherche d'emploi	Placement des élèves, rédaction de c.v.	2,44	2,02

identifient, conceptualisent et décrivent leurs pratiques. Le premier objectif de leur recherche était d'identifier et de décrire les pratiques des conseillers d'orientation de l'Ontario. Le deuxième objectif visait à mesurer le niveau de compétences perçus des conseillers d'orientation par rapport aux tâches essentielles associées à la pratique de l'orientation scolaire et professionnelle. Afin de dresser une liste précise des pratiques exécutées par les conseillers d'orientation en Ontario, ladite recherche a suivi trois étapes distinctes. D'abord, des entretiens ont été menés auprès de dix-huit (18) conseillers d'orientation afin de les interroger sur les pratiques ou tâches

qu'ils exécutent au quotidien dans leur établissement scolaire respectif. À la suite de ces entretiens, les premier et deuxième auteurs de ladite recherche ont identifié et décrit dix-sept (17) pratiques. Enfin, trois (3) groupes de discussion ont eu lieu pour corroborer ces pratiques qui avaient été identifiées et décrites. Les quatorze (14) conseillers d'orientation ayant pris part aux trois groupes de discussion ont confirmé que les dix-sept (17) pratiques retenues par les auteurs étaient représentatives de leurs interventions en milieu scolaire, et que celles-ci avaient été décrites de façon adéquate.

Par la suite, via un questionnaire en

ligne, 73 conseillers d'orientation qui ont accepté de participer à la recherche devaient indiquer le temps consacré à chacune de ces pratiques (voir tableau 1). Pour ce faire, les répondants devaient associer un pourcentage à chacune des pratiques préalablement identifiées et décrites. Un logiciel additionnait ensuite automatiquement la somme des pourcentages alloués à chacune des tâches. Le total ne pouvait pas dépasser 100 %. (voir tableau 1)

Tel qu'illustré au tableau 2, il appert que six tâches ne peuvent être associées directement à la pratique de l'orientation en milieu scolaire. Par exemple, l'élaboration

Tableau 2*Pratiques des conseillers d'orientation qui ne sont pas directement reliées à l'orientation scolaire et professionnelle*

Pratiques	Descriptions	Temps alloué %	
		M	ET
Gérer le cheminement scolaire des élèves	Inscription, choix de cours, classement, planification des horaires de cours de l'école, remise des diplômes, accueil des nouveaux arrivants	16,80	8,77
Collaborer activement aux interventions	Axées sur la réussite et l'aide à l'apprentissage des élèves, par exemple, les équipes de la réussite	7,90	5,67
Participer aux activités de promotion	Relations publiques de l'école: journées portes ouvertes, visite des écoles nourricières, kiosques d'information de l'école, etc.	5,18	3,13
Mettre en œuvre des activités	Cérémonie de graduation et activités sportives	4,43	3,61
Gérer les dossiers	La tenue de dossier	4,41	3,96
Remplir d'autres tâches spécifiques	Tâches ponctuelles confiées par la direction de l'école	2,56	2,15
		41,28	27,29

Tableau 3*Niveau de maîtrise des compétences essentielles associées à la pratique de l'orientation*

	Statistiques descriptives	
	M	ET
Information scolaire et professionnelle	2,95	,33
Animation de groupes	2,89	,46
Éducation et soutien	2,89	,46
Éthique et déontologie professionnelle	2,75	,66
Outils d'intervention	2,64	,77
Prise de décision	2,59	,81
Psychologie du développement humain	2,43	,91
Stratégies dynamiques de recherche d'emploi	2,37	,94
Approche particulière en orientation	2,32	,96
Enjeux relatifs aux clientèles émergentes	2,32	,96
Théories du développement vocationnel	2,15	1,00
Psychopathologie	1,82	,99
Psychométrie	1,60	,92

des horaires des cours de l'école, la responsabilité associée aux relations publiques de l'école, l'organisation de la cérémonie de remise des diplômes aux élèves de 12^e année et la planification d'activités sportives sont des responsabilités étrangères au domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. Donc, un peu moins de 60 % des pratiques ou tâches accomplies par les conseillers d'orientation qui ont répondu au questionnaire en ligne sont

directement associées à la nature même de l'orientation scolaire et professionnelle. Par contre, un peu plus de 40 % des pratiques ou tâches sont relativement éloignées de celles généralement associées à la pratique d'un professionnel de l'orientation scolaire. (*voir tableau 2*)

Compte tenu de la formation limitée des conseillers d'orientation, Samson *et al.* (2014) ont aussi mesuré le niveau de maîtrise des compétences associées à la

pratique de l'orientation, tel qu'identifié par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec et l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (voir tableau 3). Plus spécifiquement, les participants devaient évaluer leur niveau de maîtrise au regard de ces 13 compétences essentielles, et ce, en répondant à la question suivante : « Indiquez le niveau de maîtrise que vous jugez posséder par rapport aux différents

aspects de votre pratique professionnelle à titre de conseiller d'orientation » en fonction d'une échelle de Likert à 5 points d'ancrage (1 = Pas du tout ; 2 = Un peu ; 3 = Assez bien ; 4 = Bien ; 5 = Très bien). (voir **Tableau 3**)

Les données du tableau 3 parlent d'elles-mêmes. D'une part, aucun niveau de compétence perçu ne dépasse le point d'ancrage 3, ou assez bien. D'autre part, les niveaux de compétence perçus comme les plus faibles sont associés au cœur même de la pratique de l'orientation scolaire et professionnelle (théories du développement vocationnel ; 2,15, psychopathologie ; 1,82 et psychométrie ; 1,60).

De ces données découle la question suivante : comment les conseillers d'orientation de l'Ontario répondent-ils aux divers besoins de leurs élèves ? En effet, il est évident que certaines pratiques exigent la maîtrise de connaissances théoriques et un entraînement clinique supervisé. Pensons ici au counseling de carrière auprès d'élèves vivant une problématique d'indécision vocationnelle particulièrement sévère ou souffrant d'une pathologie particulière.

Cette question est d'autant plus pertinente si l'on tient compte du fait que les répondants consacrent 25,64 % (voir le tableau 4) de leur temps aux élèves qui éprouvent des difficultés sérieuses en matière de choix de carrière. Comment ces élèves, dont la situation nécessite un haut niveau de compétence des intervenants, sont-ils évalués et à partir de quelle approche sont-ils suivis ? La réponse à cette question demeure entière. En effet, les répondants devaient déterminer le temps alloué en fonction de trois besoins identifiés par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, ces trois besoins étant les besoins généraux, les besoins distinctifs et les besoins particuliers. (voir **tableau 4**)

Au regard de toutes ces données sur le plan de la maîtrise des compétences et de la prise en charge des besoins des élèves, est-ce que les répondants sont conscients des limites de leur formation ? Pour répondre à cette question, Samson *et al.* (2014) ont demandé aux conseillers d'orientation

de prioriser leurs besoins de formation continue. Cette question était formulée de la manière suivante : « Indiquez, par ordre d'importance, les cinq (5) aspects sur lesquels vous souhaiteriez le plus recevoir de la formation continue au cours des prochaines années à titre de conseiller d'orientation ». Les treize (13) domaines de formation proposés sont les mêmes que ceux mentionnés pour mesurer le niveau de maîtrise perçu des treize (13) compétences essentielles (voir tableau 2). Les répondants ont identifié les cinq domaines de formation qu'ils perçoivent comme prioritaires (tableau 5). Ces préférences en matière de formation continue semblent refléter les faiblesses au niveau de la compétence perçue, comme indiqué au tableau 3. (voir **tableau 5**)

En somme, ces données semblent indiquer que les conseillers d'orientation scolaire de l'Ontario se perçoivent comme relativement incompetents par rapport aux compétences essentielles qui sont associées à la pratique de l'orientation scolaire et professionnelle, du moins selon l'Ordre des conseillers d'orientation du Québec et l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle. À cela s'ajoute le fait que leurs pratiques sont multiples, dispersées, et trop souvent étrangères au domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. À la lumière de ces données, une question se pose : les participants sont-ils conscients de leur rôle et de leurs responsabilités en tant que conseillers d'orientation en milieu scolaire ?

3. L'utilisation des services d'orientation scolaire par les élèves de 12^e année

Samson *et al.* (2014) ont aussi mené une recherche qui a rejoint 1 130 élèves de 12^e année répartis dans 30 écoles secondaires de langue française de l'Ontario. Parmi les répondants, 42,3 % sont des garçons et 57,4 % sont des filles (3 élèves n'ont pas répondu à cette question). L'âge moyen des répondants est de 17 ans. Au total, 971 répondants (85,9 %) sont nés au Canada tandis que 148 (13,1 %) sont nés dans un autre pays (11 élèves n'ont pas répondu à

cette question).

Le questionnaire visait essentiellement à mesurer l'utilisation et l'utilité perçue des services d'orientation scolaire et professionnelle offerts par les écoles secondaires de langue française de l'Ontario. La première question à laquelle les élèves devaient répondre était formulée de la manière suivante : « J'ai déjà discuté avec la conseillère ou le conseiller d'orientation de mon école de mes projets d'études postsecondaires ou de carrière ». À cette question, 94,2 % indiquent avoir déjà discuté avec le conseiller d'orientation de leur école (voir tableau 6). Par contre, il importe de souligner qu'une minorité d'élèves (38,8 %) ont consulté le conseiller d'orientation de leur école sur une base relativement régulière durant leurs études secondaires, alors qu'une majorité de répondants (61,2 %) n'ont rencontré le conseiller d'orientation de leur école que de manière très sporadique. (voir **tableau 6**)

En ce qui touche l'utilité perçue de ces consultations auprès du conseiller d'orientation, 58,5 % des répondants ont une perception plutôt positive. Plus spécifiquement, 40,8 % des répondants ont perçu ces consultations comme utiles et 21,4 % comme très utiles. Cela signifie donc que 37,8 % des répondants ont une perception plutôt négative de l'utilité des discussions avec le conseiller d'orientation de leur école. À la question « J'ai déjà fait des recherches personnelles (par exemple, sur le Web), en dehors de mes heures de classe, pour m'informer sur des programmes d'études postsecondaires, des métiers ou des professions qui pourraient m'intéresser », 64,4 % des répondants ont répondu l'avoir fait relativement souvent ou très souvent, alors que 35,6 % le font parfois, rarement ou jamais. Parmi les répondants qui font leurs propres recherches, plus de 75,6 % les jugent comme utiles ou très utiles. En comparaison, les discussions avec les conseillers d'orientation sont jugées utiles par 58,5 % de répondants. Les recherches personnelles en dehors des heures de classe semblent donc plus utiles que les discussions avec le conseiller d'orientation

Tableau 4*Temps consacré aux élèves en fonction de la nature de leurs besoins*

Besoins	Descriptions	
Besoins généraux	Documentation, journée carrière, projets de groupe, soutien des parents	40,10 %
Besoins distinctifs	Validation d'information, accompagnement pour faire un choix	34,20 %
Besoins particuliers	Intervention spécifique avec évaluation et suivi individualisé	25,64 %

Tableau 5*Aspects qui devraient faire l'objet d'une formation continue*

	Nombre de répondants	
	%	n ^{bre}
Théories en counseling de carrière	24,7 %	18
Psychométrie	17,8 %	13
Éthique et déontologie professionnelle	15,1 %	11
Psychopathologie et santé psychologique	6,8 %	5
Animation de groupes	5,5 %	4
Enjeux relatifs aux clientèles émergentes	4,4 %	4

Tableau 6*Discussion avec les conseillers d'orientation*

Fréquence des discussions avec les conseillers d'orientation		Utilité des discussions avec les conseillers d'orientation	
	%		%
Très souvent	11,1 %	Très utiles	21,4 %
Souvent	28,7 %	Utiles	40,8 %
Parfois	39,4 %	Plus ou moins utiles	24,7 %
Rarement	15 %	Très peu utiles	10 %
Jamais	5,8 %	Pas du tout utiles	3,2 %

Tableau 7*Recherches personnelles sur Internet*

Fréquence des discussions avec les conseillers d'orientation		Utilité des recherches personnelles sur Internet	
	%		%
Très souvent	29,6 %	Très utiles	35,4 %
Souvent	34,8 %	Utiles	43,1 %
Parfois	24,6 %	Plus ou moins utiles	15,9 %
Rarement	8,1 %	Très peu utiles	4,8 %
Jamais	2,9 %	Pas du tout utiles	0,7 %

de leur école (*voir tableau 7*).

Cette dernière donnée peut être source d'inquiétude, car si l'information scolaire et professionnelle est essentielle à la prise de décision en matière de choix de carrière, il reste que cet exercice nécessite une forme de discernement. L'intervention d'un professionnel de l'orientation est généralement nécessaire pour accompagner un élève de 12^e année dans son processus de choix de carrière. L'orientation scolaire et professionnelle ne se limite pas à une accumulation d'informations. Il s'agit d'un processus non linéaire complexe où interagissent plusieurs facteurs comme les dimensions cognitive, affective, comportementale et contextuelle de l'élève (Savard, Michaud, Bilodeau et Arseneau, 2007).

Finalement, l'utilité du site « Career Cruising » semble plus discutable. En effet, une minorité (28,5 %) de répondants l'utilise sur une base régulière, alors qu'une majorité (71,5 %) ne l'utilise que de manière très sporadique. Ceci laisserait sous-entendre que pour une majorité d'étudiants, le site « Career Cruising » ne semble pas contribuer de manière significative à leur réflexion en matière d'orientation scolaire et professionnelle. D'ailleurs, les répondants qui ont visité le site « Career Cruising » jugent en grande majorité que son utilité est plus que discutable (59,6 %) (*voir tableau 8*).

Une question mesurait l'utilité perçue du cours GLC2O : « J'ai trouvé que le cours d'exploration de carrière offert en 10^e année (GLC2O) m'a aidé à réfléchir sur le métier ou la profession que j'aimerais faire après mes études secondaires ». À cette question, une minorité (28,8 %) a développé une perception positive de ce cours, alors qu'une majorité (42,4 %) le perçoit de manière relativement négative. Cela confirme ce que Samson et Gazzola (2007) avaient souligné dans leur recherche portant sur le programme-cadre de l'éducation à la carrière de l'Ontario. Les deux chercheurs mentionnaient que ce cours n'est pas articulé autour d'une logique interne clairement définie qui prendrait en compte

le développement cognitif de l'élève, et aussi, que ce cours ne peut pas couvrir l'essentiel de la matière en 55 heures.

Au regard des données produites par cette recherche (Samson *et al.*, 2014), il semblerait que les élèves de 12^e année qui sont inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario apprécient leurs discussions avec le conseiller d'orientation de leur école et ils les trouvent utiles. À l'inverse, qu'ils douteraient de l'utilité du site « Career Cruising » et du cours GLC2O. Il est également intéressant de noter que les répondants de cette étude se fient surtout à leurs recherches personnelles pour les éclairer en matière de choix de carrière.

Or, au bout du compte, peu importe leur source d'information, il semblerait qu'une proportion importante des élèves de 12^e année éprouve des difficultés importantes en ce qui concerne leur orientation scolaire. En effet, Samson *et al.* (2014) ont aussi fait passer à leurs participants la version française de la *Career Decision Difficulty Questionnaire* (CDDQ) élaborée par Gati, Krausz et Osipow (1996). Entre autres choses, les données produites indiquent que 42,9 % des répondants vivent un état d'indécision généralisée, 29,3 % des répondants ont développé des croyances irrationnelles ou des attentes irréalistes par rapport à leur choix de carrière. Finalement, selon l'échelle développée par Gati *et al.* (1996), 23,2 % des répondants ne sont pas encore parvenus à développer une connaissance de soi suffisante pour arrêter un choix de carrière réaliste et adéquat.

Par contre, quelques facteurs peuvent faire la différence, parmi ceux-ci notons l'influence des adultes qui gravitent autour des élèves de 12^e année. Ainsi, les parents et les enseignants peuvent influencer de manière fort positive l'orientation scolaire de leur adolescent ou de leurs élèves. Selon Lauzier, Côté et Samson (2015), ceux qui exerceraient l'influence la plus positive sur la décision de poursuivre des études postsecondaires sont les parents, puis les enseignants et finalement les conseillers d'orientation. Les données produites par cette dernière recherche menée auprès

de 1130 élèves inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario peuvent nous laisser songeurs. En effet, les interventions des conseillers d'orientation servent normalement à la planification et au choix d'un programme d'études postsecondaires. On aurait pu présumer que les interventions des conseillers d'orientation ont un poids prédictif élevé sur l'intention des élèves à poursuivre leurs études postsecondaires. Or, ce n'est pas le cas (*voir tableau 9*).

En somme, les élèves de 12^e année qui sont inscrits dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario profitent des services d'orientation scolaire fournis par leur école. Les données semblent indiquer que la majorité d'entre eux vont consulter un conseiller d'orientation. Or, il demeure qu'une proportion importante expérimente de nombreuses difficultés qui pèsent lourdement sur leur orientation scolaire. Cet état de situation est autant plus alarmant qu'ils sont rendus au terme de leurs études secondaires et forcés d'arrêter un choix d'orientation scolaire malgré un état d'indécision relativement sévère pour une proportion importante (42,9 %).

4. Identité culturelle et orientation scolaire et professionnelle

La problématique de la construction identitaire chez les élèves inscrits dans les écoles secondaires de langue française de l'Ontario a fait l'objet de plusieurs études. En effet, ces élèves évoluent dans un espace social massivement dominé par la langue anglaise. Comme Gauvin (2009) l'a souligné, il y a toujours une possibilité d'attribuer une plus grande importance aux valeurs et à la langue du groupe majoritaire, ce qui favoriserait l'émergence d'une tension entre les désirs d'appartenir à la francophonie ontarienne, d'une part, et au groupe linguistique dominant, d'autre part. Cette attraction envers le groupe majoritaire risque de fragiliser l'identité culturelle de ces élèves. C'est ce qui expliquerait l'émergence, chez les élèves des écoles secondaires de langue française, de l'identité culturelle dite « francophone bilingue » (Bernard, 1998 ; Gérin-Lajoie,

Tableau 8

Site « Career Cruising »

Fréquence du site « Career Cruising »		Utilité du site « Career Cruising »	
	%		%
Très souvent	6,7 %	Très utiles	12,6 %
Souvent	15,8 %	Utiles	27,6 %
Parfois	27,7 %	Plus ou moins utiles	34,4 %
Rarement	27,5 %	Très peu utiles	18,5 %
Jamais	22,3%	Pas du tout utiles	6,7 %

Tableau 9

Effets des types de soutien social sur les affects et les comportements des élèves

	Intention de poursuivre les études			
	B	Es	β	R
Soutien – Parents	,10	,03	,15**	
Soutien - Enseignants	,09	,02	,17**	
Soutien - conseiller	,04	,02	,09*	
				t

Notes, N (listwise) = 1057 ; * p < ,05; ** p < ,01,

Tableau 10

Identité culturelle et intention de poursuivre ses études postsecondaires en français

Identité culturelle	Je vais étudier certainement en anglais	Je ne suis pas certain, mais probablement en anglais	Je ne suis pas certain, mais probablement en français	Je vais étudier probablement en français	Je vais étudier certainement en français
Anglophone	5	3	1	1	1
Anglophone bilingue	85	32	9	11	16
Également francophone et anglophone	109	40	32	35	70
Francophone bilingue	79	46	44	70	311
Francophone	5	5	2	7	71
Total	283	129	88	124	469

2001 ; Landry, Deveau et Allard, 2006 ; **tableau 10**).
Deveau, Allard et Landry, 2008).

Toujours selon la recherche menée par Samson, Cournoyer et Lauzier (2014), il semblerait que l'identité culturelle exerce une influence sur l'intention de poursuivre leurs études postsecondaires en français ou en anglais chez les élèves inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario (**voir**

Les données produites établissent un lien significatif entre l'identité culturelle perçue et l'intention de poursuivre les études postsecondaires en français. En effet, plus un élève s'identifie comme francophone sur une échelle de 1 à 5, plus son intention de poursuivre ses études postsecondaires en français augmente aussi sur une échelle

de 1 à 5. Autrement dit, les deux identités fonctionnent en synergie.

Toutefois, ne serait-il pas plus réaliste pour un élève inscrit dans une école de langue française de l'Ontario de poursuivre ses études postsecondaires en anglais? En effet, l'option d'étudier en anglais serait plus de nature, du moins en apparence, à préparer un élève francophone à accéder

au marché du travail qui est massivement, pour ne pas dire entièrement, dominé par la langue anglaise. Or, il appert qu'une identité francophone forte est plutôt associée à une identité vocationnelle qui elle aussi serait forte et stable. En effet, Sovet, DiMillo et Samson (2017) ont démontré que les élèves inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario qui ont développé une identité francophone forte entrevoient leur avenir professionnel avec plus d'optimisme que les élèves qui ont une identité francophone plutôt faible.

Cela confirme ce que Negura et Samson (2007) avaient noté dans une recherche qualitative conduite aussi auprès d'élèves de 12^e année qui étaient inscrits dans des écoles de langue française de l'Ontario. Selon les données tirées de cette recherche, les participants se représentent le marché du travail comme une réalité à la fois précaire et incertaine où l'emploi stable et protégé appartient au passé. Or, ces élèves perçoivent leur habileté à maîtriser à la fois la langue anglaise et la langue française comme un avantage. Comme un avantage qui facilitera leur insertion professionnelle au terme de leurs études ou de leur formation.

Sommaire

Le choix d'une formation, d'un programme d'études postsecondaires, d'un métier ou d'une profession constitue un défi de taille pour les élèves de 12^e année qui sont inscrits dans une école secondaire de langue française de l'Ontario. Pour mieux accompagner ces élèves, le système scolaire ontarien doit améliorer la prestation des services en orientation scolaire et professionnelle.

Premièrement, le curriculum en éducation à la carrière de l'Ontario n'est pas articulé autour d'une approche théorique clairement nommée qui prendrait en compte le développement cognitif de l'élève. L'examen du contenu du seul cours obligatoire, le cours GLC2O (*exploration des choix de carrière*) offert en 10^e année, est beaucoup trop ambitieux, car il force les élèves à traverser les quatre phases de

développement vocationnel en seulement 55 heures de cours, phases qui devraient normalement être accomplies sur une période de 5 années, c'est-à-dire de la 8^e à la 12^e année du secondaire. À cet égard, le curriculum d'orientation et de formation à la carrière de l'Ontario mériterait d'être revu et développé à la lumière d'une approche théorique empiriquement validée.

Deuxièmement, l'insuffisance de la formation des conseillers d'orientation est aussi problématique. La grande majorité des conseillers d'orientation exerçant dans les écoles secondaires de langue française sont des enseignants qui ont hérité du titre et de la responsabilité de conseiller d'orientation, et ce, généralement à la suite de l'obtention d'une ou de plusieurs qualifications additionnelles (QA). Le contenu de ces qualifications, tel que développé par l'Ordre des enseignants de l'Ontario, ne fait nullement référence au standard généralement prévu par l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle. Cette carence au niveau de la formation fait en sorte que les conseillers d'orientation en Ontario se perçoivent généralement incompetents en ce qui touche les principales pratiques associées à l'orientation scolaire et professionnelle.

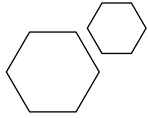
Troisièmement, au regard de l'utilité des conseillers d'orientation, les élèves de 12^e année apprécient leurs discussions avec les conseillers d'orientation et ils les trouvent utiles. À l'inverse, une minorité (28,8 %) mentionnent une perception positive du cours d'éducation à la carrière (GLC2O) et de la ressource pédagogique « *Career Cruising* ». En fait, la principale ressource des élèves serait les recherches personnelles qu'ils effectuent surtout en ligne afin d'arrêter un choix de carrière ou d'éducation postsecondaire.

Sur les bases de ces constats, il serait important que le ministère de l'Éducation de l'Ontario accorde une attention spéciale à la formation initiale et continue des conseillers d'orientation. D'abord, la réussite des trois parties des QA devrait être obligatoire pour agir à titre de conseiller

d'orientation dans les écoles secondaires de l'Ontario. De plus, il faudrait bonifier le contenu des qualifications additionnelles. Plus spécifiquement, il serait hautement souhaitable de prévoir une introduction aux théories du choix vocationnel, à l'utilisation des tests psychométriques et aux concepts de base en counseling de carrière, comme le mentionne d'ailleurs le rapport publié par l'OCDE en 2004.

Le développement d'un programme de formation continue des conseillers d'orientation devrait aussi figurer au cœur des priorités du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ce programme pourrait consister, entre autres, en un transfert de connaissances scientifiques à des fins pratiques, et ce, en collaboration avec le milieu universitaire.

Références bibliographiques page 63



Dr. José F Domene is a professor and Canada research chair (Tier 2) in school to work transition in the Faculty of Education at the University of New Brunswick, Fredericton Campus. His area of teaching include theories of counselling, career development and counselling, statistics, and research methodology. His research interests include the relational contexts of career development and professional issues in counselling and counselling psychology in Canada. His research work has generated over 50 journal articles and book chapters, and over 150 presentations at conferences around the world. Dr. Domene is also working as a licensed psychologist in New Brunswick, where he provides services to university students presenting with complex career and mental health needs. As a practitioner, he seeks opportunities to integrate research and practice on an ongoing basis.

Dr. Krista Socholotiuk is a sessional assistant professor of counselling psychology at Trinity Western University, and recent graduate of the Counselling Psychology PhD program at the University of British Columbia. She holds sub-specialization in measurement, evaluation and research methods, and has a strong interest in methodological issues in counselling psychology research. Her research has focused on adolescent development and transition tasks, as well as caregivers' experiences of adolescent eating disorders and treatment. The findings from these projects have been published in peer-reviewed journals, as well as national and international conferences. She is also in part-time clinical practice with Child and Youth Mental Health in the province of British Columbia.

Incorporating Research into Counselling Practice: Recommendations for Practitioners

Dr. JOSÉ F DOMENE

Professor and Canada Research Chair

University of New Brunswick



Keywords

access to research, evidence-based practice, practice-based research, counselling research

Counseling practitioners have said they do not see the value of research because it does not address issues that are relevant to practice.

(Kaffenberger, 2012, p. 60)

been proposed, such as: (a) establishing collaborations with practitioners when conceptualizing and designing studies, to increase the likelihood that the right kinds of questions are asked and that the research results are relevant to real-life practice (Solberg, 2017); (b) increasing the priority of conducting outcome research and, within these studies, using methods and designs that have good potential to yield meaningful and generalizable results (Magnussen & Hiebert, 2016; Sexton et al., 1997); (c) using theoretical frameworks that are more relevant to practice and methodologies designed to generate practice-oriented findings (Hiebert, Domene, & Buchanan, 2011; Young & Domene, 2012); and (d) providing space in journals for practitioners to share fieldwork experiences and to have a voice in setting the agenda for counselling research (Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, n.d.; Fouad, 2017). Similarly, research funding agencies such as the Canadian Institutes of Health Research (CIHR, 2016) and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC, 2017) have attempted to address the issue of relevance by requiring prospective researchers to address “knowledge translation” (CIHR) and “knowledge mobilization” (SSHRC)

Dr. KRISTA SOCHOLOTIUK

Assistant professor

Trinity Western University



Abstract

Reflecting upon the relationship between research and practice, we advocate that it is both important and achievable for counsellors to incorporate research into practice. Specifically, we address three broad issues related to incorporating research into counselling. First, we consider the issue of how to access published research. Next we discuss the use of research evidence to guide our work with clients. Finally, we address the activity of conducting research within counselling practice. Recommendations and suggestions for how counsellors can engage in these activities within the context of a busy practice are woven throughout our article.

The quotation above captures a perspective that has historically been dominant within our discipline. Despite the fact that counselling and psychotherapy is defined as an evidence-based profession in Canada (Canadian Counselling and Psychotherapy Association (CCPA), 2016a), many counsellors, scholars, and students have perceived research and practice to be separate worlds, with research taking place within academia and addressing issues that are of little relevance to counsellors' actual work in the field (Barlow, 1981; Kaffenberger, 2012; Sexton, Whiston, Bleuer, & Walz, 1997). This problem has been recognized by some producers and publishers of research, as well as research funding agencies in Canada. Numerous ways for researchers to increase the relevance of counselling research have

within grant applications. That is, counselling researchers in Canada must establish specific plans for how to connect their proposed study to the field and how to inform non-academic audiences of what they find, prior to obtaining federal funding for their research. Professional associations such as the Canadian Counselling and Psychotherapy Association (CCPA) also recognize the importance of research within the profession by addressing research within their Code of Ethics. However, these codes usually stop short of identifying the task of making research relevant to practice as an ethical responsibility for researchers. Updating our codes of ethics to incorporate this principle would be one way in which national and provincial professional associations could do more to encourage scholars of counselling to conduct practice-oriented research. In addition, some professional associations in other countries, such as the American Association of Marriage and Family Therapists (n.d.), provide client-oriented summaries about specific presenting issues. Building on this idea, it may be useful for Canadian associations to produce similar plain-language summaries and research syntheses for their own members, but with a focus on informing practitioners rather than clients.

It is evident that researchers, publishers, funders, and professional associations have a role to play in addressing the gap between counselling research and practice and, although there remains much work to be done, have begun taking steps to resolve the problem. But what about the practitioner? Must we simply wait and hope for the situation to change, or is it possible for us to be agents in the process, taking an active role in creating the change that we hope to see? Although the responsibility for making research more relevant to practice lies primarily with researchers themselves, we propose that it is possible for practitioners to become involved in this process. In the remainder of this article, we explore three broad approaches available for counsellors who want to become more active in bridging

the divide between research and practice: (a) accessing and understanding published research, (b) applying research evidence to practice, and (c) conducting research within one's counselling practice. Throughout our discussion, we offer ideas and suggestions for overcoming the common philosophical and practical barriers that counsellors may face in adopting these approaches.

Before we begin, we believe it will be helpful to provide a key definition: Guided by the CCPA's (2016a) description of our profession, in this article we define counselling to be therapeutic activity occurring in a variety of contexts, including community agencies, educational institutions, medical settings, and private practices. Following the lead of CCPA, which does not differentiate between counselling and psychotherapy, we use the term "counselling" to refer to the full scope of work conducted by counsellors and psychotherapists. The term counselling is also used to encompass the work of practitioners with a variety of specializations, including career counsellors, clinical counsellors, *conseillers* and *conseillères d'orientation*, counselling therapists, mental health counsellors, psychotherapists, and school counsellors. The use of a single label to refer to a broad range of practices and professionals reflects our belief that following ideas for integrating research into practice are applicable across work settings and specializations, although we recognize that each counsellor may need to adapt our ideas and recommendations for their specific situation.

Accessing published research

A common concern amongst counsellors is the inaccessibility of research, both in terms of physical access and also the specialized language (jargon) and statistical content that is often found in research articles. We address the issue of physical access first, and the problem of translation and comprehension second.

Our field is an innovative one where theory, techniques and interventions are

developed and adapted on an ongoing basis, and what is considered best practice changes over time, in response to emerging evidence. Although counsellors tend to prefer accessing research through workshops and conferences (Gazzola, Smith, King-Andrews, & Kearney, 2010), academic articles and books remain a primary way for researchers to communicate advances to the field. Therefore, being able to access recent research literature is important for counsellors who want to stay at the forefront of evidence-based practice and to obtain peer-reviewed information for improving practice.

In terms of obtaining access to published research, the academic databases that were available in graduate school are no longer freely accessible to most practicing counsellors, and the fees for purchasing publications is prohibitive in many contexts. However, there are several ways for counsellors to overcome this barrier:

- Many professional associations and organizations includes journal access as a membership benefit. For example, membership in the American School Counselor Association provides access to both the scholarly journal, *Professional School Counselor* and the trade magazine, *ASCA School Counselor* (American School Counselor Association, 2016).
- Universities may offer alumni subsidized or free access to their library resources, including on-line journal databases. The nature and availability of alumni library access vary widely from institution to institution, so interested readers are encouraged to contact the alma mater society, alumni services office, or library services of every university that they are an alumnus of, for further information.
- An increasing number of scholars and practitioners use social media as a way to disseminate research, which can be easily accessed by subscribing

to social media accounts relevant to an area of practice, including the publishers of major journals in that area. They frequently post the latest information in books, journals, as well as general news items of interest. Some of these accounts also publish links to full-text OnlineFirst articles; that is, forthcoming articles that are published online prior to appearing in print (e.g., Sage, Wiley Psychology).

- ResearchGate (researchgate.net) is a free social networking site for scientists and researchers. People who do not work in science and research can browse the database of articles, and request full-text articles directly from the authors.
- The websites of academic journals often provide downloadable OnlineFirst articles and Open Access articles, as well as occasional podcasts and free copies of their most popular and most cited articles. For example, Cappadocia, Craig and Pepler's (2013) longitudinal study on the cyberbullying and cybervictimization amongst Canadian adolescents was one of the most read articles in the *Canadian Journal of School Psychology*, and is available for free download on the journal's web page. Similarly, the *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy* makes all articles that are more than 1 year old freely available for downloading from their website, while journals such as *Frontiers in Psychology*, *Pragmatic Case Studies in Psychotherapy*, and *PLOS* are fully open access.

Even after publications are obtained, understanding the discipline-specific language and statistical content of research can be a substantial barrier that counsellors need to overcome, in order to fully engage with published research. Technical impediments to understanding research are real and may appear to be overwhelming, but can be overcome using several relatively

straightforward solutions. Obtaining a refresh on the language, concepts and conventions of research is likely to be beneficial. For example, Socholotiuk and colleagues' (2016) chapter, recently published in the *Handbook of Counselling and Psychotherapy in Canada*, provides a practitioner-oriented primer designed to assist counsellors with this task. It is also important to bear in mind that few people can assimilate research publications by simply starting at the beginning and reading continuously to the end. Instead, most counsellors have to invest serious effort in order to yield the full benefits of reading research. Furthermore, it also helps to remember that authors have invested considerable time and effort in their work, and along the way made many reluctant compromises between perfection and the practicalities of time, resources, and space limitations. As Locke, Silverman, and Spirduso (2010) point out, "belief in the author's good intentions, if not always his or her good execution, will sustain you through the difficult patches in most reports." (p. 61).

Finally, we recognize that workload issues and time restraints will, from time to time, undermine the best-laid plans to keep up with published literature. The following suggestions will assist counsellors to remain engaged with research in ways that are complementary to seeking out and reading publications:

- Partner with a local university that offers a counselling-related graduate degree, to become a training site for their practicum and intern students. These students bring many benefits, including a steady infusion of current practice, theory, and research.
- Attend national and regional conferences in relevant areas of specialization. Such conferences typically feature dozens of panels and workshops where counselling scholars and practitioners report their research, and are an active, experiential way to learn, as well as

opportunities to take pre- and/or post-conference workshops for more in-depth learning. For example, Canada's annual *Cannexus* conference offers many workshops and education sessions spread over a four day period, all focused on career counselling and career development (Bezanson, Hopkins, & Neault, 2016).

- Make use of massive open online courses (MOOCs). MOOCs are free, on-line (asynchronous) courses delivered on the edX platform with the purpose of increasing global access to quality education. For example, the University of British Columbia regularly offers a MOOC on Reconciliation through Indigenous Education, which provides opportunity for professional development alongside exposure to current theory and research in the subject area. (www.mooc.ca)

Using research evidence to inform practice

Counsellors have expressed numerous concerns about integrating empirically supported treatments (ESTs) and research findings into their practice, many of which centre around issues of relevance and appropriateness (Addis & Krasnow, 2000). Common concerns include the perception that relying on researched interventions can limit counsellor innovation and creativity, interfere with the therapeutic relationship, and fail to account for the complex and severe client presentations encountered in real-life counselling settings. However, the effective and ethical delivery of any treatment requires counsellors to adapt and tailor what is published in ways that foster the therapeutic relationship and attend to the client's unique circumstances. When the goal is to adapt and tailor treatments, the counsellor's primary concern shifts away from whether or not to deliver research-based interventions, to the issue of how to acquire the knowledge and skills necessary to appropriately modify and deliver

treatments to meet specific clients' needs. This is similar to the concept of practitioner generalizability (Mazzucchelli & Sanders, 2010), whereby the quality of counsellors' training and clinical experience allows them to adaptively deliver interventions to specific clients while still drawing upon the underlying elements of interventions that have demonstrated effectiveness.

There are a number of actions counsellors can take to improve the quality with which they generalize clinical research to specific clients. First, didactic and experiential training has been found to result in better acquisition of counsellor skills than simply reading treatment manuals (Herschell, McNeil, Urquiza, McGrath, Zebell, Trimmer, & Porter, 2009; Sholomskas, Syracuse-Siewert, Roundsaville, Ball, Nuro, & Carroll, 2005). Seeking high-quality professional training will provide counsellors with the knowledge and skills to flexibly deliver and appropriately adapt an intervention without moving it too far beyond its evidence base. Second, Bennett-Levy and Padesky (2006) showed that workshop participants were much more likely to incorporate learning into their practice if they returned to the training content regularly in the weeks following the training event. Therefore, to consolidate learning and prevent too much drift in implementation, counsellors should review and reflect upon what they have learned to encourage ownership of the material and professional accountability in applying that material (Mazzucchelli & Sanders, 2010). Finally, as much as possible, it is best to obtain training in programs and interventions that have both efficacy and effectiveness research support. The former, efficacy research, speaks to the impact of the intervention in optimal conditions, while effectiveness research reflects the impact of the treatment in the real-world conditions (e.g., organizational pressures and demands or clinically complex cases with comorbidity). Interventions supported by both efficacy and effectiveness research are more likely to have established variants to meet diverse client needs, and will demonstrate the kinds of adaptations that

can be made with different populations while still maintaining treatment integrity.

Conducting research within counselling practice

Going beyond the issues of accessing existing research and incorporating it into practice, counsellors may also conduct research about their own practice as a way to remain evidence-based in their work. The following section will cover two practitioner-friendly ways of engaging in research: program evaluation and session-to-session measures of client progress and outcomes.

As Hiebert and colleagues (2013) explain, counsellors are sometimes in a position where they are required to justify the need for current or additional program funding and support to other stakeholders in the counselling process, such as clients, program funders, school districts and insurance companies. The authors suggest the best way to accomplish this is to provide evidence that what is being done is helpful and cost-effective, by building in an evaluation component into ongoing counselling work. Evaluation research can be conducted on a relatively small-scale that fits within the context of working in agencies or, potentially, even private practice. An example of achievable evaluation research is an addictions counselling centre that collects data about implementing a novel group-based treatment in comparison to implementing one-on-one addictions counselling, and then uses this information to make decisions about what kinds of treatments are feasible and useful to offer in the following year. Specific guidelines and approaches for how to engage evaluation research have emerged within the counselling literature (Magnusson & Hiebert, 2016; Rowell, 2006) and some organizations, such as the Canadian Research Working Group on Evidence-based Practice in Career Development (CRWG) make their materials freely available for counsellors to download and use (CRWG, 2009).

A second approach to conducting practice-oriented research involves creating a local research study to address a specific problem being encountered in day to day practice, adopting a method suitable for addressing the problem (and feasible to implement in the practice setting), and then carrying out the research to inform future work (Kaffenberger, 2012). For example, Meaney-Walen and Teeling (2016) used a single-case exploratory design to determine whether there was a benefit to children receiving both individual and group Adlerian play therapy sessions. Three children referred for poor social skills and disruptive behaviours in the classroom participated, and relatively consistent results were found for each student receiving the blended treatment: improvements in behaviour during intervention, with changes maintained during the follow-up period. Advantages to using existing research designs to conduct practice-oriented research is that doing so can provide new lenses through which to view our work with clients and can also promote professional self-reflection, leading to new perspectives and ideas for practice over and above the explicit focus of the research.

For counsellors who are interested in this approach but concerned that conducting a local research project or program evaluation is beyond the scope of their own resources, establishing a research partnership with a local university may be a solution (Solberg, 2017). Many academic researchers would generally like access to real-world practice data, and counsellors are the gatekeepers to these data. An underutilized approach to creating practice-oriented research collaborations between counsellors and universities is student-led research, in the form of practice-based theses and dissertations. Most counselling students are keen, well-prepared with research coursework, and are supervised to implement thesis research at the community level, which in turn, will produce local data to support and improve practice. Chou et al. (2015)

study is an example of a thesis project that was a collaboration between a university, a community mental health centre, and an alternative education centre, to learn about the experiences of vulnerable youth who had dropped out of school. Using an innovative participatory adaptation of the enhanced critical incident technique, Chou et al. trained youth researchers to ask their peers to identify things that helped or hindered their retention and success in alternative and mainstream education. Their findings included things such as relationships with staff and peers, flexibility, academic and psychosocial supports, and personal circumstances. Consequently, they provided valuable community-specific insights for the school and mental health program on ways to engage vulnerable youth at risk of dropping out. This study demonstrates how these kinds of collaborations between counselling organizations and universities can create knowledge that is not only publishable, but also highly relevant to practice.

Finally, counsellors may also bridge the research-practice gap in their day to day work by engaging in a form of ideographic research that involves collecting and evaluating session-to-session measures of client progress and outcomes. Whereas nomothetic research, such as empirically supported treatments (ESTs) and some forms of program evaluation, provide evidence about how clients respond to a treatment on average, idiographic research directs attention to how individual clients perceive and experience their treatment. There is strong empirical support for the clinical usefulness of session-to-session progress measures, including the diminished risk of client deterioration and substantially enhanced effect sizes (Shimokawa, Lambert, & Smart, 2010). Lambert, Whipple, and Hawkins (2003) also found counsellors were more effective when they sought client feedback data about their interventions. Idiographic outcome instruments are typically very simple and brief (see Miller & Bragmann, 2010), and when collected concurrent to an

EST, they can be used to culturally adapt the EST so that it is sensitive and responsive to the language, unique barriers, and practical concerns of clients facing barriers and risks associated with marginalized social and cultural identities (Turner, Sanders, & Hodge, 2014).

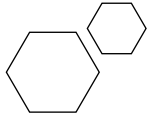
Furthermore, the local clinical scientist approach (see Magnussen & Hiebert, 2016, for a review) and routine outcome monitoring (Boswell, Kraus, Miller, & Lambert, 2015; Miller & Bragmann, 2012) offer clear and simple guidelines for counsellors interested in collecting client data and feedback in their day-to-day work. The routine collection of outcome data has clear benefits for clients and counsellors, including providing a mechanism for gauging progress, identifying when clients experience a deterioration in functioning, and reducing premature termination (Boswell et al., 2015). Moreover, measures for collecting outcome data, such as the Clinical Outcomes in Routine Evaluation (CORE-10; Connell, & Barkham, 2007), the Outcome Questionnaire (OQ-45; Lambert, Morton, Hatfield, Harmon, Hamilton, & Reid, 2004), and the Outcome Rating Scale (ORS; Miller & Duncan, 2004), are well validated, inexpensive (or free), and relatively easy to administer and interpret. Although some practitioners express concerns with engaging in this kind of research (e.g., time, finances, fear and mistrust, confidentiality and ethics), Boswell and colleagues provide viable options for address these concerns. For example, practitioners concerned with the time and expense of collecting outcome data may choose to use the Outcome Rating Scale, which is free and takes literally minutes to administer. Similarly, practitioners who mistrust the information provided these scales may choose the OQ-45, which is supported by decades of research evidence. The authors also discussed the importance of establishing a similar level of confidentiality and data security for storing outcome data as counsellors currently use in maintaining other electronic client records. Finally, in light of the previously

mentioned evidence for the benefits of engaging in routine outcome monitoring, it can be argued that engaging in this kind of ideographic research is not only feasible, but is actually more ethical than relying on clinical judgement alone.

Conclusion

In this article, we have asserted that counsellors are capable of playing a role in helping to make research more relevant to practice, and have provided ideas for how to do so. We recognize that the ideas of accessing published research, incorporating research evidence into clinical work, and conducting our own research may seem overwhelming to many counsellors, who are busy with other demands on their time and perhaps daunted by the perceived enormity of the task. Fortunately, the task of connecting research and practice is not solely the responsibility of practitioners. Instead, as we argued in the introduction, practitioners alongside counselling researchers and publishers, research funding agencies, and professional associations are all jointly responsible for bridging the gap between research and practice that continues to exist within our discipline. Nonetheless, we hope that this discussion provides useful ideas for practitioners to consider and act upon, in terms of how to incorporate a research component into ongoing practice in a way that is both meaningful and sustainable.

Références bibliographiques page 64



Marie-Line Robinet a une longue expérience comme conseillère dans le service public de l'emploi français (Anpe et Pôle Emploi). Tout en travaillant, elle a repris des études de master en psychologie du travail et des transitions à l'Institut d'études sur le travail et l'orientation professionnelle (Inetop) au Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam) à Paris. Elle est actuellement attachée temporaire d'enseignement et de recherche, tout en terminant sa thèse de doctorat sous la direction de la professeure Valérie Cohen-Scali.

Rôle des dialogues lors d'entretiens constructivistes en orientation

MARIE-LINE ROBINET

Attachée d'enseignement et de recherche

Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris, Centre de recherche sur le travail et le développement



Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche visant à décrire et comprendre la forme que peut prendre la réflexion – voire la réflexivité – de la personne qui consulte ou se fait accompagner lors d'une transition. Quels sont les processus psychologiques en jeu pendant l'entretien ? Comment le changement se produit-il chez la personne ? Comment se construit le projet, ou se réorganise l'identité ? Pour cela, nous avons mené, avec une personne volontaire, une série d'entretiens d'orientation sur le modèle proposé par Guichard (2008). Les entretiens, retranscrits, ont fait l'objet d'une analyse par « théorisation ancrée » (Paillé, 1994) visant à montrer comment le sens subjectif du consultant sur sa propre situation se construit et évolue au cours des entretiens et du récit qu'il fait de sa situation. L'analyse fait apparaître deux catégories de résultats. D'une part nous montrons la forme que prend la réflexion sur deux de ses activités : l'évolution de la réflexion sur ces activités, leur opposition, leur complémentarité et les liens que se construisent entre elles dans le discours et la pensée du consultant. Parallèlement, différents niveaux de dialogues viennent soutenir la réflexion du consultant sur lui-même, montrant le rôle des entrelacements dialogiques dans la construction d'une voix propre.

Mots-clés

entretien d'orientation, construction de soi, dialogisme

Introduction

Dans un contexte de mondialisation de l'économie, le développement de tous les dispositifs d'accompagnement des transitions ou d'accompagnement vers l'emploi, s'est considérablement accéléré : conseil psychologique, professionnel, éducatif, d'orientation. Le travail, ou son absence, devient alors un enjeu identitaire pour les personnes dans un contexte économique de compétitivité (recherche de l'excellence) et de précarité (augmentation des contrats précaires et donc des transitions professionnelles et du chômage). Les professionnels du conseil, de l'orientation et de l'insertion reçoivent leurs clients en entretien individuel ou en groupe pour les aider à changer d'emploi, à trouver une place dans la société, à faire le deuil de leur dernier emploi ou s'adapter à un nouveau travail, à faire des projets et/ou à les réaliser. Dans leur pratique, les conseillers d'orientation, d'insertion ou psychologues constatent régulièrement que leurs entretiens ont un effet positif sur leurs clients, qui se sentent plus sûrs d'eux, deviennent plus actifs, et commencent à envisager positivement l'avenir ou à imaginer des projets. Mais peu d'entre eux savent pourquoi ces changements arrivent, ni quels sont les processus psychologiques en jeu dans les entretiens qui permettent d'obtenir de tels résultats.

De nombreuses études s'intéressent aux effets des entretiens sur les bénéficiaires. Généralement, les analyses se focalisent sur des indicateurs de retour à l'emploi (Guérolé, Bernaud, Desrumaux et Di Fabio, 2015) alors que les actions mises en œuvre influent également sur les caractéristiques psychologiques des bénéficiaires (Roques, 2008). Guérolé, Bernaud et Guilbert (2012) montrent que l'accompagnement des chômeurs produit des résultats globalement

positifs sur différentes variables comme l'indécision vocationnelle, l'estime de soi ou la détresse psychologique. Une revue des différentes recherches sur le bilan de compétence (Gaudron et Croity-Belz, 2005) recense les processus étudiés. Les auteurs concluent « les recherches empiriques les plus nombreuses portent sur les effets » et décrivent l'impact de la démarche sur différentes variables psychologiques comme l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, le pouvoir d'agir (l'agentivité), le locus de contrôle, la connaissance de soi et de son rapport au travail.

Les pratiques d'entretien d'aide ont fait l'objet d'un certain nombre de recherches et ont déterminé les attitudes favorables (Rogers, 1998), les postures aidantes (Lhotellier, 2000) ou les techniques de communication (reflets, reformulations, écho...) susceptibles de provoquer le changement chez la personne qui vient consulter (le consultant). Massoudi, Masdonati, Clot-Siegrist, Franz et Rossier (2008) ont mis en évidence les effets de l'alliance de travail (voir aussi Perdrix, 2013) au succès du conseil en orientation. Mais, à notre connaissance, rares sont les recherches qui tentent, comme celle-ci, de décrire les processus psychologiques pendant l'entretien. Comment le changement se produit-il ? Quelle forme prend la réflexion – voire la réflexivité – de la personne qui consulte ou se fait accompagner ? La recherche présentée ici porte sur ce qui se passe chez le consultant lorsqu'il répond aux questions et raconte ses souvenirs. Quels sont les processus qui entraînent la prise de conscience, et conduisent à la construction du sens de son parcours ? Qu'est-ce qui se joue dans l'interaction ? Comment la parole transforme-t-elle la perception que le sujet a de lui-même, de sa situation ?

Cette étude tente d'expliquer les réorganisations identitaires provoquées

par les interactions, ou intervenant pendant les entretiens d'orientation, et de décrire les processus réflexifs qui les accompagnent. Les entretiens y sont envisagés du point de vue du constructivisme social dans sa déclinaison développée par Guichard (2008) d'une part, et d'une adaptation de la conception de l'identité narrative et discursive de Jacques (1982) d'autre part.

Cadre théorique

Pour les théories constructivistes, les êtres humains se distinguent fondamentalement des animaux par leur capacité à manipuler des symboles, et surtout le langage (Mead, 1934/2006). Les individus agissent sur les situations, événements, personnes, objets, etc., en fonction des significations qu'ils leur donnent. Celles-ci trouvent leur origine et se développent à l'occasion d'interprétations élaborées par la personne lors de ses interactions (y compris les conversations avec elle-même). La conception constructiviste, sans nier qu'il existe une réalité extérieure à l'observateur, s'appuie sur l'idée qu'elle ne peut être connue directement; elle n'est accessible qu'à travers les processus cognitifs individuels qui sont modifiés lors des interactions sociales (Collin et Guichard, 2011). Pendant une interaction, comme l'entretien de conseil, le langage rend la subjectivité individuelle « plus réelle », non seulement aux yeux de celui qui écoute, mais aussi aux yeux de celui qui parle. En « tant que système de signe, le langage possède la qualité d'objectivité » (Berger et Luckmann, 1966/2008, p.95), c'est-à-dire la capacité de rendre objective la subjectivité de l'individu.

Dans cette optique, **le soi**, l'identité, n'est pas quelque chose que l'individu possède, unique et décontextualisé, une entité relativement stable (Collin et Guichard, 2011). C'est plutôt un système complexe que chacun construit par une narration, une histoire perpétuellement réécrite qui en assure la cohérence et la continuité. Le récit biographique que l'individu fait de son histoire lui permet de dessiner un sens à sa vie en l'aidant à développer la réflexivité

sur soi.

L'entretien d'aide ou d'accompagnement, en tant qu'espace d'interaction sociale, est un lieu privilégié permettant d'interpréter son parcours ou ses activités, et de développer le sens – ou la signification – de ses actions, interactions, et des événements que l'individu a vécus. La priorité est donnée au discours plutôt qu'aux différents instruments psychotechniques, ainsi qu'au regard subjectif du client sur lui-même. Celui-ci, en expliquant son parcours, ses difficultés au conseiller ou à la conseillère, s'en explique les motifs à lui-même et interprète sa situation et son projet en leur donnant un certain sens.

Dans ce cadre théorique, le modèle d'entretien de conseil en orientation que propose Guichard (2004) privilégie les interactions entre la personne qui s'oriente et le professionnel via la médiation du discours (Boutinet et Helson, 2010).

Pour résumer la proposition de Guichard, nous dirons que la société propose aux individus une « offre identitaire » (Dubar, 1992, 2015), c'est-à-dire des catégories sociales – par exemple un nom de métier – dans lesquelles chacun classe autrui et lui-même. Ces catégories, ou cadres identitaires sont le fondement cognitif de la représentation d'autrui, et de la représentation et de la construction de soi dans certaines formes identitaires subjectives (FIS). Une FIS est un ensemble de manières d'être, d'agir et d'interagir en lien avec une certaine représentation de soi dans un certain contexte : chacun a différentes façons de se comporter ou de se percevoir et d'appréhender les autres lorsqu'il est en train de travailler, ou lorsqu'il joue un rôle de parent avec ses enfants, ou d'enfant de ses parents. Cela signifie que l'identité personnelle est constituée d'un certain nombre de FIS, certaines plus prégnantes, comme souvent les identités professionnelles chez les adultes ou d'élève chez les plus jeunes, d'autres moins essentielles pour la personne. Les FIS peuvent correspondre à des expériences présentes de l'individu, à des expériences passées continuant à marquer le présent

(moi, enfant de mes parents, élève à l'école... par exemple), ou à certaines anticipations de soi ou à certaines craintes. Les FIS sont organisées en un système articulé et dynamique. Celui-ci correspond au récit par lequel l'individu donne une certaine cohérence à son expérience en ordonnant les éléments les plus en rapport avec ses attentes ou intentions futures. Ce système de formes identitaires subjectives, est constitutif de la subjectivité – ou l'identité – de l'individu.

Pour Jacques (1982), la subjectivité, l'identité personnelle doit être pensée à partir de la communication interpersonnelle. Historiquement, avant d'exister pour lui-même, l'enfant existe pour et par ses parents, leurs dires (et non-dit). Avant l'acquisition du langage, avant même sa naissance, l'enfant est un « il » ou « elle » (ou « ça ») dans la bouche des autres. Ce n'est qu'avec le langage que l'enfant apprend à dire « je » à un autre. En s'adressant à l'autre, chacun accepte que celui-ci prenne la parole et devienne « je » à son tour. Le « je » et le « tu » sont indissociables et interchangeable. Parler à quelqu'un, c'est accueillir l'interpellation d'autrui qui dit « tu » sous peine de ne pas être « je ».

Pour Jacques (1982), la construction d'une identité personnelle nécessite que l'individu, dans l'ensemble de ses communications, parvienne à intégrer les trois pôles d'un acte de communication : « soit que je parle aux autres en pouvant dire "moi", soit que les autres me parlent comme à un "toi", soit enfin qu'ils parlent de moi comme d'un "lui" [ou «elle»] que je puisse sinon agréer, du moins reconnaître (car l'homme a besoin d'être reconnu dans ce qu'il fait mais sans doute d'abord dans ce qu'il dit) » (p.51).

Précisons que communiquer, n'est pas, pour Jacques (1982), transmettre une information d'un émetteur à un récepteur : lors de la communication, les deux interlocuteurs définissent et précisent progressivement ce dont ils parlent (la référence). Communiquer, c'est élaborer conjointement le sens et la référence d'un discours commun. Ainsi, c'est dans

la relation entre les interlocuteurs que se développe la connaissance du monde, et de chacun d'eux. La parole ou la pensée ne sont pas des choses que l'on peut faire seul, elles n'existent que dans l'entre-deux de la relation interlocutive (p.189). Et enfin, sur ce point Jacques (1982) rejoint Vygotski (1934/1997) ; nous pensons dans le langage dans lequel nous communiquons. Dans cette perspective, il n'y a pas de conscience de soi sans communication avec soi, et avec d'autres, réels ou imaginaires.

Dans cette étude, nous envisageons l'entretien de conseil comme une communication interlocutive pendant laquelle la personne qui consulte intègre les trois pôles de la communication : elle est « je » qui évoque ses FIS, « tu » à qui s'adresse la conseillère, et le « lui » dont il est question, la référence du discours dont le sens est progressivement et conjointement défini et précisé, mais aussi un « il » dont les autres parlent. À partir de tels fondements théoriques, nous avons mené des entretiens sur le modèle de Guichard (2006).

Méthodologie

Pour la recherche présentée ici, nous avons mené une série d'entretiens d'orientation sur le modèle proposé par Guichard (2008) avec un volontaire. Ces entretiens sont destinés à des personnes qui s'interrogent sur leur orientation ou qui désirent juste faire un point sur l'avenir professionnel dans lequel ils pourraient s'engager. Ils visent à aider les personnes dans leur construction de soi par la définition de perspectives – pas nécessairement d'ordre professionnel – donnant sens à leur vie. La méthode utilise essentiellement la parole. La présentation suivante décrit la logique sous-jacente que le conseiller doit avoir à l'esprit, mais la forme effective varie en fonction des interlocuteurs en présence.

Nous présentons ici rapidement les phases de l'entretien telles qu'elles sont décrites par Guichard, Bangali, Cohen-Scali, Pouyaud et Robinet (2017), et qui nous ont guidé lors de nos interactions de conseil.

Ces entretiens, qui s'étalent sur plusieurs séances, se décomposent en cinq étapes :

1. Construire l'alliance de travail, c'est-à-dire contractualiser un accord sur l'objectif de l'entretien, les moyens à mettre en œuvre pour atteindre cet objectif, et amorcer d'une relation, d'un lien entre les deux interlocuteurs.
2. Exploration du système de FIS afin de permettre à la personne de prendre conscience des grands domaines constitutifs de sa vie actuelle, des périodes importantes de son passé et de ses projets ou intentions d'avenir.
3. Mise à jour du système de formes identitaires subjectives (FIS). Il s'agit d'aider le consultant à analyser de façon approfondie ses expériences de vie importantes et à prendre conscience des relations entre elles, en vue de repérer des attentes d'avenir fondamentales que ces analyses et mises en relation permettent de faire émerger. C'est lors de cette phase que se déterminent, ou se confirment, les anticipations auxquelles la personne tient.
4. La mise en œuvre du projet. Il s'agit là de faire le point sur les projets de vie dans lesquels la personne souhaite s'engager, de l'aider à préciser ce qu'elle doit faire pour les mettre en œuvre.
5. Et enfin, clore l'interaction en vérifiant que l'objectif de départ est bien atteint.

Ces entretiens, qui durent plusieurs séances ont été menés avec un consultant. Ils ont été enregistrés et retranscrits pour l'analyse.

Considérations méthodologiques

Dans un article de synthèse sur le bilan de compétence, Bernaud (2012) regrette que « les recherches impliquant l'observation de changements vocationnels s'appuient en très grande majorité sur des protocoles quantitatifs » et entrevoit un consensus pour un rapprochement entre les démarches

qualitatives et quantitatives. La question qui guide cette recherche et l'épistémologie sur laquelle elle se fonde nous ont amené à envisager une méthode d'analyse qualitative qui parte des faits tels qu'ils se donnaient à voir. On distingue habituellement deux grandes méthodes de recherche, la méthode hypothético-déductive et la méthode empirico-inductive, moins courante.

« Induction et déduction désignent deux procédures de raisonnement. L'induction correspond à un processus qui permet de passer du particulier (faits observés) [...] au général [...] (une connaissance générale). La déduction correspond au processus presque inverse qui permet de conclure une affirmation à partir d'hypothèses, de prémisses ou d'un cadre théorique : les conclusions résultent formellement de ces prémisses ou de cette théorie. » (Olivier, 2010).

Nous avons choisi une « analyse par théorisation ancrée » (Paillé, 1994) qui est une adaptation de la *grounded theory* de Glaser et Strauss (1967/2010). Cette méthode consiste à observer le réel pour en tirer, par induction, les lois qui le régissent. Le travail du chercheur repose d'abord sur la description, puis l'analyse des données, mais sa mission vise l'abstraction, c'est-à-dire construire des théories à partir de l'observation de données et de situation de terrain (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette méthode implique une répétition d'observations et/ou d'expérimentations.

Nous présentons deux catégories de résultats : les observations des retranscriptions montrent d'une part les modalités que peuvent prendre les réorganisations identitaires pendant l'entretien, et d'autre part, de quelle façon différentes communications viennent soutenir le processus de réflexion sur soi du consultant pendant l'entretien. Parallèlement au dialogue avec la conseillère, le consultant entretient un dialogue avec un soi passé (« *je me suis dit...* »), avec lui-même (« *en fait, je me rends compte...* », « *je ne sais pas pourquoi...* »), ou fait référence

à des communications antérieures qui continuent à résonner...

Au moment des entretiens, Joël (le nom est modifié) avait 28 ans, il était un ingénieur en informatique depuis environ cinq ans. Lorsqu'il s'est présenté pour une prestation d'orientation, il venait de négocier son départ de l'entreprise dans laquelle il travaillait. Il envisageait, sans être bien sûr, une reconversion comme professeur d'aïkido. Lors des entretiens, l'activité aïkido, qui était la FIS la plus prégnante après le travail, a fait l'objet d'une analyse approfondie. Nous allons tenter de montrer l'évolution de son point de vue sur cette activité pendant l'entretien à travers une sélection de retranscriptions.

Résultats

Nous présentons ici deux observations sur les processus de changement pendant l'entretien. La première examine la forme que prend la réorganisation de deux formes identitaires subjectives, la seconde introduit une réflexion sur la dimension dialogique de la réflexion sur soi. Les extraits illustrant ces observations sont présentés dans le tableau joint.

La réorganisation du système de formes identitaires subjectives

L'exemple présenté ici, montre comment l'entretien permet une délibération entre différentes sphères de vie, entre plusieurs formes identitaires subjectives (Guichard, 2004, 2008) afin d'aboutir à une décision en accord avec les aspirations profondes de la personne. Nous synthétiserons la démarche à travers l'évolution du regard de Joël sur deux de ses activités. Le processus sera présenté ici en quatre phases.

1. Première phase : l'aïkido est l'activité principale

Dans un premier temps, Joël explique combien l'aïkido est essentiel à ses yeux. C'est une activité qui occupe tous ses loisirs (*j'en faisais quatre à cinq fois par semaine*). Cette activité a été profondément chamboulée lorsque le professeur a décidé

de tout arrêter pour partir faire le tour du monde. Avec des amis, il a tenté de maintenir le club, mais sans trouver la *dynamique* qu'il espérait.

2. Deuxième phase : la danse remplace l'aïkido et devient centrale

Joël raconte qu'il a alors cherché d'autres cours d'aïkido, mais sans y retrouver le plaisir et l'intérêt qu'il ressentait précédemment. Il a décidé de *remplacer l'aïkido* et de s'engager à *fond* dans une autre activité, la danse, qui devient l'activité principale bien qu'il présente toujours la danse en parallèle avec l'aïkido.

3. Troisième phase : mais l'aïkido reste essentiel (vraiment là)

L'entretien se poursuit, et la réflexion de Joël parvient à une phase de délibération. Après avoir présenté l'aïkido comme l'activité la plus importante à ses yeux, l'avoir ensuite remplacé par la danse, il revient à l'aïkido qui reprend de l'importance. Il se demande pourquoi il avait *« laissé tomber »*. Il évoque des discussions avec des tiers, revient sur des expériences positives... Joël se *rend* des *comptes*.

4. Quatrième phase : fusion de sa perception des deux activités

Après ces délibérations, Joël fait la part de ce qu'il faut qu'il *« laisse tomber »* et ce qu'il faut qu'il *garde* de la danse. Finalement, il trouve des liens entre ces deux activités, et les façons dont il les conçoit, les vit, les ressent et s'y sent.

Cet exemple illustre la forme que peut prendre la réflexion d'une personne lors d'un entretien d'orientation. Rappelons qu'une FIS est *« un ensemble de manières d'être, d'agir et d'interagir en lien avec une certaine représentation de soi dans un certain contexte »* (Guichard, 2008). Ainsi, lorsque Joël évoque ses activités, de son point de vue personnel, il mentionne ses propres façons d'être, réveille ses sensations, décrit ses relations avec les autres dans chacune des activités. La présentation qu'il en fait au conseiller ou à la conseillère lui permet de se re-présenter d'un nouveau

point de vue, de construire des liens entre ses activités, ou plus particulièrement entre ses propres façons d'être, d'agir et d'interagir, c'est-à-dire entre ses FIS. On voit aussi dans cet exemple entre l'aïkido et la danse que les FIS fonctionnent en système articulé. La prégnance d'une forme identitaire entraîne le recul d'une autre, voire l'intégration de l'une (la danse) dans l'autre (l'aïkido), comme dans l'exemple de Joël. Ce système des formes identitaires subjectives correspond au récit par lequel l'individu donne une certaine cohérence à son expérience. L'entretien permet au consultant qui raconte ses activités au conseiller de repérer ses FIS, de les analyser et ouvre la possibilité d'une délibération sur celles qui sont pour lui plus prégnantes et celles auxquelles il souhaite donner moins d'importance.

La dimension dialogique de la réflexion

La réflexion du consultant n'est pas un soliloque, elle doit être adressée à un conseiller ou une conseillère qui fait preuve d'une écoute authentique. C'est dans cette condition que s'élabore conjointement un sens nouveau (Jacques, 1982). Mais l'entretien d'orientation, comme toute forme de conversation ou d'entretien, *« est un lieu de cristallisation de dialogues avec toutes sortes d'autres personnes qui ne sont pas présentes mais auxquelles [les interlocuteurs] peuvent se référer ou dont ils peuvent invoquer les discours plus ou moins explicitement »* (Salazar-Orvig et Grossen, 2008). Tous ces dialogues présents, passés, et dans certains cas futurs (imaginés) viennent soutenir la délibération sur soi. *« C'est qu'autrui est si présent dans la structure du moi qu'il exige de toute pensée la forme dialoguée. La conscience de soi n'est possible que par le détour de l'autre. Entre moi et moi l'intermédiaire est un autre réel. »* (Jacques, 1982, p.233). *« Que ce soit la mienne ou celle de l'autre, la voix propre n'est pas une donnée simple ; elle ne peut être atteinte que par soustraction et après dés-implication de compromis où elle est nouée à la voix d'autrui. »* De nombreux passages de l'entretien avec Joël

peuvent confirmer cette thèse. Nous vous présentons dans le tableau un extrait qui nous a paru l'illustrer de façon significative.

Conclusion

Cette recherche, dont nous présentons les premiers résultats, est une recherche exploratoire. Elle porte sur les processus qui, dans une pratique de conseil en orientation professionnelle, peuvent permettre une véritable restructuration identitaire ouvrant sur la construction d'un projet professionnel. Nous avons montré quelques exemples de la façon dont, pendant un entretien, la personne élabore un discours sur elle-même, qui l'amène à sélectionner les éléments les plus en rapport avec ses désirs. Les liens qu'elle construit – dans le discours – donnent un sens aux activités qui lui semblent essentielles au moment de l'énonciation, et qui deviennent signifiantes pour la construction d'un projet (Pouyaud, Bangali, Cohen-Scali, Robinet et Guichard, 2016). En deuxième lieu, cette étude illustre comment des échanges antérieurs avec autrui viennent soutenir le dialogue actuel de l'entretien de conseil. L'hypothèse générale est que c'est par cette circulation dialogique que le consultant en arrive à un discours qui prend sens pour lui et qu'il assume pleinement comme le sien.

Les processus exposés dans cette recherche ne concernent, pour le moment, que cet entretien avec ce consultant particulier. Ils demanderaient à être vérifiés avec d'autres consultants, d'autres conseillers et dans d'autres circonstances. Ainsi nous pourrions peut-être généraliser les modalités de la réflexion sur soi, voire repérer les différences selon les types d'individus, leurs compétences linguistiques ou communicatives.

Extraits de l'entretien

1^{ère} étape **L'aïkido, activité centrale**

... L'aïkido j'en faisais quatre à cinq fois par semaine. Euh, avec dans la tête l'idée de, d'enseigner l'aïkido après. Et puis, donc en fait le club où j'étais a fermé à, à ce moment-là, suite à une décision du prof. [...] Voilà et bon, donc, on a, avec quelques amis

du club, on a monté une asso pour continuer à faire vivre la dynamique. Et donc on l'a faite il y a deux ans. Il y a eu une première année où on pratiquait aux beaux jours dans un parc [...]. Heu, et puis cette année on a trouvé une salle, on fait une séance par semaine et on a trouvé la salle un peu tard, on n'a pas énormément démarché, donc il y a pas beaucoup de monde, la dynamique est encore un peu, euh, poussive et à ses balbutiements [...]. Donc ça c'est aujourd'hui l'aïkido.

2^{ème} étape **La danse remplace l'aïkido et devient l'activité centrale**

... Ensuite quand le club a fermé, je me suis dit « c'est bon je peux faire sans », et donc j'ai commencé à aller pratiquer dans un autre club qui m'a pas plu parce que c'était pas du tout le même état d'esprit que mon ancien club. Donc j'ai arrêté. Et puis j'ai commencé à faire de la danse. [...] Et puis ça m'a bien plu parce que c'était de la danse contact, contact-improvisation, et il y avait un aspect, euh, il y a eu des choses que je retrouvais qui faisaient vraiment parallèle avec l'aïkido [...]. Et donc ça m'a bien nourri pendant six mois jusqu'à la fin de l'année scolaire. Et puis là, à la rentrée dernière, la rentrée scolaire, j'ai décidé de commencer, enfin on savait pas encore si on allait avoir une salle d'aïkido, et donc j'ai, je me suis lancé à corps perdu dans la danse donc, heu, j'en faisais deux, trois fois par semaine, deux soirs plus des stages le week-end. Enfin je m'y suis investi comme je m'investissais dans l'aïkido. [...] Enfin j'avais... Pour moi c'était un peu « bon, c'est bon, j'ai trouvé ce qui va remplacer l'aïkido ».

3^{ème} étape **Retour de l'aïkido (qui n'avait pas disparu)**

Oui, enfin ça fait des tours et des détours. Donc, je me suis engagé à fond dans la danse et puis, euh, et puis en fait je me rends compte que c'était peut-être une façon de, enfin voilà, de me dire que je pouvais me passer de l'aïkido à cause de, je pense que... [...] En fait euh, j'ai discuté avec une amie ce week-end et je me rends compte que, enfin, ouais, ouais... Et puis, enfin, hier on a pratiqué et c'était génial ! J'ai retrouvé des super sensations ! Et euh, ouais en fait, en fait c'est toujours vraiment là, et je sais pas pourquoi je, enfin pendant deux ans j'ai complètement laissé tomber.

4^{ème} étape **Fusion des FIS**

Enfin, ben, le week-end dernier j'ai fait un, c'était la conclusion d'un stage qui se terminait sur un spectacle. C'est l'expérience, une des expériences de danse des meilleures que j'ai eues cette année. C'était vraiment super ! Donc, je pense, enfin bref, il faut peut-être pas que je rejette la danse en bloc non plus. Parce que j'ai, enfin j'étais parti là-dessus il y a pas très longtemps que je me suis dit « je sais pas pourquoi je me suis embarqué là-dedans » avec la sensation d'essayer de pénétrer un monde un peu étranger à, parce que, un monde plus, de, plus du domaine artistique alors que l'aïkido tomberait plus du côté domaine sportif même si pour moi c'est plus que ça mais...

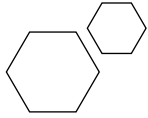
[...] Et puis bon, en fait, il y a des choses, je pense qu'il faut que je laisse tomber en danse, que j'ai fait cette année que, bon qui étaient intéressantes mais qui m'apportent pas spécialement. Mais il y a

d'autres, je pense qu'il faut que je garde parce que, c'est des bonnes expériences aussi quoi. Et puis, j'aime bien ce lien danse et aïkido. L'aïkido comme je pratique je vois ça presque comme une danse.

La dimension dialogique de la réflexion sur soi

En en discutant ce week-end avec une amie elle m'a dit « mais tu abandonnes ton idée de l'aïkido ? ». Je lui dis « ben, ouais », enfin ma réponse c'était « ce sera trop compliqué de, de gagner de quoi vivre avec ça », et elle a dit, parce que je lui parlais d'une envie que j'ai un peu en sommeil [...] d'être instit. Et elle me disait « mais peut-être si tu fais ça tu auras juste fait un premier pas vers une amélioration mais sans, sans trouver LE vrai truc, ton désir profond et dans cinq ans ça va recommencer ». Enfin du coup, ça m'a un peu chamboulé et je me suis dit « ouais, ben ouais l'aïkido ».

Références bibliographiques page 65



Simon Viviers Les recherches et enseignements de Simon Viviers portent sur les enjeux psychiques et sociaux du travail dans le monde contemporain et sur les pratiques de recherche et d'accompagnement en groupe et en collectif. À partir d'approches d'analyse clinique et critique du travail, il s'est intéressé dans les dernières années à la réalité des métiers scolaires, en éclairant les interrelations entre les dimensions organisationnelles, professionnelles et politiques jouant un rôle dans la problématique de la santé mentale au travail.

Johannie Boulet Le travail de recherche qualitatif de Johannie Boulet porte sur l'articulation des stratégies de protection du métier des conseillers d'orientation en vue d'agir sur l'organisation du travail qui est à la source de la souffrance identitaire de métier.

Santé mentale et travail des conseillers d'orientation en milieu scolaire : entre adaptation défensive et protection du métier

SIMON VIVIERS

Professeur agrégé

Université Laval



ouvrent sur l'importance, pour soutenir la santé mentale des c.o. en milieu scolaire, de développer au sein de la profession des stratégies de protection du métier efficaces et sensées au regard de leur culture professionnelle.

JOHANNIE BOULET

Candidate à la maîtrise

Université Laval



Mots-clés

conseillers d'orientation en milieu scolaire, santé mentale, épuisement professionnel, détresse psychologique, bien-être subjectif, stratégies de protection du métier, advocacie professionnelle, self-advocacy

Résumé

Les conseillers d'orientation (c.o.) œuvrant en milieu scolaire sont particulièrement à risque de vivre une détérioration de leur santé mentale au travail. L'organisation actuelle du travail dans les établissements scolaires pose des défis pour l'actualisation de leur identité professionnelle; le stress du rôle, la charge de travail intense, et l'assignation à des tâches de second ordre constituent des obstacles auxquels ils sont confrontés et qui sont susceptibles d'affecter leur santé mentale. À partir d'un échantillon de 221 sujets, cette étude quantitative a pour objectif de vérifier les liens entre l'utilisation de stratégies qui visent soit à s'adapter à cette organisation du travail, ou à protéger leur métier, et certains indicateurs de santé mentale. Les résultats des analyses de régression montrent que l'adaptation défensive qui s'incarne dans des stratégies de soumission pragmatique ou de retrait / repli s'avèrerait néfaste pour la santé mentale des c.o. À l'inverse, l'utilisation de stratégies de pensée positive et de reconnaissance professionnelle prédirait un sentiment élevé d'accomplissement personnel. Ces résultats

Introduction

Dans plusieurs pays occidentaux, y compris au Québec, la pratique professionnelle des conseillers d'orientation (c.o.) subit des pressions organisationnelles découlant de multiples politiques gouvernementales (Hearne, 2012; Harris, 2009). Ces pressions engendrent des tensions sur le plan de l'identité professionnelle (Douglas, 2011; Lewin et Colley, 2011) qui peuvent être source d'une souffrance au travail (Viviers, 2016) et éventuellement d'épuisement professionnel (Butler et Constantine, 2005). Cet article vise à dresser un état de la santé psychologique au travail des c.o. en milieu scolaire au Québec et cherche à identifier les stratégies de protection qui contribueraient à la construction ou à la dégradation de leur santé psychologique.

La santé mentale des c.o. en milieu scolaire : état des lieux

Des manifestations de souffrance au travail chez les c.o. ont été repérées dans plusieurs

régions du monde : au Québec (Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE), 2016; Soares, 2006; Viviers, 2016), mais aussi aux États-Unis (p. ex. Lawson, 2007), en France (Amici et Le Moigne, 2007; Machado et Desrumaux, 2015) et en Australie (Douglas, 2011), notamment. Partant de symptômes plus modérés, comme le mal-être, l'insatisfaction, ou le stress au travail, ces manifestations peuvent mener à une dégradation de la santé mentale, jusqu'à des syndromes plus invalidants, comme l'épuisement professionnel, l'anxiété ou la dépression.

Les c.o. du secteur scolaire seraient particulièrement à risque de vivre une dégradation de leur santé mentale. Selon une vaste enquête québécoise, c'est dans le secteur de l'enseignement que l'on retrouve la proportion la plus élevée de travailleurs et travailleuses présentant un niveau élevé de détresse psychologique, c'est-à-dire un état non-spécifique composé de symptômes anxieux et dépressifs (20,1 %; Vézina *et al.*, 2011). Aux États-Unis, ce serait le secteur scolaire au sein duquel les *counselors* seraient les plus à risque de vivre de l'épuisement professionnel (Gnilka, Karpinski et Smith, 2015), un syndrome psychologique développé en réponse à un stress émotionnel et interpersonnel chronique caractérisé par la présence de trois composantes : un fort épuisement émotionnel, une diminution de la personnalisation des bénéficiaires des services, et un faible sentiment d'accomplissement personnel au travail (Maslach *et al.*, 2001). Au Québec, l'enquête

de Soares (2006) révélait des taux élevés d'épuisement émotionnel chez 33,3 % des c.o. des commissions scolaires (n=244), 4,6 % de dépersonnalisation et 0 % de faible accomplissement personnel. La proportion de c.o. rapportant un niveau élevé de détresse psychologique s'élevait à 23,9 %. Une étude plus récente s'avère nécessaire pour dresser un état de la situation au Québec.

Cadre théorique

Facteurs explicatifs des problèmes de santé mentale au travail des c.o. en milieu scolaire

Malgré quelques recherches suggérant un impact de certaines caractéristiques et comportements individuels des conseillers sur la dégradation de leur santé mentale p. ex. faible estime de soi (Lee, Cho, Kissinger et Ogle, 2010, Watcher, Clemens et Lewis, 2008), faible niveau de développement de l'ego (Lambie, 2007), ou la négligence par rapport à sa santé et son bien-être (Hendricks, Bradley, Brogan, & Brogan, 2009; Rodd, 2017), ce sont massivement les variables organisationnelles qui ressortent comme les plus significatives, notamment pour l'épuisement professionnel (Gnilka, Karpinski et Smith, 2015; Wilkerson et Bellini, 2006; Wilkerson, 2009).

Parmi les facteurs psychosociaux et organisationnels liés à la santé mentale des c.o. en milieu scolaire, la construction d'une identité professionnelle claire et reconnue apparaît comme un enjeu majeur (Lee, 2008). En ce sens, le manque de reconnaissance (Rayle, 2006) et d'estime de soi collectif (Butler et Constantine, 2005; Yu, Lee et Lee, 2007) est une source d'insatisfaction au travail, voire d'épuisement professionnel. Or, maints chercheurs ont montré que les c.o. en milieu scolaire sont en situation récurrente de « stress de rôle » (ambiguïté ou conflits entre les attentes des uns et des autres par rapport à la nature du rôle professionnel à occuper), lequel est lié également à diverses formes de mal-être au travail (Coll et Freeman, 1997; Culbreth, Scarborough, Banks-Johnson et

Solomon, 2005).

Le fait que les c.o. remplissent régulièrement des tâches de second ordre, qui ne réfèrent pas au champ du travail d'orientation, apparaît au cœur des tensions. (Bardhoshi, Schweinle et Duncan, 2014; Moyer, 2011; Anderson, 2015). D'un côté, la santé mentale des c.o. en milieu scolaire est tributaire de la possibilité de pouvoir s'engager dans un travail direct auprès des élèves plutôt que dans la réalisation de tâches destinées à « soutenir le système » (FPPE, 2016; Harris, 2009; Kolodinsky, Draves, Schroder, Lindsey et Zlatev, 2009). D'autre part, de nouveaux modèles de pratique ayant émergé dans la dernière décennie proposent que les c.o. en milieu scolaire œuvrent moins en counseling individuel (Burnham et Jackson, 2000) et en développement et carrière (Dahir, Burnham et Stone, 2009) auprès des élèves et davantage dans des activités « hors-classe » (Sumerlin et Littrell, 2011). S'ajoutent à ces pressions professionnelles des pressions organisationnelles à la productivité (Hearne, 2012), des ratios élevés d'élèves/c.o. (Gunduz, 2012; Moyer, 2011; Dionne *et al.*, dans ce numéro) générant une charge de travail importante (Wilkerson, 2009) qui participe à la dégradation de la santé mentale au travail (McCarthy *et al.*, 2010). En outre, comme le suggèrent certains chercheurs, les pressions politiques sur la définition des pratiques professionnelles des c.o. sont fortes (Viviers et Dionne, 2016) et l'identité professionnelle se retrouve en tension (Douglas, 2011; Lewin et Colley, 2011), le milieu scolaire ne faisant pas exception (Morrissette, 2000).

En droite ligne avec cet état des lieux, nos travaux précédents (Viviers, 2016) ont mis en évidence une situation où le désir de métier des c.o. est mis à mal par une organisation du travail qui tend à déprofessionnaliser leur métier (p. ex. assignation de tâches déqualifiantes) et, à plusieurs égards, qui déconsidère leur expertise professionnelle, notamment du côté de la relation d'aide auprès des élèves. Malgré l'autonomie professionnelle dont ils disposent, l'organisation du travail des

c.o. en milieu scolaire apparaît également tributaire des directions d'école (Amatea et Clark, 2005; Dollarhide, Smith et Lemberger, 2007). Quelques études ont montré que celles-ci ont un rôle à jouer dans l'épuisement professionnel (Wilkerson et Bellini, 2006; Yildirim, 2008) et dans la souffrance au travail de manière plus large (Viviers, 2016). D'autres études ont montré que la relation entre la direction d'école et les conseillers a un impact direct sur l'insatisfaction au travail et l'intention de quitter (Clemens, Milsom et Cashwell, 2009) ou encore sur l'épuisement professionnel (Bardhoshi, 2012; Lee, 2008; Thomas, 2010; Yildirim, 2008). En outre, selon notre cadre théorique (Viviers, 2016), la souffrance générée par cette relation entre les directions d'école et les c.o. aux prises avec une déprofessionnalisation effective de leur travail est une souffrance identitaire de métier. Comment dès lors les c.o. arrivent-ils à se protéger dans une telle organisation du travail?

Quelles stratégies pour protéger sa santé psychologique?

Face au travail qui malmène l'identité professionnelle, deux types de stratégies de protection ont été repérées dans le cadre de nos travaux précédents (Viviers, 2016) : des stratégies d'adaptation défensive et des stratégies de protection du métier.

Les stratégies d'adaptation défensive ont pour intention de réduire la souffrance identitaire de métier en s'adaptant aux contraintes organisationnelles auxquelles les c.o. sont confrontés. Ces stratégies sont alimentées par une culture professionnelle valorisant les comportements des c.o. qui accommodent l'ensemble de l'organisation, comme la « gentillesse » à l'égard des collègues, p. ex. « nice counselor syndrome »; (Bemak et Chi-Ying Chung, 2008) et leurs « capacités d'adaptation » au contexte organisationnel (Viviers, 2016); ces stratégies seraient donc assez largement partagées au sein de la communauté professionnelle. Si elles permettent d'endiguer le vécu de souffrance à court terme, ces stratégies participeraient

par ailleurs au maintien de la source du problème dans l'organisation, et par le fait même au sein de la profession. Elles en viennent à générer la souffrance identitaire de métier. Ces stratégies défensives constituent donc des « productions morbides » (Lhuilier, 2006) au sens où elles peuvent éventuellement mener à des problèmes de santé mentale plus sévères. La présente étude souhaite vérifier dans quelle mesure cette adaptation défensive contribue ou non à protéger sa santé mentale.

Aux côtés de cette adaptation défensive, certains c.o. déploient des stratégies qui ont pour intention de réduire la souffrance identitaire de métier en intervenant sur les contraintes organisationnelles à la source de cette souffrance (Viviers, 2016). Pour le dire autrement, elles visent à adapter l'organisation du travail à l'exercice de son métier plutôt que l'inverse. Elles visent donc à « protéger le métier », en plaidant pour des conditions d'exercice permettant la mise en œuvre des pratiques désirées par les c.o. Selon Clot et Gollac (2014), pouvoir faire un travail de qualité, en respect des valeurs et des règles de son métier, constituerait une condition fondamentale pour la construction de la santé mentale. C'est pourquoi ces auteurs, comme d'autres (Lhuilier et Roche, 2009; Périlleux, 2016) plaident pour une restauration du pouvoir d'agir des professionnels sur leur organisation du travail. Cette proposition théorique, bien que formulée différemment, est soutenue par différents chercheurs s'intéressant à la santé mentale et à l'identité professionnelle des c.o. en milieu scolaire.

Ces chercheurs formulent cette proposition sous des concepts d'*advocacy*, dont les fondements et mécanismes sont semblables : le *professional advocacy* (Myers, Sweeney et White, 2002; Myers et Sweeney, 2004; De La Paz, 2009) et le *self-advocacy* (Clemens, Shipp et Kimbel, 2011). Le *professional advocacy* est un concept développé majoritairement dans le cadre de la pratique de l'orientation dans les écoles aux États-Unis, spécifiquement pour contribuer à consolider et protéger la profession dans sa sphère légale et donc,

l'identité professionnelle des conseillers (Myers et Sweeney, 2004). Il se définit comme « a goal oriented, multi-level process aimed at creating change by using personal and professional skills to promote, empower, support, and/or protect the growth and development of the professional, the profession and the consumers it serves » (De La Paz, 2011, p.7). Comme ces démarches peuvent s'avérer parfois très éloignées de la pratique quotidienne de l'orientation en milieu scolaire, nous nous sommes intéressés au *self-advocacy*, qui reflète des stratégies permettant d'agir sur l'organisation du travail à l'échelle plus locale : « the ability to effectively and appropriately communicate, convey, negotiate, or assert information about ideal school counselors' roles to those with the ability to change the circumstances that contribute to the problem or inequity » (Clemens, Shipp et Kimbel, 2011, p.34). Selon Clemens, Milsom et Cashwell (2009), la qualité de la relation direction/conseiller et les capacités de « self advocacy » des c.o. permettent en effet une meilleure définition de rôle et généreraient ainsi une plus grande satisfaction au travail. D'autres études suggèrent que le *professional advocacy* permettrait de réduire l'épuisement professionnel (Anderson, 2015; Bardhoshi et al., 2014). Si ces stratégies sont reconnues pour protéger la pratique professionnelle de l'orientation, on ne sait pas dans quelle mesure elles permettent de diminuer la souffrance liée à l'organisation du travail susceptible de dégrader la santé mentale des c.o.

Questions de recherche

Appuyée sur ce cadre théorique, cette étude vise à répondre à trois questions :

1. Quel est l'état de la santé mentale au travail des c.o. du secteur scolaire au Québec, tel qu'apprécié par des indicateurs d'épuisement professionnel, de détresse psychologique et de bien-être subjectif?
2. Dans quelle mesure les stratégies

d'adaptation défensive et les stratégies de protection du métier, sont-elles utilisées par les c.o. du secteur scolaire au Québec?

3. Dans quelle mesure ces stratégies permettent-elles de prédire une meilleure ou une moins bonne santé mentale selon les indicateurs sélectionnés?

Méthodologie

Participants et procédures

Une enquête transversale par questionnaire en ligne a été menée auprès des c.o. œuvrant en milieu scolaire pré-collégial au Québec entre le 8 mai et le 1^{er} septembre 2016. Après avoir reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval, un appel à participer a été envoyé par courriel aux 814 participants potentiels inscrits sur la liste fournie par l'Ordre des conseillères et des conseillers d'orientation du Québec. Le courriel donnait accès à un lien URL du site Web du questionnaire. En plus des appuis de l'Ordre professionnel et de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation, deux rappels par courriel ont été faits.

Sur un total de 269 répondants, 48 cas n'ayant pas rempli l'ensemble du questionnaire de recherche ont dû être exclus de la présente étude, ce qui constitue un échantillon de 221 sujets dont l'expérience variait entre 1 et 34 années de pratique comme c.o. Cet échantillon représente 28 % de la population visée par l'enquête. La répartition des genres à l'intérieur de l'échantillon (84 % de femmes et 16 % d'hommes) est assez représentative de celle retrouvée dans la profession en général (OCCOQ, 2015-2016). Une proportion de 61 % œuvrait en région urbaine. La majorité des participants détenait une certaine expertise de la pratique de l'orientation dans le contexte scolaire : 46 % de ces c.o. cumulaient entre 1 et 10 années d'expérience, 43 % entre 11 et 20 années d'expérience et 11 % plus de 20 années d'expérience de pratique dans

ce secteur. La vaste majorité travaillait à la formation générale des jeunes (59 % école publique, 9 % école privée), 19 % à la formation générale des adultes, 7 % en formation professionnelle et 5 % dans les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement. Plus de la moitié (61 %) travaillait dans plus d'un établissement. Finalement, 70 % des répondants travaillaient à temps plein, soit plus de 30 heures par semaine.

Instruments

Santé psychologique

L'inventaire d'épuisement professionnel de Maslach (Dion et Tessier, 1994, traduction francophone du *Maslach Burnout Inventory*, Maslach *et al.*, 1996). Cet outil auto-rapporté permet de mesurer trois dimensions de l'épuisement professionnel : l'épuisement émotionnel (EE) qui se définit comme le sentiment d'être envahi ou épuisé par son travail; la dépersonnalisation (ou déshumanisation) (DEP) qui se traduit par des réponses impersonnelles et une diminution de la sensibilité envers les clients; la réduction de l'accomplissement personnel au travail (AC), lequel se caractérise par des sentiments de compétence et de réalisation de soi au travail. Les coefficients alpha de Cronbach de ces trois dimensions sont respectivement de 0,89 (EE), 0,69 (DEP) et 0,57 (AP). Si ces valeurs sont comparables à celles obtenues dans d'autres études (Dion et Tessier, 1994; Viviers *et al.*, 2007) en ce qui a trait aux deux premières dimensions, le coefficient alpha obtenu pour la troisième dimension s'avère plus faible dans la présente étude, à un niveau sous la norme généralement admise de 0,70 (Cortina, 1993). Enfin, il a été déterminé que les normes d'utilisation de l'outil anglophone étaient adéquates pour l'utilisation de l'outil francophone (Dion et Tessier, 1994).

L'échelle de détresse psychologique K6 (Vézina *et al.*, 2011, traduction de Kessler *et al.*, 2002). Cette formule abrégée de l'échelle de Kessler est un outil auto-rapporté comprenant six items mesurant

la détresse psychologique, reconnue comme un indicateur précoce d'atteinte à la santé psychologique selon deux des plus fréquents syndromes observés, la dépression et l'anxiété. Le coefficient alpha de cette échelle est de 0,83, comparable au 0,89 obtenu par Kessler et ses collaborateurs (2002). Les seuils pour établir les niveaux de détresse faible, modérée et élevée sont tirés de l'Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi et de santé et sécurité du travail (Vézina *et al.*, 2011).

L'indice (en cinq points) de bien-être de l'OMS (Bech, 2003). Cet outil de 5 items, développé par l'Organisation mondiale de la santé, mesure le niveau de bien-être subjectif d'une manière auto-rapportée. Mesurant une seule dimension, il a été conçu pour mesurer l'émpan possible entre l'absence totale de bien-être et un bien-être complet. Sa sensibilité clinique reconnue, il est largement utilisé dans le cadre d'essais cliniques dans le domaine de la santé, mais également dans certaines enquêtes sur la qualité de vie dans la population en général (Topp *et al.*, 2015). La consistance interne de cette échelle est de 0,83, comparable au 0,84 obtenu par Bech et ses collaborateurs (2003).

Stratégies de protection

Les deux échelles de stratégies de protection contre la souffrance identitaire de métier ont été développées dans le cadre de la présente étude selon la démarche proposée par Devellis (2003). La validité d'apparence de contenu a également été testée via une méthode développée par Rubio *et al.* (2003). Dans le questionnaire de recherche, ces deux échelles constituaient un seul et même questionnaire. La consigne générale était celle-ci : « Les énoncés qui suivent représentent des stratégies utilisées pour se protéger du vécu de souffrance lié à l'empêchement d'exercer pleinement sa profession. » Les participants devaient indiquer, à l'aide d'une échelle Likert en quatre points, dans quelle mesure ils utilisaient les stratégies listées. Le tableau fourni à l'annexe 2 présente la définition de chacun des facteurs et les énoncés auxquels réfèrent ceux-ci.

L'échelle de stratégies d'adaptation défensive. Les items de cette échelle ont été développés à partir des résultats de la recherche qualitative de Viviers (2014) réalisée auprès de deux groupes de c.o. en milieu scolaire. Rappelons que les stratégies d'adaptation défensive ont pour intention de réduire la souffrance identitaire de métier en s'adaptant aux contraintes organisationnelles auxquelles les c.o. sont confrontés. La structure de l'échelle comprenant les quatre facteurs suivants est soutenue par les résultats d'une analyse factorielle confirmatoire expliquant 49,1 % de la variance : soumission pragmatique, repli/retrait, pensée positive et intrapreneur. Les alphas de Cronbach varient entre 0,60 et 0,69 (voir annexe 2).

L'échelle de stratégies de protection du métier. Les items de cette échelle ont été créés à partir d'une recension des écrits sur le *Professional advocacy* (Myers, Sweeney et White, 2002) et le *self-advocacy* (Clemens, Shipp et Kimbel, 2011), ainsi que des résultats de la recherche qualitative de Viviers (2014). Rappelons que ces stratégies ont pour intention de réduire la souffrance identitaire de métier en intervenant sur les contraintes organisationnelles à la source de cette souffrance en vue de « protéger le métier ». La structure de l'échelle comprenant les quatre facteurs suivants est soutenue par les résultats d'une analyse factorielle confirmatoire expliquant 56,3 % de la variance : reconnaissance, reprofessionnalisation, action collective, mobilisation du syndicat. Les alphas de Cronbach varient entre 0,61 et 0,76 (voir annexe 2).

Questionnaire socio-démographique

Le questionnaire socio-démographique a permis de recueillir des informations relatives à l'expérience professionnelle des participants, leur formation scolaire, leur milieu de pratique, leur genre et leur statut d'emploi.

Analyse des données

Pour répondre à l'objectif 1, des analyses descriptives (fréquences, moyennes, écarts-

Tableau 1*Moyennes, écarts-types et étendue des variables de santé psychologique*

Variable	Minimum	Maximum	M	ET	Étendue des scores
Épuisement émotionnel	1,17	39,67	15,90	9,53	0-54
Dépersonnalisation	0,00	18,67	4,25	4,15	0-30
Accomplissement personnel	26,83	46,67	40,60	4,73	0-48
Détresse psychologique	0,00	15,00	5,38	3,56	0-24
Bien-être	12,00	100,00	69,65	17,32	0-100

Tableau 2*Moyennes, écarts-types, erreurs-types, étendue et intervalles de confiance des variables de stratégies de protection*

Variable	Min.	Max.	M		ET		Intervalles de confiance à 95%		Étendue des scores
			Stat.	Erreur-type	Stat.	Limite inférieure	Limite supérieure		
Stratégies d'adaptation défensive									
Soumission pragmatique	1,00	3,80	1,95	0,04	0,60	1,88	2,03	1-4	
Repli / Retrait	1,00	3,60	1,82	0,03	0,51	1,75	1,88	1-4	
Pensée positive	1,00	4,00	3,00	0,04	0,60	2,92	3,08	1-4	
Intrapreneur	1,00	3,80	2,05	0,04	0,58	1,97	2,12	1-4	
Stratégies de protection du métier									
Reconnaissance professionnelle	1,00	4,00	2,62	0,04	0,62	2,54	2,70	1-4	
Reprofessionalisation	1,00	4,00	2,50	0,05	0,68	2,41	2,59	1-4	
Actions collectives	1,00	4,00	2,45	0,04	0,63	2,37	2,53	1-4	
Mobilisation du syndicat	1,00	4,00	1,58	0,05	0,72	1,49	1,68	1-4	

types) ont été menées. Des analyses de régression log-linéaire ont été réalisées pour évaluer l'impact prédictif des stratégies de protection sur les variables de santé psychologique. Ces analyses de régression permettent d'évaluer l'impact en pourcentage de chacun des types de stratégies sur chacune des variables de santé psychologique.

Résultats

La santé psychologique au travail

Le tableau 1 présente les statistiques descriptives pour l'ensemble des variables de santé psychologique.

Selon les normes établies par Maslach et ses collaborateurs (1996), la moyenne des scores d'épuisement émotionnel se situe à

la limite supérieure d'un degré estimé faible (≤ 16), mais l'écart-type assez élevé indique une hétérogénéité des réponses sur cette variable. A contrario, pour les variables de dépersonnalisation et d'accomplissement personnel, les faibles écarts-types traduisent une homogénéité des réponses, celles-ci se situant plus clairement à un degré faible ($DEP \leq 6$; $ACP \geq 37$) si l'on se fie aux moyennes observées. La proportion de sujets présentant un niveau élevé d'épuisement selon les mêmes normes se situe à 17,6 % pour l'épuisement émotionnel, 8,6 % pour la dépersonnalisation et 4,1 % pour le faible accomplissement personnel.

La moyenne du score de détresse psychologique se situe quant à elle à un niveau modéré (scores de 5 et 6) selon les normes rapportées par Vézina *et al.*

(2011). Lorsque l'on considère l'écart-type, la moyenne chevauche les niveaux faible et élevé, ce qui laisse supposer une certaine répartition entre les trois niveaux de détresse. La proportion de sujet présentant un niveau élevé de détresse (≥ 7) se situe à 34,4 % selon ces normes.

Enfin, bien que la moyenne soit assez élevée sur le score rapporté sur 100 (69,65), une proportion variant entre 13,6 % (≤ 48) et 18,1 % (≤ 52) présente un score de bien-être faible au point de révéler des risques importants de dépression selon les normes rapportées par Topp *et al.* (2015). (voir **Tableau 1**)

Les stratégies de protection

Globalement, l'examen des données rapportées au tableau 2 indique que les

participants rapportent utiliser davantage les stratégies de protection du métier que les stratégies d'adaptation défensive à l'exception des deux extrêmes. Les comparaisons de moyennes en fonction des intervalles de confiance à 95 % indiquent en effet que la stratégie de mobilisation du syndicat (protection du métier) est significativement moins utilisée que toutes les autres stratégies, alors que la pensée positive (adaptation défensive) est significativement plus utilisée. (voir Tableau 2)

Effet des stratégies de protection sur la santé psychologique

Les résultats des analyses de régression log-linéaire (Tableau 3) permettent d'abord d'identifier des stratégies contre-productives sur le plan de la santé psychologique. Les stratégies de *soumission pragmatique* et de *repli / retrait* prédisent d'une manière globale une dégradation de la santé psychologique sur l'ensemble des variables de manière statistiquement significative. Cependant, les stratégies de *soumission pragmatique* n'atteignent pas tout à fait le seuil de risque d'erreur de 5 % qui permettrait de prédire un niveau faible d'*accomplissement personnel*. A contrario, les stratégies de *pensée positive* et de *reconnaissance professionnelle* s'avèrent prédictives d'une meilleure santé psychologique au travail si l'on considère l'*accomplissement personnel* ($p < 0,05$). L'effet des stratégies de *reconnaissance professionnelle* vers une moindre dépersonnalisation est également statistiquement significatif ($p < 0,01$). Paradoxalement, les stratégies de *reprofessionnalisation* prédisent à la fois un niveau élevé d'*épuisement émotionnel* et de *bien-être* ($p < 0,05$). Les autres stratégies d'adaptation défensive et de protection du métier ne présentent aucun effet statistiquement significatif au regard des variables de santé psychologique au travail mesurées. (voir Tableau 3)

Discussion

Cette étude vise à dresser un état de la santé mentale au travail des c.o. en milieu scolaire

au Québec et à identifier les stratégies de protection qui contribueraient à la construction ou à la dégradation de leur santé psychologique.

Un portrait de santé mentale mitigé

Les résultats aux variables de santé psychologique indiquent un état de santé relativement mitigé. Sur le plan de l'épuisement professionnel, des niveaux assez faibles sont observés en comparaison aux normes établies par Maslach et ses collaborateurs (1996), selon lesquelles 33 % des répondants se retrouvent à un niveau élevé d'épuisement pour chacune des dimensions. Ces résultats vont dans le même sens que les études réalisées auprès des c.o. du secteur scolaire, qui rapportent généralement des moyennes établies à un niveau modéré d'épuisement émotionnel et à un niveau faible de dépersonnalisation et d'accomplissement personnel (Lambie, 2007; Soares, 2006; Wilkerson et Bellini, 2006; Wilkerson, 2009). Ainsi, pour autant qu'ils soient épuisés, les c.o. n'auraient pas tendance à prendre de la distance vis-à-vis des élèves et à se sentir moins accomplis dans l'exercice de leur profession.

D'un autre côté, les résultats aux échelles de détresse psychologique et de bien-être sont plus inquiétants. La proportion de c.o. présentant un niveau élevé de détresse psychologique (34,4 %) est largement supérieure à celle obtenue auprès de la population de travailleurs du secteur de l'enseignement du Québec (20,8 %), secteur dans lequel le taux est déjà le plus élevé parmi l'ensemble des secteurs d'activité économique (Vézina *et al.*, 2011). Elle se compare également désavantageusement à celle obtenue auprès d'un échantillon de c.o. au secteur scolaire (23,9 %) (Soares, 2006). Or, un niveau de détresse psychologique élevé est reconnu pour être lié à des symptômes dépressifs et anxieux (Vézina *et al.*, 2011). Quant aux résultats à l'échelle de bien-être subjectif, si la moyenne se compare aux moyennes les plus élevées obtenues auprès de la population en général dans les pays européens en 2012 (Eurofound, 2012), il n'en demeure pas

moins qu'autour de 15 % se retrouvent sous le seuil reconnu cliniquement pour détecter la dépression (Topp *et al.*, 2015).

Des stratégies de protection diversifiées

Selon l'hypothèse développée dans le cadre théorique, si l'on tient compte de la culture professionnelle valorisant la « gentillesse » (Bemak et Chung, 2008) et les capacités d'adaptation (Viviers, 2016), les stratégies de protection des c.o. devraient être marquées par la volonté de s'adapter aux contraintes d'organisation du travail et éviter les confrontations que peuvent induire la protection du métier. Cependant, les résultats de la présente étude vont à l'inverse de cette hypothèse : les c.o. utilisent davantage des stratégies de protection du métier que des stratégies d'adaptation défensive pour se protéger du vécu de souffrance identitaire de métier. Ces résultats remettent en cause l'hypothèse de Bemak et Chung (2008) d'une gentillesse à ce point valorisée qu'elle empêcherait d'être des agents de changement organisationnel. Pourtant repérée en filigrane dans l'enquête qualitative menée en 2009 (Viviers, 2014), on peut supposer que les efforts déployés pour sensibiliser les c.o. à l'importance de clarifier les limites et responsabilités de leur rôle professionnel à l'école, tant par l'Ordre professionnel des c.o. que par la fédération syndicale, aient porté fruit.

Seules les stratégies de mobilisation du syndicat (protection du métier) et de pensée positive (adaptation défensive) vont à l'encontre de la tendance évoquée précédemment. L'utilisation peu fréquente du syndicat pour défendre ses intérêts professionnels va dans le même sens que les résultats d'une enquête récente (FPPE, 2016). Selon cette dernière, seul un peu plus de la moitié des 441 c.o. répondants (53,3 %) considèrerait qu'une intervention syndicale collective pouvait améliorer l'organisation du travail et la reconnaissance professionnelle de leur travail. À l'inverse, la pensée positive, comme adaptation défensive, constitue la stratégie la plus utilisée par les c.o. pour faire face à la souffrance vécue. Ce type de stratégies avait déjà été identifié dans une

Tableau 3*Résultats de l'analyse de régression des stratégies de protection prédisant l'épuisement émotionnel*

Variabes	B	SE B	β	T	p
Épuisement émotionnel					
Soumission pragmatique	0,27	0,08	0,23	3,31	0,00**
Repli / Retrait	0,51	0,08	0,40	6,24	0,00**
Pensée positive	-0,12	0,09	-0,08	-1,33	0,18
Intrapreneur	0,01	0,09	0,01	0,07	0,94
Reconnaissance professionnelle	-0,02	0,11	-0,01	-0,18	0,85
Reprofessionnalisation	0,17	0,08	0,15	2,12	0,03*
Actions collectives	-0,10	0,10	-0,08	-1,10	0,27
Mobilisation du syndicat	0,07	0,05	0,08	1,29	0,20
Dépersonnalisation					
Soumission pragmatique	0,35	0,08	0,29	4,35	0,00**
Repli / Retrait	0,45	0,08	0,34	5,54	0,00**
Pensée positive	0,03	0,09	0,02	0,33	0,74
Intrapreneur	-0,01	0,09	-0,01	-0,11	0,91
Reconnaissance professionnelle	-0,40	0,11	-0,28	-3,56	0,00**
Reprofessionnalisation	0,00	0,08	0,00	-0,06	0,96
Actions collectives	0,16	0,10	0,12	1,69	0,09
Mobilisation du syndicat	0,01	0,05	0,01	0,25	0,81
Accomplissement personnel					
Soumission pragmatique	-0,04	0,02	-0,14	-1,86	0,06
Repli / Retrait	-0,10	0,02	-0,27	-3,99	0,00**
Pensée positive	0,09	0,03	0,23	3,39	0,00**
Intrapreneur	0,00	0,03	0,01	0,12	0,90
Reconnaissance professionnelle	0,08	0,03	0,20	2,39	0,02*
Reprofessionnalisation	-0,03	0,02	-0,08	-1,12	0,27
Actions collectives	0,00	0,03	-0,01	-0,14	0,89
Mobilisation du syndicat	0,01	0,02	0,02	0,32	0,75
Détresse psychologique					
Soumission pragmatique	-0,17	0,04	-0,33	-4,45	0,00**
Repli / Retrait	-0,11	0,04	-0,21	-3,03	0,00**
Pensée positive	0,07	0,04	0,11	1,69	0,09
Intrapreneur	0,03	0,04	0,06	0,79	0,43
Reconnaissance professionnelle	0,00	0,05	0,00	0,01	1,00
Reprofessionnalisation	-0,04	0,04	-0,09	-1,18	0,24
Actions collectives	0,03	0,04	0,05	0,60	0,55
Mobilisation du syndicat	-0,02	0,03	-0,06	-0,97	0,33
Bien-être					
Soumission pragmatique	0,21	0,08	0,18	2,53	0,01**
Repli / Retrait	0,48	0,08	0,39	5,83	0,00**
Pensée positive	-0,10	0,09	-0,07	-1,09	0,28
Intrapreneur	-0,13	0,09	-0,11	-1,43	0,15
Reconnaissance professionnelle	-0,07	0,11	-0,05	-0,61	0,54
Reprofessionnalisation	0,19	0,08	0,17	2,28	0,02*
Actions collectives	0,04	0,05	0,05	0,72	0,47
Mobilisation du syndicat	-0,02	0,10	-0,02	-0,22	0,83

* p<0,05 | ** p<0,01

enquête sur la santé mentale du personnel scolaire au Québec (Maranda, Viviers, et Deslauriers, 2014).

Quelles stratégies préconiser ou éviter pour une meilleure santé mentale au travail?

L'adaptation défensive qui s'incarne dans des stratégies de soumission pragmatique ou de retrait/repli s'avèrerait néfaste pour la santé mentale des c.o., ce qui est peu surprenant. Les stratégies de soumission pragmatique impliquent, d'une part, de renoncer au moins partiellement aux sources reconnues de plaisir et d'accomplissement dans le travail de c.o., à savoir la relation directe avec les élèves et le caractère spécialisé des interventions. D'autre part, elles supposent d'accepter l'« assignation » de tâches par les directions, ce qui est reconnu pour participer à l'épuisement selon Bardhoshi, Schweinle et Duncan (2014). Elles contribueraient donc au déclin de l'autonomie professionnelle désirée par les c.o. et supposée inhérente à l'exercice de leur profession (Viviers, 2014). Quant aux stratégies de retrait, elles traduisent une intention de quitter son emploi qui accompagne souvent une dégradation du rapport au travail (Clemens, Milsom et Cashwell, 2009). Bien qu'elles soient déclinées de différentes manières, de nombreuses théories reconnaissent ce type de stratégies de repli/retrait, notamment le modèle demandes-ressources (Demerouti, Nachreiner, Bakker, et Schaufeli, 2001) ou le modèle transactionnel (Lazarus et Folkman, 1984 dans Wilkerson, 2009). En milieu scolaire, une enquête a documenté ces stratégies sur le plan qualitatif à partir de la théorie de la psychodynamique du travail (Maranda, Viviers et Deslauriers, 2014).

Quant aux stratégies qui permettent de soutenir la santé mentale, les résultats montrent que plus les c.o. utilisent les stratégies de pensée positive et de reconnaissance professionnelle, plus leur sentiment d'accomplissement personnel au travail est élevé. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que ces deux types de stratégies traduisent la culture professionnelle des c.o. sur laquelle

s'appuie le jugement d'accomplissement. La pensée positive est la dimension de l'adaptation défensive qui traduit le mieux la valorisation des capacités d'adaptation des c.o. (p. ex., « Je m'efforce de percevoir les changements comme des défis, même si je n'y adhère pas. ») (Viviers, 2016). Les stratégies de reconnaissance professionnelle témoigneraient d'un fort investissement affectif envers la profession, s'apparentant au concept d'estime de soi collectif, qui permettrait de modérer l'épuisement, particulièrement dans sa dimension d'accomplissement personnel au travail (Butler et Constantine, 2005; Lee, 2008; Yu, Lee et Lee, 2007). Selon les résultats de notre étude, cette identification à la profession et la lutte qu'elle implique pour sa reconnaissance permet également de prédire une moins grande dépersonnalisation, ce qui va dans le même sens que les résultats de Butler et Constantine (2005).

Enfin, les stratégies de reprofessionnalisation génèrent des effets paradoxaux au regard de la santé mentale : elles prédisent un niveau élevé de bien-être, mais également un niveau élevé d'épuisement émotionnel. Conceptuellement, ce sont les stratégies qui s'approchent le plus du *self-advocacy* (Clemens, Milsom et Cashwell, 2009), soit des stratégies axées sur la communication, l'explication et la négociation concrète de son rôle professionnel, notamment auprès des directions. Or, Anderson (2015) arrive lui aussi à la conclusion que le *self-advocacy* est lié à l'épuisement émotionnel. Selon son hypothèse, comme l'épuisement émotionnel constitue la première phase de l'épuisement professionnel, le *self-advocacy* déployé en réaction à ce sentiment d'être exténué permettrait d'éviter une dégradation supplémentaire de la santé mentale. À l'inverse, selon Trusty et Brown (2005), si malgré le temps et l'énergie investis des efforts de *self-advocacy*, les c.o. n'arrivent pas à produire de changements effectifs, le *self-advocacy* risque de devenir alors source d'épuisement émotionnel. C'est ce que laissent également suggérer nos travaux précédents (Viviers, 2016). Néanmoins,

les résultats de cette étude laissent plutôt présager que les c.o. investis dans la reprofessionnalisation continuent d'avoir un sentiment positif face à la vie et ne se sentent pas dévitalisés, au contraire.

Limites des résultats de cette étude

Bien que ces résultats puissent faire écho au contexte de travail rapporté dans plusieurs études, ils découlent en partie de l'utilisation d'outils de mesure dont les propriétés psychométriques pourraient être améliorées. Une enquête de validation, réalisée après une révision des échelles de mesure pourrait être réalisée pour s'assurer de la solidité empirique des outils.

Conclusion

Cette étude exploratoire met en évidence la nécessité de développer le pouvoir d'agir des c.o. sur leur organisation du travail pour leur permettre de construire ou de reconstruire leur santé mentale. Ce processus s'appuie sur une conception de la santé qui suppose une « capacité à transformer, voire à instituer [son] milieu autant qu'à le subir » (Roche, 2014, p.3). Lorsque les c.o. se replient, se retirent ou encore se soumettent par dépit aux contraintes organisationnelles qui affectent le sens de l'exercice de leur profession, leur santé mentale s'en trouve largement dégradée. À l'inverse, les stratégies de protection du métier, lorsqu'elles sont axées sur la reconnaissance de sa profession et le respect de son rôle professionnel, semblent ouvrir la voie vers une construction de la santé. Suivant les résultats obtenus, on pourrait cependant faire l'hypothèse, en suivant Anderson (2015), que les stratégies de protection du métier, pour vraiment soutenir la santé mentale, devraient être dirigées vers l'augmentation de certaines tâches qui ont du sens au regard du métier de c.o., plutôt que vers la diminution de tâches indésirables. Si l'on se fie aux résultats obtenus, les c.o. risquent en effet d'être plus confortables dans des stratégies axées sur le « positif » plutôt que dans des stratégies de confrontation pouvant

générer un malaise (Bemak et Chung, 2008). Les propositions de Watkinson (2015) peuvent être porteuses de sens à cet égard : il insiste sur la nécessité d'être au clair avec la manière particulière dont on souhaite contribuer à la mission de l'école, à titre de c.o., et d'en discuter avec les autres acteurs de l'école de manière à ce que ceux-ci puissent également y retrouver leur vision. Des recherches qualitatives pourraient être menées pour mieux comprendre la manière dont de telles stratégies peuvent se déployer dans des pratiques quotidiennes. Ces stratégies de protection du métier deviendront d'autant plus importantes à développer étant donné le contexte politique actuel. En effet, celui-ci plaide pour un renforcement des mesures d'imputabilité organisationnelle dans le système scolaire, ce qui risque fort d'accroître les attentes administratives à l'égard des c.o. (Stone-Johnson, 2015). Il en va de leur santé mentale.

*Références bibliographiques page 66
Annexe page 77*

Louis Cournoyer est professeur-chercheur en counseling de carrière, membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), ainsi que directeur des programmes de premier cycle en développement de carrière et de la Clinique Carrière à l'Université du Québec à Montréal. Il est également conseiller d'orientation. Ses champs de recherche couvrent les processus de prise de décision de carrière, l'influence des relations sociales, ainsi que les pratiques de conseillers.

Chantal Lepire est conseillère d'orientation, chargée de cours et doctorante à l'Université du Québec à Montréal. Ses champs d'intérêt sont la professionnalisation des praticiens de l'orientation, notamment par l'acquisition d'habiletés relationnelles et par la supervision clinique. Dans le cadre de son projet doctoral, sous la direction de Lise Lachance et la codirection de Louis Cournoyer, elle s'intéresse à l'évolution de la compétence à superviser des conseillers et conseillères d'orientation, notamment par le développement d'un dispositif de formation.

Lise Lachance est professeure titulaire au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Chercheure au Groupe de recherche et d'intervention sur la présence attentive (GRIPA) et au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), elle s'intéresse à la conciliation des rôles de vie et au fonctionnement social des individus. Ses travaux visent à mieux comprendre leur processus d'adaptation lors de l'accomplissement de rôles multiples, d'importantes transitions ou d'évènements de vie majeurs.

Points de convergence et de distinction entre supervision clinique en counseling et celle spécifique aux conseillers d'orientation québécois

LOUIS COURNOYER, c.o.
Professeur
Université du Québec
à Montréal



CHANTAL LEPIRE, c.o.
Doctorante en éducation
Université du Québec
à Montréal



LISE LACHANCE, PSY.
Professeure titulaire
Université du Québec
à Montréal



Résumé
Les conseillers d'orientation (c.o.) québécois doivent de plus en plus composer avec une

diversification et une complexification de clientèles, de problématiques, de secteurs de pratiques, ainsi que d'actes réservés par la loi régissant la profession. Pour assurer leur développement professionnel et leur mieux-être au travail, ils sont de plus en plus nombreux à souhaiter l'instauration d'une culture de supervision clinique ajustée spécifiquement à leurs réalités. Dans la mesure où les assises théoriques, empiriques et pratiques des c.o. reposent principalement sur la psychologie du counseling, quels sont les points de convergence et de distinction entre la supervision clinique propre à la plupart des professions des relations humaines et celle spécifique à des professions de conseil en orientation? Pour répondre à cette question, un devis méthodologique qualitatif reposant sur une synthèse de connaissances par examen de portée (*Scoping Review*) de 14 publications scientifiques a permis de dégager 11 points

de convergence et 4 points de distinction sur le plan d'actions, d'objets, de contextes et d'outils d'intervention. Ces résultats ouvrent également la voie à une réflexion d'ordre épistémologique sur l'identité et la pratique distinctives des c.o. par rapport aux autres professionnels du counseling.

Mots-clés

conseiller, orientation, counseling, supervision clinique, examen de portée

Problématique

La profession de conseiller d'orientation (c.o.) existe depuis 75 ans au Québec. C'est à compter de 1973 qu'elle est encadrée légalement par un ordre professionnel de manière à protéger le public par le contrôle de la compétence et de l'intégrité de ses membres, la surveillance de l'exercice de la profession, ainsi que la réglementation d'exercice (Office des professions, s.d.). En 2015, l'Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) compte plus de 2 500 c.o. Ils interviennent auprès de clientèles et en regard de problématiques variées dans les secteurs de l'éducation, de l'employabilité, de la santé et des services sociaux, des organisations, des cabinets-conseils, des centres de réadaptation, ainsi que dans les organismes publics et parapublics (OCCOQ, 2015). La discipline de la psychologie (différentielle, développementale, de l'apprentissage, humaniste, cognitive, comportementale, systémique, etc.) constitue depuis toujours sa principale assise théorique et le counseling en est son expression de pratique (Cournoyer, 2014). À l'instar d'autres professions des relations humaines et de la santé mentale, les conseillers d'orientation québécois, par l'étendue de leurs secteurs de pratique, sont confrontés à une pluralité de problématiques psychosociales : décrochage scolaire, chômage et pauvreté, exclusion et marginalisation, démotivation, troubles de santé mentale et physique, toxicomanie, précarité économique, épuisement professionnel, etc. (Cournoyer, 2014 ;

Cournoyer et Turcotte, 2016 ; Goyer, 2014).

Avant 2009, le régime légal du Québec réservait le titre de conseiller d'orientation aux membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. Depuis 2009, à ce premier privilège, la loi réserve aussi l'exercice de certains actes aux membres dudit Ordre. Les actes réservés portent sur l'évaluation de populations vulnérables : évaluation des troubles mentaux, de personnes atteintes d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté d'un diagnostic, ainsi que d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention conformément à la Loi sur l'instruction publique (Assemblée nationale du Québec, 2009). Un quatrième acte réservé, celui de l'évaluation des troubles mentaux, est accessible à partir d'une démarche de qualification supplémentaire. De manière à pouvoir répondre aux défis contemporains complexes qui s'intègrent à leurs pratiques d'accompagnement, les professionnels du counseling, dont les conseillers d'orientation québécois, sont de plus en plus nombreux à demander de l'aide et du soutien en matière de développement professionnel (Goodyear, 2014 ; Lecomte et Savard, 2004).

Parmi toutes les modalités de soutien au développement des compétences (mentorat, coaching, codéveloppement, formation, etc.), la supervision semble celle la plus en mesure d'aller au cœur des processus parallèles, des enjeux de transfert et de contre-transfert, d'affirmation identitaire et éthique propres à l'expérience du conseiller (Milne, 2010), d'usure de compassion, de découragement, d'épuisement professionnel ou de désabusement (Goyer, 2014), sinon de stress, d'insatisfaction et d'incompétence au travail (Butterworth, Bell, Jackson et Pajnkihar, 2008). L'OCCOQ souhaite vivement instaurer une culture de supervision clinique (Matte, 2015) et la majorité des c.o. se dit intéressée à s'engager dans cette voie (Cournoyer et Plourde, 2014), même si actuellement, peu d'entre eux consultent en ce sens (Goyer, 2014).

Les écrits scientifiques sur les modèles de supervision clinique pour les professionnels du counseling sont passablement riches. Toutefois, ils demeurent nettement plus limités pour les professions propres au counseling de carrière (McMahon, 2003 ; Parcover et Swanson, 2013 ; Prieto et Betsworth, 1999). Certains auteurs se sont intéressés aux principes et aux modèles de supervision clinique communément utilisés en psychothérapie afin de les intégrer aux conseillers d'orientation et professionnels du counseling de carrière (Lecomte et Guillon, 2000 ; Lecomte et Savard, 2004). Toutefois, peu ou aucun ne semble, à ce jour, proprement et précisément proposé pour les conseillers d'orientation. L'une des pistes plausibles d'explication de ce phénomène peut résider dans le fait que les processus du counseling personnel et de carrière sont intimement liés (Lecomte et Guillon, 2000 ; Lenz, Peterson, Reardon et Saunders, 2010 ; Westergaard, 2013). Il y a donc lieu de poser la question de recherche suivante : *dans les pratiques de supervision clinique destinées aux conseillers d'orientation, quels sont les points de « convergence » avec ceux d'autres professionnels du counseling et les points de « distinction » en regard de réalités pouvant leur être plus spécifiques ?*

La prochaine section présente deux conceptualisations, soit celle de la pratique des conseillers d'orientation québécois et celle de la supervision clinique pour les professionnels du counseling et de la psychothérapie.

Cadre conceptuel

Ce cadre conceptuel propose une description de deux objets d'études, soit la pratique des conseillers d'orientation québécois et celle de la supervision clinique pour les professionnels du counseling. Dans les deux cas, la description tient compte des « actions » (interventions) exercées sur des « objets » (problématiques et clientèles) dans des « contextes » (besoins et demandes

associées au milieu et à ses acteurs) par l'emploi d'« outils » (savoirs)¹.

La pratique des membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec

Le champ d'exercices des conseillers d'orientation offre une illustration concrète de l'intégration actions-objets-contextes-outils dans le cadre d'une pratique professionnelle.

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

L'évaluation, initiale et en continu, constitue la principale « action » de pratique des conseillers d'orientation, à laquelle se greffent celles consistant à développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation. Le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu constituent les « objets » de pratique des conseillers d'orientation. Les choix personnels et professionnels, le rétablissement de l'autonomie socioprofessionnelle et la réalisation de projets de carrière d'un être humain en interaction avec son environnement en sont finalement les principaux « contextes ». À cela s'ajoutent des « outils » en appui d'actions de pratiques exercées sur des objets et dans des contextes de conseil en orientation. Ces outils sont des savoirs acquis en formation initiale de premier et de deuxième cycle dispensée dans les universités offrant une admission automatique à l'OCCOQ de ses diplômés (Université du Québec à Montréal, Laval, Sherbrooke, McGill) ou

par équivalence pour d'autres (OCCOQ, 2014). Ils peuvent référer à l'animation et la formation, aux méthodes dynamiques de recherche d'emploi, à l'accompagnement en milieu de travail, à l'information scolaire et professionnelle, aux méthodes d'analyse des dimensions de la personne (p. ex. psychologie de la personnalité, psychopathologie, économie et sociologie du travail), ainsi qu'aux méthodes de recherche scientifique. Les outils sont donc des savoirs complémentaires à l'action de counseling de carrière.

La profession de conseiller d'orientation et son action première, soit le counseling, sont engagés dans un travail d'interaction de type psychologique (Parcover et Swanson, 2013). Celui-ci implique la mobilisation de compétences professionnelles avancées (Patton et McMahon, 2015), ainsi que l'utilisation compétente et raisonnée d'une relation facilitant la connaissance de soi, l'acceptation de soi, la croissance personnelle et émotionnelle, ainsi que le développement optimal de ressources personnelles (Association canadienne de counseling et de psychothérapie, Site Internet), par l'accompagnement d'une personne en situation de plus ou moins grande vulnérabilité personnelle, professionnelle et sociale (*National Career Development Association*, 2009; OCCOQ, site Internet, Parcover et Swanson, 2003).

L'emploi « compétent » d'actions réalisées sur des objets, en regard de contextes, avec l'usage d'outils spécifiques permet au conseiller d'orientation d'assurer sa « capacité d'agir de manière efficace, opportune et éthique, en mobilisant ses propres ressources et celles disponibles dans son environnement » (OCCOQ, 2004, p. 2). À cet égard, l'OCCOQ (2004, p.2) intègre la définition suivante de la notion de « compétence » à ses pratiques d'encadrement de ses membres : « Actions, observables et concrètes, attendues des conseillers d'orientation et qui supposent la maîtrise de connaissances et d'habiletés, de même que la présence d'attitudes susceptibles de qualifier ces actions et responsabilités ». Le *Profil de compétences*

des conseillers d'orientation regroupe six compétences, soit : 1) évaluer la situation de manière rigoureuse, 2) concevoir l'intervention en orientation, 3) intervenir directement, 4) exercer un rôle-conseil auprès d'autres acteurs, 5) évaluer l'impact des interventions en orientation, puis 6) gérer sa pratique de manière à en assurer la rigueur et la pertinence, conformément aux normes en vigueur (OCCOQ, 2004).

La pratique de supervision clinique pour les professionnels du counseling de carrière

Les définitions de la supervision clinique en counseling sont nombreuses. Elles se rallient toutefois autour de l'idée, non exhaustive, de processus itératifs d'accompagnement, d'évaluation et de formation, centrés sur la performance, l'expression identitaire et le développement d'un professionnel (du counseling) aux prises avec des questionnements, des difficultés, des impasses, à partir d'interventions favorisant la discussion, la rétroaction, la réflexivité et la direction par un professionnel possédant des compétences spécifiques à ce type de travail (Bernard et Goodyear, 2009; Cournoyer et Plourde, 2014; *National Career Development Association*, 2009; Peake, Naussbaum et Tindell, 2002).

La supervision est une « action » à la fois formatrice, évaluative et régulatrice (Arthur et Russell-Mayhew, 2010; Bennett et Deal, 2012; Butterworth, Bell, Jackson et Pajnkihar, 2008; Kilminster et Jolly, 2000; O'Donovan, Halford et Valters, 2011). Elle consiste à former par une conjugaison d'apprentissages théoriques et pratiques, de conceptions et de stratégies fondées sur l'empirisme au sein d'une zone optimale de développement des ressources, de la confiance et de la motivation de la personne supervisée (James, Milne, Marie-Blackburn et Armstrong, 2007; O'Donovan *et al.*, 2011; Tebes *et al.*, 2011). Elle consiste à évaluer les attitudes et les comportements responsables et compétents de conseillers supervisés en regard de cadres normatifs pluriels (déontologiques, éthiques, sociaux, politiques, etc.) propres à des

professionnels du counseling (Falender et Shafranske, 2007 ; Kaufman et Schwartz, 2003 ; Kilmister et Jolly, 2000). Toute supervision implique l'intégration de responsabilités, de prévention de préjudices et de professionnalisme (O'Donovan *et al.*, 2011). Enfin, elle vise à réguler la personne supervisée par une meilleure compréhension de son expérience par des analyses intra, inter et extra personnelles (O'Donovan *et al.*, 2011 ; Paladino, Minton et Kern, 2011).

Les « objets » sur lesquels sont appliquées les actions de la supervision portent essentiellement sur l'expérience, à la fois subjective et intersubjective contextualisée (Ellis, 2010 ; Falender et Shafranske, 2007 ; Ng et Smith, 2012), souvent incertaine, souffrante, voire honteuse de la personne supervisée (Bernard et Goodyear, 2009 ; Savard, 2009). Plus spécifiquement, il peut être autant question de modalités de relation telles que l'alliance de travail, les processus parallèles, la gestion des frontières interpersonnelles, les transferts et contre-transferts (Corey, Haynes, Moulton et Muratori, 2010) que de contenus d'apprentissage sur le plan de l'information scolaire et professionnelle (Hall et LaCroix, 2015), de l'emploi d'instruments psychométriques (Heyden et Kronholz, 2014) ou autres.

Les « contextes » de supervision, en regard d'activités et de secteurs spécifiques (Shepard et Martin, 2012), peuvent être intimement liés à des objectifs de formation, d'évaluation et de régulation, en individuel ou en groupe (voir Tableau 1).

Tableau 1

Quelques contextes de supervision clinique propres aux conseillers supervisés

- Apprendre à réguler son expérience subjective et intersubjective (Lecomte et Savard, 2014) ;
- Renforcer des stratégies d'autosupervision (McMahon et Patton, 2015) ;
- Gérer des enjeux éthiques, déontologiques, légaux et pluriculturels (NCDA, 2009 ; Ng et Smith, 2012 ; Wong, Wong et Ishiyama, 2013) ;

- Approfondir le vécu émotif et les processus affectifs des clients (O'Donovan, 2011) ;
- Maximiser les occasions de bien-être et prévenir les risques d'épuisement au travail (Milne et coll., 2008) ;
- Expérimenter des stratégies de communication en relation d'aide et des stratégies d'intervention ajustées aux situations d'intervention (James *et al.*, 2007) ;
- Développer une pratique réflexive (Bennett et Deal, 2012 ; Kaufman et Schwartz, 2003)
- Identifier et opérer des indicateurs d'appréciation centrés sur la progression des relations et des processus réalisés en interaction avec les clients (Kozina, Grabovari, De Stefano et Drapeau, 2010).

Enfin, les « outils » découlent bien sûr des actions contextualisées portées sur des objets de travail en supervision. Il peut ici être question de grilles d'évaluation ou, plus rarement, d'instruments psychométriques (O'Donovan *et al.*, 2011), de cadres conceptuels liés aux compétences relationnelles, au fonctionnement psychologique ou à la gestion du changement (Falender et Shafranske, 2007 ; Kaufman et Schwartz, 2003 ; Kilminster et Jolly, 2000), d'approches d'intervention systémiques, cognitives-comportementales, humanistes-gestaltistes et autres, ou de connaissances relatives à certaines problématiques psychosociales (Falender, 2005 ; Kaufman et Schwartz, 2003 ; Tebes *et al.*, 2011).

Le cadre légal règlementant la pratique professionnelle des c.o. invite à tenir compte de l'interconnexion d'enjeux personnels et professionnels dans un espace de pratique de la supervision constitué de normes, de lois, de règlements, ainsi que d'un profil de compétences spécifiques. À ces égards, la pratique de conseiller d'orientation au Québec semble présenter des spécificités à plus d'un point de vue. Toutefois, si la pratique du counseling et sa référence à des conceptions et notions de la psychologie sont centrales aux pratiques de c.o. québécois, il y a lieu de se demander si une pratique de supervision clinique auprès de ceux-ci présente non seulement des similarités, mais aussi des distinctions.

Méthodologie

La démarche méthodologique proposée pour cet article consiste en une synthèse de connaissances par un examen de la portée (*scoping review*), lequel a pour but d'analyser les concepts clés d'un domaine de recherche, les principales sources ainsi que les résultats disponibles. Comme le mentionnent Whittemore, Chaco, Jang, Minges et Park (2014), ce type de démarche vise plus spécifiquement à circonscrire et à comprendre un état de connaissances en regard d'un objet d'étude afin d'en dégager les données probantes et les lacunes en vue d'en mesurer la portée. S'appuyant sur ce type de démarche, la présente recherche poursuit l'objectif de dégager les points de convergence et de distinction entre les pratiques communes de supervision clinique en counseling et celles pouvant s'appliquer au cadre d'exercice spécifique des conseillers d'orientation québécois. En raison du peu d'écrits sur la supervision en orientation professionnelle, la recherche documentaire a été élargie afin d'inclure des pratiques similaires. À partir des principales bases de données scientifiques, cette recherche a été conduite en associant le terme « Supervision » à ceux de « Guidance Counselors », « Vocational Counselors » et « Career Counselors ». Dans le but de mieux s'arrimer aux réalités contemporaines du conseil en orientation, seuls les écrits datant de 2000 à ce jour ont été retenus (Annexe). Prenant appui sur le modèle de Paillé et Muchielli (2012), une analyse thématique de données qualitatives a permis de regrouper les dimensions retenues de la pratique de supervision clinique (actions, objets, contextes, outils) sous forme de thèmes émergents et de les reporter en tant qu'éléments inclusifs ou distinctifs des pratiques communes de supervision en counseling.

Résultats

L'examen des quatorze documents retenus permet de conclure la présence de bon nombre de points de convergence, abordés dans la majorité des écrits, entre

une pratique générale de supervision en counseling et celles pouvant être appliquées auprès de conseillers exerçant des activités professionnelles similaires aux conseillers d'orientation québécois. En contrepartie, les points de distinction sont plutôt présents au sein d'une minorité de documents.

Points de convergence

Le Tableau 2 présente les points de convergence entre la supervision clinique en counseling et celle spécifique à des pratiques similaires en orientation.

Tableau 2

Points de convergence entre les pratiques de supervision clinique en counseling et celles spécifiques aux pratiques similaires en orientation

1. Connaissance et conscientisation de soi : ressources, limites, croyances, affects et préjugés, sentiment d'efficacité personnelle et aspects à améliorer ;
2. Connaissance générale et spécifique du fonctionnement psychologique, des ressources personnelles et des conditions du milieu des clientèles : caractéristiques générales, stades développementaux, contextes socioculturels, rôles de vie ;
3. Agir professionnel, déontologique et éthique ;
4. Esprit critique et autonome, pensée évaluative, pratique réflexive, identité professionnelle ;
5. Communication et relation d'aide : compréhension des processus relationnels, développement et usage ajusté d'habiletés de communication en counseling, régulation de la relation ;
6. Évaluation psychométrique ;
7. Approches, systèmes et modèles d'intervention ;
8. Modalités et enjeux propres à l'expérience de supervision : relation senior-junior, relations interpersonnelles et processus parallèle ; alliance de travail, enjeux éthiques ;
9. Fonctions de la supervision : processus d'apprentissage, de conseil et de régulation ;
10. Modalités de supervision : échange, modélisation, étude de cas, analyse d'enregistrements audiovidéo ;
11. Analyse de sa situation professionnelle et développement de stratégies pour un meilleur bien-être et satisfaction en emploi, réduction du sentiment d'isolement.

Cette présentation de points de convergence n'est pas exhaustive puisqu'elle repose sur un nombre limité de documents. Toutefois, cette démarche d'analyse a permis de faire ressortir l'importance des convergences entre les pratiques de supervision clinique en counseling et celles plus spécifiques aux conseillers d'orientation au Québec. Quatre catégories de points de convergence sont dégagées. D'abord, certains points traitent de la mobilisation efficace des ressources personnelles, du fonctionnement psychologique et des conditions de vie au travail de l'individu en tant que professionnel du counseling superviseur en interaction avec des conseillers-supervisés. D'autres points de convergence portent plutôt sur l'analyse des ressources personnelles, du fonctionnement psychologique et des conditions de vie au travail des clientèles de conseillers-supervisés en regard de leurs enjeux de travail, mais également au travers de l'interaction client-conseiller. Ensuite, il est possible d'observer des points de convergence centrés sur le développement de connaissances, de compétences et d'outils diversifiés, intégrés et appliqués en fonction d'interventions (actions) exercées auprès de conseillers-clients spécifiques (objets) en regard de cadres de travail particuliers (contextes). Enfin, il est possible de mettre en évidence des points de convergence à l'égard de la reconnaissance, la conscientisation de phénomènes relationnels, tant sur le plan de la relation conseiller-supervisé et client, que du superviseur et conseiller-supervisé, puis la mise en place de stratégies de communication ajustées en contexte de relation d'aide.

Points de distinction

Les points de distinction sont moins nombreux que les précédents. Le Tableau 3 recense ceux relevés dans les documents étudiés.

Tableau 3

Points de distinction entre les pratiques de supervision clinique en counseling et celles

spécifiques aux pratiques similaires en orientation

- Transposition, mise en interaction ou « vocationnalisation » d'enjeux psychosociaux au contexte de vie professionnelle ;
- Examen plus fréquent et approfondi d'enjeux spécifiques au counseling de carrière : stress au travail, épuisement professionnel ;
- Intégration d'outils d'intervention propres au counseling de carrière : information scolaire et professionnelle, gestion de sa pratique professionnelle ;
- Gestion de vie au travail et au contexte professionnel des conseillers : rôles, responsabilités et tâches inhérentes, gestion du stress, de performance, d'attentes des clients ;
- Application aux cadres légaux et aux normes de pratiques spécifiques : activités réservées et profil de compétences ;
- Ambiguïté des rôles, des fonctions, auprès des clients et des milieux de travail ;
- Contextes d'intervention et caractéristiques des besoins exprimés par les clientèles auprès des conseillers, de même qu'auprès de conseillers supervisés auprès de leurs superviseurs.

Ces points de distinction traitent principalement d'ajustement, d'intégration ou de transposition d'un cadre générique de pratique de la supervision clinique en counseling vers des actions, des objets, des contextes et des outils propres à l'exercice du conseil d'orientation. En raison d'objectifs, de finalités, de normes, de règlements et de rôles particuliers, il est donc possible de traiter de « cadres d'intervention et d'opération spécifiques » d'une supervision clinique ajustée aux particularités de professions similaires à celle de conseiller d'orientation.

Discussion

Comme il a été mentionné précédemment, au Québec, la profession de conseiller d'orientation est réglementée à plusieurs égards. Bien que leurs pratiques tendent à se complexifier et à se diversifier, de même que de plus en plus de conseillers d'orientation et leur ordre professionnel souhaitent voir s'instaurer une culture de supervision clinique propre à eux

(Cournoyer et Plourde, 2014), le recours à cet effet des praticiens demeure limité. De plus, les modèles utilisés et les écrits scientifiques reconnus demeurent ceux du champ du counseling en général. Peut-on considérer des pratiques de supervision clinique pour les conseillers d'orientation québécois qui soient à la fois partagées et distinctes de celles plus larges du champ du counseling ?

Cet article a proposé d'étudier les points de convergence et de distinction entre les pratiques communes de supervision clinique en counseling et celles des conseillers d'orientation. L'absence d'écrits spécifiques sur la supervision des conseillers d'orientation québécois a entraîné le recours à une plus grande étendue d'écrits liés à des professions similaires de manière à atteindre cet objectif comparatif. Un total de 14 documents (articles, thèses, mémoires et rapports) sur les pratiques de supervision clinique auprès de conseillers (scolaires, vocationnels, de guidance) a permis d'établir des points et des catégories de convergence et de distinction. La référence aux notions d'actions, d'objets, de contextes et d'outils sur le plan de l'intervention des superviseurs cliniques en counseling et de conseillers d'orientation a permis d'organiser ces éléments de convergence et de distinctions.

Les résultats témoignent des fondements théoriques et empiriques liés à la psychologie du counseling sur lesquels sont construites et opérées les pratiques des professionnels des relations humaines en général et celles de professions similaires aux conseillers d'orientation (Lecomte et Guillon, 2000 ; Lenz *et al.*, 2010 ; Westergaard, 2013). Conséquemment, cela suggère que ce ne sont ni les actions ni les objets, qui sont spécifiques à l'orientation, mais bien, et ce toujours en partie, ses contextes et ses outils. Les actions, soit les interventions appliquées en supervision clinique apparaissent passablement les mêmes d'une profession du counseling à une autre, puis leurs objets demeurent des individus en questionnement, en difficulté, en souffrance. Par contre, les contextes, soit

les besoins, les motifs de consultation ou les finalités de changement sur lesquels s'appliquent les actions sont liés à des objectifs professionnels. Le contexte en est un de passage, de transition, de transposition de soi en contexte de vie au travail, soit un exercice communément appelé « vocationnalisation » (de l'expérience, du propos, des caractéristiques, etc.) dans le jargon des conseillers d'orientation québécois. Les outils en orientation sont également des savoirs (compétences, connaissances, stratégies, méthodes) ayant pour but de mobiliser l'action (intervention de nature formative, évaluative et régulatrice) sur l'objet (le conseiller-supervisé, son client, leur relation, etc.). En somme, la supervision clinique, lorsqu'appliquée auprès de professionnels de l'orientation, est une conception de pratique de la psychologie du counseling qui s'ajuste aux contextes et outils d'intervention propres à la carrière.

La démarche réalisée comporte quelques limites importantes. D'abord, en raison de l'absence d'une littérature scientifique suffisante sur la supervision clinique de conseillers d'orientation québécois, l'exercice de convergence et de distinction proposé n'a pu se faire sans un détour de référence vers des professions semblables, mais différentes sur une multitude d'aspects de méthodes et de cadres de pratique. De plus, le nombre de sources consultées demeure insuffisant (n=14) pour permettre une analyse exhaustive et systématique de la situation de la supervision clinique de conseillers œuvrant dans des professions semblables à celle de conseiller d'orientation québécois.

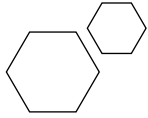
Finalement, les résultats exposés précédemment posent des questions fondamentales, voire épistémologiques, au sujet de la profession de conseillers d'orientation, de l'activité d'orientation et de la supervision clinique auprès de ces professionnels. D'abord, l'orientation (tout comme les autres professions des relations humaines et de la santé mentale) existe-t-elle précisément, épistémologiquement et pratiquement, hors de la discipline

de la psychologie ? Sinon, est-ce qu'un psychologue ou un professionnel des relations humaines possède les connaissances et les compétences requises pour assumer des actions (interventions) sur des objets (clients en situation) d'orientation ? Sinon, quels types de connaissances et de compétences lui manque-t-il ? Enfin, si cette conception tient la route, est-ce que l'on peut véritablement découper conceptuellement et en pratique les notions d'actions, d'objets, de contextes et d'outils dans les activités professionnelles de counseling, d'orientation ou autre, ou sont-elles un tout, une intégration, c'est-à-dire le propre d'un exercice unique et entier ? Au regard de la démarche, des résultats et des questionnements rattachés à cet article, cela suggère que le développement d'une culture de supervision clinique en orientation s'inscrit dans un vaste chantier de définition identitaire chez les conseillers d'orientation.

Références bibliographiques page 67

Annexe page 69

¹ Cette description en quatre dimensions (actions, objets, contextes, outils) est proposée par les auteurs du présent article.



Cynthia Bilodeau, PhD (Ed) is a registered psychotherapist and an assistant professor in the Faculty of Human Sciences and Philosophy at Saint-Paul University. Her areas of research relate to clinical supervision and professional training. She is also interested in the role of individual factors such as shame, anxiety, well-being and personality in the processes of professional development.

Stephanie Yamin, PhD, is an assistant professor in the School of Counselling and Psychotherapy at Saint-Paul University in Ottawa. She obtained her PhD in Clinical Psychology from the University of Ottawa. Her main research interests include evaluating interventions focused on vulnerable populations, such as older adults with dementia. She is affiliated with the Bruyere Research Institute and is a principal investigator on a large multi-site study on neurodegenerative diseases associated with older age.

Incorporating the use of routine outcome monitoring in clinical supervision of psychotherapist trainees: Practical considerations

CYNTHIA BILODEAU, PHD

Assistant professor

Saint Paul University,
Ottawa



constructive manner.

Keywords

outcome monitoring, supervision, feedback

STEPHANIE YAMIN, PHD

Assistant professor

Saint Paul University,
Ottawa



Introduction

Routine outcome monitoring (ROM) was first introduced by Howard, Moras, Brill, Martinovich and Lutz (1996) who emphasized the importance of focusing on whether psychotherapy interventions worked for individuals rather than across treatment conditions. This emphasis meant shifting the focus of monitoring treatment efficacy in terms of group outcome analyses to focusing on individual client self-report analyses over the course of treatment. The practice of ROM in psychotherapy involves having clients complete session-by-session measures of their progress and monitoring the results to inform practice (Swift et al., 2015). Many different systems of outcome monitoring have been developed and adapted to different populations and treatment settings. These range in frequency of monitoring, the way in which feedback is provided and the type of feedback provided (Trauer, 2010) from a simple four-question self-report session rating scale (Johnson, Miller, & Duncan, 2000) to standardized norm-referenced scales with expected treatment courses (e.g., Outcome Questionnaire system; Lambert, Kahler, Harmon, Burlingame, & Shimokawa, 2011; Partners for Change Outcome Management

System; Miller & Duncan, 2004). Examples of the type of feedback provided by ROM systems include information on current symptoms, functioning, well-being, perceived session impact, and/or strength of therapeutic relationship. The way in which ROM systems are integrated in therapy also varies, guided largely by theoretical orientation and therapeutic objectives and the research has yet to identify recommended practices (Lambert & Shimokawa, 2011). For example, some practitioners may opt to review ROM results before or after session to inform their future treatment planning and orient their own efforts, while others may opt to view results directly in session and discuss these with their clients to draw attention to important gains or declines and/or to engage conversation aimed at understanding and explaining the results. Regardless of the system used or approach taken, ROM has been described as an opportunity for therapists to receive systematic and reliable information regarding client progress and/or their experience in therapy, subsequently allowing them to readjust their interventions in their efforts to increase their effectiveness (Bickman, 2008; Miller, Hubble, Chow, & Seidel, 2015). There is a growing body of research in support of the overall positive effects of ROM in increasing the effect sizes of treatment, reducing rates of deterioration, reducing drop-out rates as well as shortening the length of treatment (Carlier et al., 2012;

Abstract

The use of routine outcome monitoring (ROM) in clinical practice has stimulated much research with regards to its effects on the therapeutic process and outcomes. This has led to increased interest in the use of ROM in clinical supervision. In this article, the literature on the use of ROM in supervision is reviewed and important reflections on practical considerations for supervisors who aim to incorporate ROM in clinical supervision are highlighted. Three important considerations for supervisors who wish to integrate ROM in clinical supervision are presented; a) Becoming familiar with the use and integration of ROM; b) Using the supervisory alliance as a tool to strengthen supervisee self-efficacy and foster openness to feedback; and c) Becoming familiar with the process of providing feedback. We argue that the use of ROM in supervision can be a useful tool when used in an effective and

Goodman, McKay, & De Philippis, 2013; Lambert & Shimokawa, 2011; Lambert, Whipple, Vermeersch, Smart, Nielsen, and Hawkins, 2003; Schuckard & Miller, 2016;). Furthermore, research indicates that ROM is increasingly being used in clinical settings and some countries such as the Netherlands and the United Kingdom have even made its use obligatory in certain settings (Miller, Hubble, Chow, & Seidel, 2015). Despite the relative enthusiasm regarding the clinical usefulness of ROM systems, therapist openness to feedback and their self-efficacy (i.e., their belief in their ability to perform tasks successfully) has been found to increase the rate of client progress suggesting that positive outcomes of ROM may be contingent on the therapist who uses it (DeJong, van Sluis, Nugter, Heiser, & Spinhoven, 2012). There remains skepticism among many practitioners however, related to the relative accuracy of ROM systems and the risk of clinician over-reliance on ROM systems in their practice at the expense of clinical intuition (Boswell, Kraus, Miller, & Lambert, 2015; Miller et al., 2015).

The use of rom in clinical supervision

In light of the current findings in the psychotherapy literature, incorporating feedback from client ROM into supervision may have important benefits for the training of future clinicians and research has begun to expand into the field of clinical supervision. Clinical supervision in psychotherapy is defined as a pedagogical intervention grounded in a relational collaborative process which is aimed at enhancing the professional competency of the supervisee as well as ensuring client safety (Falendar & Sharfranske, 2014).

Incorporating client ROM output can contribute to optimizing supervision time and effectiveness by allowing supervisors to quickly identify possible factors that may be impeding treatment and to orient their efforts towards generating effective strategies (Reese et al., 2009; Worthen & Lambert, 2007). Furthermore, relying on

multiple perspectives (client, supervisee and supervisor) for clinical decision-making can enhance client care, also serving to protect supervisor liability (Worthen & Lambert, 2007). This is of particular importance as research has found that neither supervisees' nor supervisors' subjective evaluations of the therapeutic process and client outcomes have proven to be reliable (Hannan et al., 2005). In fact, research has found that therapists tend to have an inflated view of their treatment efficacy (Dew & Reimer, 2003) and that both supervisees and supervisors have a tendency to overestimate client improvement while underestimating their deterioration (Grove et al., 2000; Najavits & Strupp, 1994).

Process research in the field of supervision however, has linked the supervisory experience to heightened levels of anxiety for trainees, whose careers and sense of self-efficacy are at risk if negatively evaluated. Research has found that this heightened anxiety has negative impacts on trainee performance and effectiveness with their clients (Daniels & Larson, 2001; Kamen, Veilleux, Bangen, VanderVeen, & Klonoff, 2010). Heightened levels of anxiety can also prevent trainee supervisees from engaging in the self-reflection necessary for hearing and incorporating feedback as they attempt to manage the effects of related negative emotions (Bernard & Goodyear, 2014; Orchowski, Evangelista & Probst, 2010). The potential for supervisors and trainees themselves to misuse ROM as an added evaluative component rather than a formative component can compound the negative effects of supervisee anxiety, undermining their self-efficacy and their openness to receive feedback, two important factors for the effective use of ROM (DeJong et al., 2012; Hulse & Roberts, 2014).

The current state of ROM research in the context of clinical supervision is still in a stage of infancy and there is little information on the recommended practices of incorporating ROM into supervision. Approaches to incorporating client ROM into supervision are seemingly

dependent on supervisor style, theoretical orientation, supervisee developmental level, and the context in which they practice. The literature alludes to a variety of practices ranging on a continuum from having direct independent access to all client outcome data to solely relying on supervisees for identifying and presenting relevant ROM data in supervision. Supervisory practices can also fall in the middle of this continuum with one study describing a psychotherapy training centre which opted to systematically flag only clients who were deteriorating to supervisors in order to increase the likelihood that the cases will be discussed in supervision (Worthen & Lambert, 2007).

In the context of psychotherapist training, there are potential benefits and drawbacks to all approaches. Allowing supervisors direct access to their supervisee's client ROM output can help orient supervision efforts and monitor client progress, yet it may also serve to increase trainee anxiety and the potential risks of misusing ROM for evaluating supervisee performance. On the other hand, supervisor reliance on their supervisees to identify and bring important ROM material to supervision may bring its own set of advantages and disadvantages. While this approach may diminish perceived risks to the supervisee and communicate trust (a much needed element to the development of self-efficacy), beginning trainees may lack the knowledge, skills and experience necessary to identify problematic cases. The practice of systematically flagging cases which are deteriorating to supervisors may at first seem like a happy medium in the context of therapist training, serving to identify clients who are in need of intervention in order to quickly address issues. Nonetheless, it may also lend itself to supervision which is negatively skewed, ultimately undermining the professional development of the trainee. That is, systematically flagging only clients who are deteriorating may lead to a skills deficit approach to incorporating ROM in supervision at the expense of identifying trainee strengths and what they may be

doing well. This is of particular relevance given that trainees who are earlier in their development require more positive feedback than more experienced therapists as they develop their professional competence and self-efficacy (Stoltenberg et al., 1998).

In summary, ROM systems have the potential for being a useful tool in clinical training supervision, serving to enhance psychotherapist competence as well as to assure quality care to clients; two primary aims of supervision (O'Donovan et al., 2011; Sparks et al., 2011). However, there are potential risks for incorporating ROM data for clients and research to date has provided little guidance on the best practices for doing so. In the following section, we begin the reflection on practical considerations for supervisors who aim to incorporate ROM in clinical supervision of trainees, regardless of the approach they take in incorporating ROM. We remain aware however, that this reflection will expand as the research progresses. In light of current research, we provide three important practical considerations for supervisors who wish to integrate ROM in clinical supervision.

Recommendations

A. Becoming familiar with the use of ROM

An important first step to consider when integrating ROM systems within the context of supervision is to inform and train supervisees on its use and validity (Swift et al., 2015). Research has found that task effectiveness and performance is contingent on knowledge (Miller et al., 2015). This is also true for supervisors, who must be knowledgeable and well-versed in the use of ROM to effectively teach and model its use. Inviting supervisees to familiarize themselves with the research in support of ROM systems, how to select appropriate measures, how to interpret their outcomes and incorporate the feedback to benefit the therapeutic process are all part of the training that may lead to the effective use of ROM in supervision (Swift et al., 2015).

Having an understanding of the different ways ROM can be used as a tool in the process of supervision is also important. Swift and colleagues (2015) suggest that apart from providing a monitoring system for clients, ROM can be used to foster critical thinking and reflective skills in supervisee trainees (Kaslow, 2004) necessary for safe and effective practice and for the development of self-efficacy. For example, supervisors can invite trainees to reflect on client ROM output to develop their ability to identify and focus their attention on critical issues such as alliance ruptures, premature termination or crisis situations, while also guiding them in considering context, their own subjective experiences and therapeutic goals.

B. Using the supervisory alliance as a tool to strengthen self-efficacy and foster openness

The supervisory alliance, a concept borrowed from the therapeutic alliance, is a central construct in how the relationship is conceptualized in supervision. Bordin (1983) defined the alliance as a pan-theoretical change construct relating to mutual agreement between supervisees and supervisors on the goals and tasks of supervision along with a strong emotional bond. The bond refers to the relational connection made between supervisor and supervisees of mutual confidence, acceptance and trust between supervisors and supervisees (Bordin, 1983). Research has linked the strength of the supervisory alliance to positive therapeutic outcomes (Norcross & Wampold, 2011) and it is considered a foundational ingredient to effective training (Ladany, Ellis & Friedlander, 1999; Reese et al., 2009).

Strong supervisory alliances can facilitate supervisee's openness in their ability to process and receive feedback (Frawley-O'Dea, 2003; Molepo, 2016), and is directly linked to increased supervisee self-efficacy (Hanson, 2003). In contrast, weaker alliances negatively impact how feedback is received by supervisees (Lehrman-Waterman & Ladany, 2001)

leading to loss of self-confidence and increased anxiety (Gray, Ladany, Walker, & Ancis, 2001; Karpenko & Gidycz, 2012). In building alliances, supervisors can rely on the facilitative conditions known to foster this, including congruence, positive regard, and empathy (Lambert & Barley, 2001).

Congruence with regards to the goals, tasks and process of how the feedback of ROM will be used may be of particular relevance for optimal outcomes of ROM (Nelson, Barnes, Evans, & Triggiano, 2008). Taking the time to clarify with supervisees how ROM will be used in supervision, clarifying its potential use as a tool for learning and development may serve to diminish perceived threat as well as serve to strengthen the alliance. Adopting this approach can further serve to strengthen supervisee self-efficacy. For example, supervisees who can integrate ROM feedback (e.g., in cases of client deterioration) and respond appropriately can gain self-confidence through their learning (Swift et al., 2015).

Demonstrating positive regard, while being cognizant of our evaluative role when reviewing feedback from ROM may at first seem difficult to achieve. However, the way we engage supervisees in the process of supervision can communicate that we trust, respect and value their opinions. Being flexible in our approach demonstrates to supervisees that supervisors trust them (Watkins & Scaturro, 2013), a core element to building a solid bond. Furthermore, inviting supervisee collaboration by soliciting their opinions in the process of conceptualization has been linked to supervisees feeling respected, validated and empowered which also leads to greater engagement in the supervision process (Gazzola & Thériault, 2007). Hence, supervisor style in the way ROM feedback is provided can serve to build self-efficacy.

Empathy can be communicated through developmentally appropriate supervision interventions. Developmental models suggest that supervisee autonomy and level of competence will develop over the course of supervision and training (Stoltenberg

et al., 1998). When incorporating ROM feedback, selecting developmentally appropriate goals and tasks that respect their level of competence, confidence and autonomy can serve to foster supervisee self-efficacy (Hanson, 2003) and strengthen the alliance.

C. Becoming familiar with the process of providing feedback

An important factor to note as we address our final recommendation is that nurturing the supervisory alliance should not come at the expense of providing feedback. Previous research within the context of supervision suggests that many supervisors struggle with how to use and provide feedback to supervisees in a way that will contribute positively to their development. Specifically, supervisors have been found to withhold performance-specific feedback and to skew their feedback positively, presumably to protect supervisee self-esteem or to avoid negative reactions (Hoffman, Hill, Holmes, & Freitas, 2005; Friedlander, Siegel, & Brencok, 1989; Reese, Usher, Norsworthy et al., 2009). This avoidance, however, may be counterproductive to supervisee development. Research has found that supervisees want formative feedback and that their satisfaction with supervision is related to the frequency of feedback provided (Heckman-Stone, 2003; Molepo, 2016). Using ROM as a formative tool can be a great way to facilitate the provision of feedback and supervisors attempting to incorporate ROM may benefit from self-awareness regarding the provision of feedback.

Feedback style

For supervisors, engaging early on in self-reflection on personal preferences, concerns and barriers to providing feedback is an important element to its efficacy (Hulse & Robert, 2014). Furthermore, reflecting on how personal style and preferences influence provision of feedback can help supervisors adjust interventions when needed. Specifically, when engaging in this

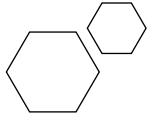
self-reflective process, supervisors can ask themselves key questions that can facilitate their self-understanding and the impact of their style on the development of their supervisees. For example, they can reflect on their preferences of providing feedback by asking themselves: *“Do I overemphasize positive feedback?”*, *“Do I avoid providing feedback of a negative nature?”* or, *“How balanced is my feedback?”* Furthermore, they can reflect on their concerns with questions such as: *“Do I feel that the supervisory alliance is strong enough to facilitate and support negative feedback?”*, *“How comfortable am I providing feedback?”*, or *“Do I fear my supervisee may not like me?”* Finally, reflecting on the barriers could include a processing of how personal preferences may influence the process of providing feedback by asking themselves: *“How do my own preferences and concerns influence the type and frequency of my feedback?”*, *“What is the influence of my feedback style on the supervisory alliance?”* and *“What is the influence of my feedback style on the development of my supervisee?”*. Reflecting on their feedback style may help supervisors develop greater intentionality in the integration of ROM within supervision at the service of supervisee development.

Conclusion

Miller and colleagues (2015) highlight that “any tool, no matter its evidence base, will only be as good as the therapist who uses it” (p.452). In much the same way, the use of ROM, while having great potential in the context of supervision, will only be as effective as the supervisor who uses it. Supervisor style and supervisee self-efficacy and openness will greatly determine the effectiveness of these tools. Supervisors must be aware of supervisee challenges to incorporating ROM output into supervision as well as attend to their concerns related to its use. This article provides an important discussion on practical implications for optimizing the use of client ROM in the context of trainee supervision. Based on the literature, we highlighted the importance

of supervisors familiarizing themselves with the use of ROM in their own practice and its potential and recommended uses. Furthermore, we highlighted the importance of the supervisory alliance in the effective use of client ROM within the context of supervision. Finally, in order to optimize the use of client ROM in supervision we recommend that supervisors familiarize themselves with the providing of constructive feedback and reflect on their own style of providing feedback which will likely influence how the feedback is used and processed in supervision. Further reflections and research may also benefit from the use of supervisee ROM for enhancing the effectiveness of supervision itself.

Références bibliographiques page 69



Michel Turcotte est conseiller d'orientation et psychologue. Au terme d'une carrière de trente ans au ministère canadien de l'Emploi et développement social, à titre de conseiller, formateur de conseillers, gestionnaire de la recherche et de l'élaboration des politiques, Michel a entrepris depuis 2013 à l'Université Laval une thèse de doctorat sur l'accompagnement en orientation professionnelle à distance. Il est membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) et du Laboratoire de recherche sur l'analyse des dispositifs d'accompagnement et de la compétence à s'orienter (ADACO).

Liette Goyer est professeure titulaire et directrice des études supérieures en counseling et orientation à l'Université Laval. Elle est c.o., psychothérapeute et superviseuse. Ses intérêts de recherche sont associés aux fondements et pratiques d'accompagnement (counseling, orientation, RAC, supervision) et aux processus de l'intervention éducative et clinique auprès des adultes. Ses recherches portent sur les indicateurs communs servant la mesure de l'efficacité des interventions, les dispositifs d'accompagnement, la compétence à s'orienter, les transitions et le rapport au travail. Elle dirige le Laboratoire sur l'analyse des dispositifs d'accompagnement et la compétence à s'orienter (ADACO) affilié au CRIEVAT.

L'accompagnement en orientation à distance à l'ère du numérique : nouvelle forme d'accompagnement ou nouvel environnement ?

MICHEL TURCOTTE

Doctorant en sciences de l'orientation

Université Laval



counseling, numérique, orientation, TIC

Introduction

Depuis près d'une vingtaine d'années, les grandes organisations internationales telles que l'Organisation de coopération et développement économique (2004), la Banque Mondiale (Watts et Fretwell, 2004), le Conseil de l'Union européenne (2008), le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP, 2005, 2016; Sultana, 2008), se sont activement penchées sur les politiques publiques et les dispositifs d'orientation des pays membres de leurs organisations respectives. Parmi les enjeux des travaux menés par ces organisations internationales, on a vu émerger celui de l'intégration continue des technologies de l'information et des communications (TIC) dans les activités de l'orientation. Depuis l'arrivée de l'Internet, les possibilités d'offrir différentes modalités de prestations d'orientation scolaire et professionnelle, d'information scolaire et professionnelle et de développement de carrière à distance se sont multipliées (Sampson et Makela, 2014; Sampson, 2002; Savard, Gingras et Turcotte, 2002; Watts et Dent, 2006; Watts, 2002). Le fait qu'une partie de plus en plus importante

de la population utilise et intègre les TIC dans ses activités quotidiennes, cela exerce une pression continue sur l'intégration des TIC dans la prestation des dispositifs d'orientation (Bimrose et Barnes, 2010; Bimrose, Kettunen et Goddard, 2015; Hooley, Hutchinson et Watts, 2010; Kettunen, Vuorinen et Ruusuvirta, 2016).

Pour plusieurs auteurs, les conseillers¹ se questionnent quant au rôle que peuvent jouer Internet et les processus à distance en orientation, autrement que celui de diffuser et de rendre plus accessibles de l'information sur les professions et les programmes de formation ainsi que le fait de faire passer des tests (Bimrose et Barnes, 2010; Bimrose, Hughes et Barnes, 2011; Grubb, 2002; Kettunen, Vuorinen et Sampson, 2013; Turcotte, 2016; Turcotte et Goyer, 2017; Venable, 2010; Vuorinen, Sampson et Kettunen, 2011). Qu'en est-il des pratiques d'accompagnement à distance en counseling d'orientation? Dans cet article, nous ferons état de quelques constats qui émergent de la littérature scientifique sur les pratiques d'accompagnement à distance des professions de la relation d'aide. Nous retiendrons pour l'objet de cet article les définitions et le sens de la notion d'accompagnement qu'en donne Clavier (2007) : « l'accompagnement d'une

LIETTE GOYER

Professeur titulaire

Université Laval



Résumé

Dans cet article, nous ferons état de constats issus de la littérature scientifique sur les pratiques d'accompagnement à distance des professions de la relation d'aide professionnelle. Enfin, cette modalité d'accompagnement en orientation en ligne met l'accent sur l'importance pour les conseillers d'apprendre à transférer leurs savoirs professionnels acquis en face à face à des interventions menées à distance et de se former à ces nouvelles modalités. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs développé des techniques pour soutenir la relation d'aide, en particulier dans un mode asynchrone d'accompagnement à distance.

Mots-clés

accompagnement, à distance, compétence,

personne consiste à lui fournir soutien et étayage en l'aidant à développer et utiliser au mieux les ressources dont elle dispose. Cela lui permet ainsi de dépasser une situation délicate ou de crise et d'atteindre son objectif [...] en visant l'acquisition progressive d'autonomie.» (p. 23); et celle de Lecomte et Savard (2004) : « [...] une démarche à la fois de reconnaissance, de validation et d'articulation de ses compétences avec les enjeux déstabilisants du changement. Ainsi, par un processus d'exploration de soi et de clarification [...] aider la personne à se reconnaître, à se valider dans ses compétences, ses intérêts, ses aptitudes, ses croyances et à prendre des décisions éclairées.» (p. 189). Nous nous pencherons aussi sur la question des savoirs d'expérience transférés à des pratiques à distance à partir des pratiques d'accompagnement existantes en face à face.

Quelques constats généraux tirés de la recension des écrits scientifiques

On constate depuis une quinzaine d'années dans le champ de la recherche traitant des questions d'orientation, de counseling et de psychothérapie, une préoccupation grandissante quant aux pratiques d'accompagnement utilisant les TIC. Les recherches se sont multipliées et certains constats ont émergé quant aux questions portant sur l'efficacité, les dimensions éthiques, les modalités d'intervention. Ce que nous savons provient en grande partie de la littérature reliée au counseling personnel et à la psychothérapie.

La majorité des pratiques d'accompagnement utilisant les TIC se font au moyen d'échanges de courriels ou de séances de clavardage en mode asynchrone ou synchrone (Anthony et Nagel, 2010; Barak, Hen, Meyran et Shapira, 2008; Chester et Glass, 2006; Francis-Smith, 2014; King, Bambling et Thomas, 2006; Richards et Vigano, 2013); on constate également que peu de counseling en ligne se fait au moyen de la vidéoconférence (Barak *et al.*, 2008; Kraus, 2011; Richards et Vigano, 2013; Turcotte, 2016; Turcotte

et Goyer, 2017).

Les pratiques d'accompagnement sont généralement de courte durée (Barak *et al.*, 2008; Kraus, 2011) et sont souvent associées aux approches centrées sur la solution ou encore celles portant sur des changements cognitivo-comportementaux (Abbott *et al.*, 2008; Nagel et Anthony, 2011).

Les programmes universitaires en counseling, orientation et psychothérapie ont peu ou sinon pas intégré dans leur curriculum les modalités d'accompagnement utilisant les TIC à la formation initiale des conseillers (Anthony, 2015; Anthony et Nagel, 2010; Barak *et al.*, 2008; Goss et Anthony, 2003; Reese, Conoley et Brossard, 2006; Kraus, 2011; Maheu, Pulier, Wilhelm, McMenamin et Brown-Connolly, 2005; Mallen, Vogel et Rochlen, 2005; Richards et Vigano, 2013). Au Canada, un programme de formation continue est offert par la faculté de travail social de l'Université de Toronto en collaboration avec le groupe *Therapy Online*, programme axé sur le développement de compétences à intervenir en mode synchrone ou asynchrone par échanges de courriels ou textes (Murphy, MacFadden et Mitchell, 2008).

Ces modalités répondent maintenant à une diversité de difficultés reliée au domaine de la santé mentale et des relations humaines, notamment les problèmes d'ordre vocationnel, relationnel, familial, de l'employabilité, du trouble de l'humeur et de l'anxiété (Bimrose, Kettunen et Goddard, 2015; Chester et Glass, 2006; Finn et Barack, 2010; Kraus, 2011; Richards et Vigano, 2013).

Les recherches comparatives mesurant l'efficacité des interventions en face à face versus à distance et utilisant les mêmes variables telles que l'alliance de travail, les jugements d'experts, le niveau de satisfaction exprimé par les usagers et les changements de comportement rapportent régulièrement que les pratiques d'accompagnement à distance semblent être aussi efficaces que celles menées en personne (Barak *et al.*, 2008; Hanley et Reynold, 2009; Kraus, 2011; Murphy, Parnass, Mitchell, Hallett,

Cayley et Seagram, 2009; Richards et Vigano, 2013).

Les usagers apprécient ces modes d'intervention à distance parce qu'ils procurent une flexibilité d'horaire, un certain degré d'anonymat, une facilité à se dévoiler davantage, et peuvent aider à diminuer la peur de la stigmatisation (Backhaus, Agha, Maglione, Repp, Ross, Zuest, Rice-Thorp, Lohr et Thorp, 2012; Barak *et al.*, 2008; Chester et Glass, 2006; Dunn, 2012; Fletcher-Tomenious et Vossler, 2009; Mallen, Jenkins, Vogel et Day, 2011; Reese *et al.*, 2006; Suler, 2016; Talbot, Leblanc et Jbilou, 2015; Venable, 2010); l'anonymat peut même contribuer à augmenter le sentiment de contrôle sur le processus pour les personnes recevant ces services à distance (Dunn, 2012; Fletcher-Tomenious et Vossler, 2009).

Des organisations professionnelles majeures aux États-Unis dans le domaine du counseling ont ajusté depuis une vingtaine d'années leurs codes d'éthique à ces modes de pratique, notamment la *National Board of Certified Counselors* (NBCC), la *National Career Development Association* (NCDA), l'*American Psychological Association* (APA) et l'*International Society for Mental Health Online* (ISMHS) (Richards et Vigano, 2013). Ces codes d'éthique attirent particulièrement l'attention des conseillers sur l'importance de signaler aux clients les avantages et désavantages du counseling à distance, sur la manière dont la confidentialité sera assurée, sur comment les données seront protégées et sur la vérification du droit de pratiquer l'orientation et le counselling au-delà des frontières juridiques de sa pratique habituelle. On insiste également sur l'importance pour le conseiller de développer des compétences à utiliser les technologies, à évaluer la compétence des clients à utiliser ces mêmes technologies et à prévoir la possibilité de référer les clients à des ressources locales au besoin.

L'accès à des services d'orientation est aussi perçu comme étant un enjeu de justice sociale. À ce titre, offrir des modalités d'accompagnement à distance en orientation permet sous certaines

conditions (services publics gratuits, etc.) d'augmenter son accessibilité (Rochlen, Zack et Speyer, 2004; Sampson et Makela, 2014; Sampson, Dozier et Colvin, 2011). Les pouvoirs publics que sont les services d'emploi et de carrière avancent également que les interventions en ligne pourraient permettre de faire des économies (Bimrose *et al.*, 2015; Howieson et Semple, 2013; Watts et Dent, 2006).

Ces constats généraux permettent de rendre compte que les pratiques d'accompagnement à distance sont de plus en plus appuyées par des données probantes. Il faut toutefois noter que ces recherches ont été menées principalement auprès de conseillers exerçant en counseling personnel sans que l'on distingue s'il s'agissait aussi de counseling d'orientation. Dans ce contexte, nous pouvons nous interroger sur la manière dont des conseillers du domaine de l'orientation ont su intégrer l'utilisation des TIC dans leur pratique.

Quels types d'utilisation fait-on des TIC ?

L'utilisation des TIC en orientation fait partie de la pratique des conseillers en orientation depuis plus de 30 ans (Watts, 2002; Hooley, Hutchinson et Watts, 2010). Au départ, les TIC désignaient l'utilisation de l'ordinateur pour saisir et organiser de l'information scolaire et professionnelle, corriger des tests psychométriques et graduellement offrir une certaine forme d'auto-exploration de soi fondée sur des modèles de résolution de problème et de prise de décision pour des fins d'orientation, communément identifiées comme des « systèmes d'orientation assistés par ordinateur » (Sampson et Osborn, 2013; Watts, 2002; Savard *et al.*, 2002). Ces systèmes ont migré dans les années 2000 vers des plateformes Web. Il s'est ajouté en même temps d'autres modes de communication, notamment l'utilisation du téléphone et autres outils du Web tels que le courriel, les chambres de clavardage, les groupes de discussion, les médias sociaux. Ces modes de communication ont été regroupés sous l'expression « utilisation des technologies

de l'information et des communications en counseling et orientation » (Sampson et Osborn, 2013).

Toutefois, cette expression « utilisation des TIC en counseling et orientation » sert souvent de fourre-tout à une multitude d'appellations et d'activités dans le domaine du counseling et de l'orientation. Des termes et des expressions sont apparus au fur et à mesure de l'introduction de divers moyens de communication dans la pratique des conseillers dans les domaines du counseling, de la psychothérapie et de l'orientation, notamment : counseling en ligne (Finn et Barak, 2010; Francis-Smith, 2014; Glasheen, Campbell et Shochet, 2013); counseling et psychothérapie à distance (Skinner et Zack, 2004); cybercounseling (Harris-Bowsley et Sampson, 2005); cyberthérapie (Suler, 2006, 2016); e-counseling (Finn et Barak, 2010); ligne d'aide téléphonique en orientation (Watts et Dent, 2002); interventions assistées par ordinateur (Sampson et Pyle, 1983); orientation sur Internet (Sampson, 2002); système d'exploration de carrière assisté par ordinateur (Gati et Assulin-Perez, 2011; Sampson et Pyle, 1983); télépratique (Ordre des psychologues du Québec, 2013; *American Psychological Association*, 2013).

Un ensemble d'activités dans le champ du counseling et de l'orientation se retrouvent sous ces appellations. On peut penser à la fonction « information » qui sert à diffuser de l'information scolaire et professionnelle. Nous avons également la fonction « guidance », soit celle d'accompagner minimalement une personne dans son exploration, quelle soit de nature carriérologique ou de recherche d'emploi, très souvent à partir d'une demande d'information que le praticien aide à la clarifier. Une troisième fonction qui nécessite de « l'accompagnement professionnel », c'est-à-dire de clarifier le questionnement du client, de mener un processus de résolution de problèmes ou d'aider à prendre une décision en termes de projet de carrière ou de vie. Finalement la fonction d'administration de tests et de

l'interprétation des résultats (Bimrose et Barnes, 2010; Bimrose *et al.*, 2015; Bright, 2015; Borgen et Hiebert, 2006; Burwell et Kalbfleisch, 2008; CEDEFOP, 2009; Hooley *et al.*, 2010).

On y retrouve également des éléments de communication d'information que ce soit sous forme de textes ou d'images, des éléments d'intervention directe ou indirecte, des éléments de temporalité synchrone ou asynchrone, des éléments de technologies (vidéoconférence, courriels, babillards électroniques). Toutefois, lorsqu'on veut comparer, par exemple, l'efficacité de différents types d'interventions, il apparaît hasardeux de les mettre tous sous la même appellation ou le même concept.

Barak, Hen, Meyran et Shapira (2008) ont mené une méta-analyse portant sur l'efficacité des interventions en counseling et psychothérapie assistées par Internet. Afin de regrouper et de comparer certains types d'interventions, ils se sont dotés de deux grandes catégories : interventions menées via un site Internet, et interventions via une communication en ligne.

Pour être classée dans la catégorie « interventions menées via un site Internet », l'intervention doit être entièrement réalisée à partir d'un site Internet. Ce type d'intervention est de nature logique et éducative où dans sa forme minimale, le client reçoit de l'information sur un type de problématique psychosociale, par exemple, un trouble anxieux, un enjeu relationnel, un syndrome de stress post-traumatique, une démarche de recherche d'emploi. Ce type d'intervention offre des conseils et propose une démarche de résolution de problème à l'utilisateur. Dans sa forme la plus dynamique, des simulations, des exercices sur un site Web sont créés, ce qui permet à l'utilisateur d'interagir. En fait, on tente de dupliquer un modèle d'intervention qui s'apparente au face à face. L'accès à ces sites est limité. Dans un premier temps, un intervenant procède à une évaluation des besoins de l'utilisateur pour ensuite lui accorder accès au site via un mot de passe. L'utilisateur peut ainsi bénéficier du contenu du programme offert en ligne. Le programme « REPÈRES » au

Québec et ceux de « Career Cruising » et « Choices » au Canada anglais en sont des exemples dans le domaine de l'orientation².

Dans le cas des interventions menées à distance via un mode de communication verbale ou écrite, il y a une interaction sous la forme d'une communication entre un intervenant et un client. Cette interaction peut se produire en temps réel (synchrone) ou différé (asynchrone). Elle peut se produire via des échanges écrits par courriel ou clavardage, ou verbaux via des échanges audio ou vidéo, soit par téléphone ou audio/visioconférence.

Les interventions des conseillers concernant la diffusion et le partage d'information scolaire et professionnelle, ainsi que l'administration de tests en ligne font déjà une ample utilisation des TIC (Bimrose *et al.*, 2015; Bimrose *et al.*, 2011; Sampson et Osborn, 2013; Watts et Dent, 2006; Watts, 2002). Par contre, nous en savons peu sur les modalités d'accompagnement sous forme d'entretiens à distance, et comme nous le rapportons un peu plus tôt, ce que nous savons provient essentiellement des écrits traitant du counseling personnel et de la psychothérapie.

Les modalités d'accompagnement en ligne : un nouvel enjeu de savoir professionnel en orientation ?

De nombreux chercheurs se préoccupent ces dernières années de la problématique de la formation des conseillers aux modalités d'accompagnement à distance en orientation. Selon plusieurs auteurs, accompagner à distance une personne nécessite une modalité différente de pratique de l'orientation qui doit être enseignée dans la formation initiale et la formation continue des conseillers (Anthony, 2015; Barnes et La Gro, 2009; Barnes, La Gro et Watts, 2009; Bright, 2015; Kettunen, Sampson et Vuorinen, 2015).

Les données produites par la littérature scientifique indiquent une certaine polarisation. Bright (2015) a identifié deux pôles qui s'opposent. Premièrement, il y a les tenants qui considèrent que les

pratiques d'accompagnement en counseling d'orientation ne peuvent s'exercer qu'en personne, en face à face. Deuxièmement, il y a les auteurs qui font valoir que l'offre de services d'accompagnement à distance augmenterait l'accessibilité des services d'accompagnement si on s'intéressait davantage à ce qu'en pensent les usagers. On pourrait dire comme le relevait un groupe de travail constitué en 2002 pour examiner les avantages et les désavantages du counseling en ligne, que nous avons affaire non pas à des pratiques qui remplaceront les interventions en face à face, mais plutôt à un nouveau type de modalité flexible d'accompagnement professionnel de counseling et de thérapie (Fenichel *et al.*, 2002).

L'avènement des TIC et leur développement exigent, d'une part, le transfert de savoirs professionnels acquis dans un contexte d'interventions menées en face à face vers des interventions à distance, mais aussi l'acquisition de nouvelles compétences (Anthony, 2015). Pour Haberstroh (2010), les modalités d'accompagnement en ligne doivent être considérées comme distinctes de celles menées en face à face. Par exemple, le conseiller et le client doivent posséder une compétence technologique minimale pour des interventions à distance. Des problèmes de nature technologique risquent de surgir en cours de session et ceux-ci doivent être prévus et réglés (Haberstroh, 2010). Francis-Smith (2014) rapporte dans sa thèse de doctorat portant sur la relation thérapeutique en counseling asynchrone par échanges de courriels, que les facteurs relationnels sont différents à distance et que les conseillers ont besoin de les ajuster. Les conseillers peuvent avoir le sentiment de perdre le contact avec leurs clients du fait de l'absence d'interactions directes avec ces derniers.

Pour Pyle (2000), les compétences nécessaires aux conseillers d'orientation pour utiliser les TIC en counseling vont de l'habilité à utiliser Internet et les médias sociaux, à l'habileté à évaluer la capacité du client à utiliser ces mêmes

technologies. Les directives déontologiques de l'*American Counseling Association* (2014) recommandent d'ailleurs d'évaluer la capacité des clients à utiliser les technologies. Les directives vont même plus loin, en recommandant d'évaluer la capacité du client à communiquer via l'écrit si le conseiller intervient dans un contexte d'échanges de textes en modes synchrone ou asynchrone.

Comme nous le soulignons un peu plus tôt, les programmes de formation initiale des conseillers d'orientation ont peu, ou sinon aucunement, intégré l'utilisation des TIC en counseling d'orientation, et les savoirs professionnels que cela nécessite (Bimrose *et al.*, 2015). Les compétences à acquérir résultant des changements technologiques sont sous-développées (Barnes et La Gro, 2009). Il semble crucial d'aller chercher l'accord des conseillers sur ce point (Bimrose *et al.*, 2015). Kettunen *et al.* (2013) soulignent que dans le contexte de l'utilisation des TIC en counseling d'orientation, il est important d'examiner la posture des conseillers en lien avec leur rôle et l'objectif du counseling d'orientation.

Des données produites par des recherches menées auprès des membres de l'Ordre des conseillers et conseillères du Québec (Turcotte, 2016; Turcotte et Goyer, 2017) démontraient que les participants ou participantes accordaient un degré d'importance élevé à l'intégration et/ou l'utilisation des TIC pour la diffusion d'information scolaire et professionnelle, et pour la communication avec leurs clientèles. Par contre, ils accordaient un degré d'importance moyen à mener des entretiens à distance pour des problématiques d'orientation scolaire et professionnelle ou de difficultés personnelles. Toujours selon les données recueillies dans ces deux recherches, les participants et les participantes semblaient résister à adopter la pratique d'accompagnement à distance. En effet, la pratique d'accompagnement demeure profondément ancrée dans des entretiens menés en face à face. Turcotte et Goyer (2017) et Glasheen *et al.* (2013) rapportent

aussi que les conseillers d'orientation pourraient changer leur attitude si les demandes d'accompagnement à distance augmentaient et si leur ordre professionnel offrait une formation technique et déontologique adéquate. En somme, ces deux facteurs pourraient les inciter à intégrer davantage les TIC à leur pratique.

Apprendre à transférer les savoirs professionnels acquis en face à face

Selon Nagel et Anthony (2011), le counseling en ligne ne représente pas une nouvelle modalité mais se limite à un nouvel environnement pour accompagner des clients. En effet, que ce soit en face à face ou en ligne, les conseillers utilisent les mêmes savoirs professionnels, notamment ceux qui visent à créer l'alliance de travail, à identifier ce qui est important, à discerner les significations accordées par le client, à guider l'entretien, à soutenir et encourager, à réorienter, à favoriser l'autonomie et la prise de décision et à discriminer les croyances limitatives et les croyances irrationnelles (Abbott *et al.*, 2008; Nagel et Anthony, 2011). De même qu'en personne, les compétences telles que la reformulation, la paraphrase, la rétroaction, le questionnement, la vérification des perceptions, et la synthèse afin de s'assurer que le client a bien été compris, sont utilisées lors de l'accompagnement en ligne (Collie, Mitchell et Murphy, 2000; Murphy *et al.*, 2008; Murphy et Mitchell, 2009; Murphy et Mitchell, 1998; Nagel et Anthony, 2011).

Pour ces auteurs, cela peut même être plus efficace qu'en face à face, parce que dans le cas des échanges menés en mode asynchrone via des échanges de courriels, ces derniers restent au dossier actif et le client peut s'y référer. Cependant, une recherche qualitative menée par Francis-Smith (2014) semble indiquer que les conseillers utilisant un mode d'accompagnement asynchrone vivent un sentiment de « perte d'indices » (*cuelessness*). Cette perte d'indices peut être vécue comme une absence d'interactions entre le client et le conseiller. Cette perte d'interactions est aussi accompagnée

d'un sentiment de perte de contrôle du processus de la part du conseiller. Tout cela amène les conseillers à s'interroger sur leurs compétences et à craindre pour la sécurité des clients. En effet, l'anxiété qui se crée chez les conseillers les amène à devenir plus orientés sur la tâche, à s'assurer continuellement de leur bonne compréhension de la situation du client, et à perfectionner leurs réponses. Toutefois, avec l'expérience, les conseillers arrivent à atténuer ce sentiment d'anxiété.

Néanmoins, les conseillers d'orientation qui pratiquent l'accompagnement en ligne doivent être formés aux exigences déontologiques pertinentes à ce type de prestation, notamment celles de communiquer les risques potentiels à leurs clients (Childress, 2000), de prévoir l'éventualité de l'irruption de malentendus causés par une communication déficiente (Abbott *et al.*, 2008).

L'acquisition de nouvelles compétences s'articule surtout autour de l'utilisation du texte. La recherche fait notamment état de l'acquisition de compétences au plan de la communication de l'empathie et de l'attention au moyen de messages textes; d'interpréter avec justesse les mots du client via le clavardage (Abbott *et al.*, 2008). Ces compétences spécifiques doivent être développées dans le cadre d'un entretien à distance (Anthony, 2015; Collie *et al.*, 2000; Murphy *et al.*, 2008; Nagel et Anthony, 2011). Ainsi, l'absence de contact visuel et de communication non verbale peut être compensée par des échanges de texte qui communiquent compréhension et empathie. (Abbott *et al.*, 2008; Collie *et al.*, 2000; Haberstroh, 2010; Murphy *et al.*, 2008).

Des techniques pour maintenir l'alliance de travail peuvent aussi être transformées en développant un « sentiment » d'être présent (Bimrose *et al.*, 2015; Murphy *et al.*, 2008; Suler, 2006, 2016) afin de tisser un lien significatif via les échanges de texte (Abbott *et al.*, 2008; Sherman, Michikyan et Greenfield, 2013; Yaphe et Speyer, 2011). Collie *et al.* (2000) parlent de communiquer sans être présents dans une même pièce et d'appliquer

des techniques telles que la mise « entre crochets ou parenthèses des émotions³ » et l'« immédiateté descriptive »; ces techniques permettent de contextualiser et d'intensifier le sens au cours des communications par échanges de courriels. Les conseillers qui ont participé à la recherche de Francis-Smith (2014) portant sur la relation thérapeutique en mode asynchrone, ont rapporté qu'une façon qu'ils ont eue pour compenser l'absence d'indices visuels, a été de se centrer plus sur la tâche, d'être plus explicites dans leurs communications, et de prendre davantage le contrôle du processus. Une citation d'un participant tirée de sa thèse illustre bien ce propos : « *With email counselling I feel a greater need to pause for reflection, to ask clients questions to check meaning, to take care that I am going off at a tangent or drifting (sic) into my own frame of reference...* » (Francis-Smith, 2014, p. 88)⁴. La clé semble résider dans la contextualisation et l'amélioration du sens (*meaning enhancement*) (Collie *et al.*, 2000). Pour Yaphe et Speyer (2011), c'est la qualité de la communication écrite qui compense le manque de présence physique, que ce soit en mode synchrone ou asynchrone. Quand l'alliance est présente, le client peut s'engager dans le processus comme il le ferait en face à face (Yaphe et Speyer, 2011). Un sentiment de familiarité se développe au fur et à mesure des échanges (Suler, 2006). Décrire l'« ici et maintenant » est une manière de créer le sentiment de présence (Haberstroh, 2010).

En conclusion, pour les tenants de cette position qui maintiennent que nous ne sommes pas en présence d'un autre paradigme ou d'une autre modalité d'accompagnement en orientation, on met l'accent sur l'importance pour les conseillers professionnels acquis en face à face à des interventions menées à distance (Anthony, 2015; Bimrose *et al.*, 2015; Haberstroh, 2010; Murphy *et al.*, 2008).

Références bibliographiques page 70

¹ Dans cet article nous utiliserons le masculin dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

² Il existe maintenant une diversité de sites au Canada. Le site www.careerprocanada.ca/career-exploration-assessments/ en fournit une liste non exhaustive.

³ Traduit du terme anglophone *Emotional Bracketing*

⁴ Traduction libre : « Avec le counseling par courriel, je sens un besoin plus grand de prendre une pause pour réfléchir, de poser des questions aux clients afin de vérifier s'ils ont compris, de faire attention de ne pas prendre une mauvaise direction ou d'aller selon mon propre cadre de référence... »

Références bibliographiques

Bibliographical References

Patricia Dionne
Simon Viviers
France Picard
Eddy Supeno

Page 02 – 09

Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (2013). Communiqué de l'AIOSP sur la justice sociale appliquée au conseil en orientation. Repéré à www.iaevg.net/iaevg.org/IAEVG/navc1d8.html?lang=1&menu=9%20.

Association des conseillers d'orientation psychologue de France (2017). Nousvousils. Repéré à www.vousnousils.fr/2017/02/17/

Arthur, N., Collins, S., Marshall, C., et McMahon, M. (2013). Social justice competencies and career development practices. *Canadian Journal of Counselling and Psychology*, 47(2), 136-154.

Bourdon, S., Lessard, A., et Baril, D. (2015). Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour des élèves avec handicap. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA). Repéré à www.erta.ca/fr/node/580

Bélisle, R., & Bourdon, S. (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée MELS, MESS et FRQSC. Sherbrooke: Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).

Bélisle, R., et Garon, S. (2009). La valorisation des acquis d'adultes sans diplôme du secondaire : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris. Dans R. Bélisle et J.-P. Boutinet (Éds.), *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (pp. p.103-131). Québec: Presses de l'Université Laval.

Berthet, T. (2016). Évaluer l'action publique éducative à l'aune de ses principes de justice. Analyse d'une politique régionale d'orientation scolaire et professionnelle. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 47(2), 37-57.

Bonvin, J.-M. et Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques. Formation emploi [En ligne], 98 | avril-juin 2007. Repéré à www.formationemploi.revues.org/1550

Brown Ruzzi, B. (2005). *Finland education report*. Washington, DC.: National Center on Education and the Economy.

Cartan, M. (2016). *A descriptive study of perceptions of high school guidance counselors of the factors that affect delivery of career counseling and career development opportunities to students*. College of education and organizational leadership, La Verne : California.

Dionne, P., et Viviers, S. (2016). Métier relationnel et dispositifs publics : regard sur l'activité de conseil d'orientation en milieu scolaire. In M.-C. Doucet et S. Viviers (Eds.), *Métiers de la relation. Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail*

(pp. 87-106). Québec: Presses de l'Université Laval.

Dupriez, V., Monseur, C., et Van Campenhout, M. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures: les bases d'une comparaison internationale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 1-24.

Duru-Bellat, M., et Brinbaum, Y. (2009). Chapitre 7. La méritocratie scolaire, une idéologie partagée? In M. Duru-Bellat, D. Meuret & L. Bègue (Éds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 103-117). Bruxelles: De Boeck Université.

Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE-CSQ) (2016). *Enquête sur l'orientation scolaire et professionnelle*, Document inédit.

Fielding, N. (2004). Getting the most from archived qualitative data : epistemological, practical and professional obstacles. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(1), 97-104.

Flores, L.Y. (2009). Empowering life choice: career counseling in the context of race and class. In N.C. Gysbers, M.J. Heppner et J.A. Johnston (Éds.) (pp. 49-74), *Career counseling : contexts, processes and techniques*. Boston, MA : Allyn & Bacon.

Gourvenement du Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise*,

enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec : MÉÉS.

Gouvernement du Québec (2017). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Repéré à www.servaudreuil.net/fileadmin/user_upload/syndicats/z66/documents/Documents_utiles/REGIME_PEDAGOGIQUE.pdf

Irving, I. (2010). (Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodean reflection. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 49-63.

Le Bossé, Y. (2011). *Psychosociologie des sciences de l'orientation : Un point de vue interactionniste et stratégique*. Québec: Éditions ARDIS.

Matte, L. (2012). Répondre ou non aux besoins des élèves? *L'Orientation*, 1(2), 7-8.

Ministère de l'Éducation de l'Enseignement Supérieur et de la recherche. (2015). *Effectif scolaire de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire au réseau d'enseignement public, par commission scolaire, selon la région administrative, le statut linguistique et le niveau scolaire, année scolaire 2013-2014*. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/.../Effectif_PPS_CS_2013-14.xls

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2016). *Indicateurs de gestion 2013-2014*. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_gestion_CS_2013-2014.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017a). Nombre d'employé.e.s ETC ayant pour tâche principale la fonction de c.o. et effectifs scolaires (excluant le préscolaire et le primaire), par CS, 2013-2014. Données de recherche inédites.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017b). *Indices de défavorisations 2015-2016*. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detaill/article/indices-de-defavorisation/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017c). Services éducatifs complémentaires. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/services-complementaires.

Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : MÉLS.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities. The human development*. Cambridge, London : Harvard University Press.

Perron, M., Morin, I., Gaudreault, M. M., Simard, J.-G., Côté, É. et Veillette, S. (2014). *Cartojeunes*. Saguenay : Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ). Repéré à www.cartojeunes.ca

Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., et Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 44(1), 23-45.

Plant, P. (2003). The five swans: educational and vocational guidance in the Nordic countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 85-100.

Robertson, P. J. (2015). Towards a capability approach to careers: Applying Amartya Sen's thinking to career guidance and development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15, 75-88.

Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*. Harvard: Harvard University Press.

Sen, A. (2009). *L'idée de justice*. Paris: Flammarion.

Sultana, R. (2014). Career guidance for social justice in neoliberal times. Dans G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. Leong, L. et T. Watts (Eds.), *Handbook of career development* (pp. 317-333). New-York: Springer.

Viviers, S. et Dionne, P. (2016). Politiques publiques et métiers relationnels. Analyse des

transformations de la profession de conseiller d'orientation en milieu scolaire au Québec. In M.-C. Doucet & S. Viviers (Eds.), *Métiers de la relation. Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail* (pp. 107-122). Québec: Presses de l'Université Laval.

Viviers, S. (2016). Conflits de rôle chez les conseillers d'orientation : analyse et pistes d'action. Dans F. Picard (Éd.), *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation* (pp. 137-153). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 59-67.

Dr. Jack De Stefano Dr. Jonathan Petraglia

Page 10 – 13

Bieling, P. J., & Kuyken, W. (2003). Is cognitive case formulation science or science fiction? *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 52-69. doi:10.1093/clipsy.10.1.52

Blanchard, M., & Farber, B. A. (2016). Lying in psychotherapy: Why and what clients don't tell their therapist about therapy and their relationship. *Counselling Psychology Quarterly*, 29, 90-112. doi:10.1080/09515070.2015.1085365

Bohart, A. C. (2000). The client is the most important common factor: Clients' self-healing capacities and psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 10, 127-149. doi:10.1023/A:1009444132104

Chadwick, P., Williams, C., & Mackenzie, J. (2003). Impact of case formulation in cognitive behaviour therapy for psychosis. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 671-680. doi:10.1016/S0005-7967(02)00033-5

Crits-Christoph, P., Cooper, A., & Luborsky, L. (1988). The accuracy of therapists' interpretations and outcome of dynamic psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 490-495. doi:10.1037/0022-006X.56.4.490

Dumont, F. (1993). Inferential heuristics in clinical problem formulation: Selective review of their strengths and

weaknesses. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24, 196. doi:10.1037/0735-7028.24.2.196

Dumont, F. (1991). Expertise in psychotherapy: Inherent liabilities of becoming experienced. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 28, 422-428. doi:10.1037/0033-3204.28.3.422

Duncan, B. L., & Miller, S. D. (2000). The client's theory of change: Consulting the client in the integrative process. *Journal of Psychotherapy Integration*, 10, 169-187. doi:10.1023/A:1009448200244

Eells, T.D. (2011). History and current status of psychotherapy case formulation. In T. D. Eells (Ed.), *Handbook of psychotherapy case formulation* (pp. 1-32). Guilford Press: New York.

Eells, T. D. (2009). Contemporary Themes in Case Formulation. In P. Sturmey (Ed.), *Clinical Case Formulation: Varieties of Approaches* (pp. 293-315). Wiley-Blackwell, Oxford, UK. doi: 10.1002/9780470747513.ch22

Eells, T.D. (2007). *Handbook of psychotherapy case formulation*. Guilford Press: New York.

Eells, T. D., Kendjelic, E. M., & Lucas, C. P. (1998). What's in a case formulation?: Development and use of a content coding manual. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 7, 144-153.

Eells, T. D., Lombart, K. G., Salsman, N., Kendjelic, E. M., Schneiderman, C. T., & Lucas, C. P. (2011). Expert reasoning in psychotherapy case formulation. *Psychotherapy Research*, 21, 385-399. doi:10.1080/10503307.2010.539284

Elstein, A. S. (1999). Heuristics and biases: selected errors in clinical reasoning. *Academic Medicine*, 74, 791-794. doi:10.1097/00001888-199907000-00012

Ellis, M. V., Hutman, H., & Deihl, L. M. (2013). Chalkboard case conceptualization: A method for integrating clinical data. *Training and Education in Professional Psychology*, 7, 246-256. doi:10.1037/a0034132

Falvey, J. E., Bray, T. E., & Hebert,

- D. J. (2005). Case conceptualization and treatment planning: Investigation of problem-solving and clinical judgment. *Journal of Mental Health Counseling, 27*, 348-372. doi:10.17744/mehc.27.4.cw8uyjum3w4dnfmm
- Flückiger, C., & Grosse Holtforth, M. (2008). Focusing the therapist's attention on the patient's strengths: A preliminary study to foster a mechanism of change in outpatient psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology, 64*, 876-890. doi:10.1002/jclp.20493
- Frank, J. D., & Frank, J. B. (1991). *Persuasion and healing: A comparative study of psychotherapy* (3rd ed.). Baltimore: JHU Press.
- Gassmann, D., & Grawe, K. (2006). General change mechanisms: The relation between problem activation and resource activation in successful and unsuccessful therapeutic interactions. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 13*, 1-11. doi:10.1002/cpp.442
- Goldfried, M. R. (1999). Role of theoretical bias in therapeutic interventions: To see or not to see?. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*, 544-547. doi:10.1207/S15374424JCCP2804_14
- Harding, T. P. (2007). Clinical decision-making: How prepared are we? *Training and Education in Professional Psychology, 1*, 95-104. doi:10.1037/1931-3918.1.2.95
- Hayes, S. C., Nelson, R. O., & Jarrett, R. B. (1987). The treatment utility of assessment: A functional approach to evaluating assessment quality. *American Psychologist, 42*, 963-974. doi:10.1037/0003-066X.42.11.963
- Hill, C. E., Thompson, B. J., Cogar, M. C., & Denman, D. W. (1993). Beneath the surface of long-term therapy: Therapist and client report of their own and each other's covert processes. *Journal of Counseling Psychology, 40*, 278-287. doi:10.1037/0022-0167.40.3.278
- Holdsworth, E., Bowen, E., Brown, S., & Howat, D. (2014). Client engagement in psychotherapeutic treatment and associations with client characteristics, therapist characteristics, and treatment factors. *Clinical Psychology Review, 34*, 428-450. doi:10.1016/j.cpr.2014.06.004
- Kelly, A. E. (1998). Clients' secret keeping in outpatient therapy. *Journal of Counseling Psychology, 45*, 50-57. doi:10.1037/0022-0167.45.1.50
- Kelly, A. E. (2000). Helping construct desirable identities: A self-presentational view of psychotherapy. *Psychological Bulletin, 126*, 475-494. doi:10.1037/0033-2909.126.4.475
- Kelly, A. E., & Yuan, K. H. (2009). Clients' secret keeping and the working alliance in adult outpatient therapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 46*, 193-202. doi:10.1037/a0016084
- Kuyken, W. (2006). Evidence-based case formulation. In N. Tarrow (Ed.), *Case Formulation in Cognitive Behaviour Therapy* (pp. 12-35). Hove: Brunner-Routledge.
- Laska, K. M., Gurman, A. S., & Wampold, B. E. (2014). Expanding the lens of evidence-based practice in psychotherapy: a common factors perspective. *Psychotherapy, 51*, 467-481. doi:10.1037/a0034332
- Luborsky, L., Singer, B., & Luborsky, L. (1975). Comparative studies of psychotherapies: is it true that everyone has won and all must have prizes?. *Archives of General Psychiatry, 32*, 995-1008. doi:10.1001/archpsyc.1975.01760260059004
- Lynn, S. J., & Nash, M. R. (1994). Truth in memory: Ramifications for psychotherapy and hypnotherapy. *American Journal of Clinical Hypnosis, 36*, 194-208. doi:10.1080/00029157.1994.10403069
- MacDonald, G. (1996). Inferences in therapy: Processes and hazards. *Professional Psychology: Research and Practice, 27*, 600-603. doi:10.1037/0735-7028.27.6.600
- Miller, S. D., & Duncan, B. L. (2000). Paradigm lost: From model-driven to client-directed, outcome-informed clinical work. *Journal of Systemic Therapies, 19*, 20-34. doi:10.1521/jst.2000.19.1.20
- Moyers, T. B., Miller, W. R., & Hendrickson, S. M. (2005). How does motivational interviewing work? Therapist interpersonal skill predicts client involvement within motivational interviewing sessions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 590-598. doi:10.1037/0022-006X.73.4.590
- Norcross, J. C., & Wampold, B. E. (2011). What works for whom: Tailoring psychotherapy to the person. *Journal of Clinical Psychology, 67*, 127-132. doi:10.1002/jclp.20764
- Owen, J. (2008). The nature of confirmatory strategies in the initial assessment process. *Journal of Mental Health Counseling, 30*, 362-374. doi:10.17744/mehc.30.4.55281735v473x055
- Pain, C. M., Chadwick, P., & Abba, N. (2008). Clients' experience of case formulation in cognitive behaviour therapy for psychosis. *British Journal of Clinical Psychology, 47*, 127-138. doi:10.1348/014466507X235962
- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., & Norcross, J. C. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist, 47*, 1102-1114. doi:10.1037/0003-066X.47.9.1102
- Ridley, C. R., Jeffrey, C. E., & Roberson, R. B. (2017). Case Mis-Conceptualization in Psychological Treatment: An Enduring Clinical Problem. *Journal of Clinical Psychology, 73*, 359-375. doi:10.1002/jclp.22354
- Rennie, D. L. (1994). Clients' deference in psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology, 41*, 427-437. doi:10.1037/0022-0167.41.4.427
- Scheel, M.J., Klentz Davis, C., & Henderson, J.D. (2017). *Journal of Clinical Psychology, 73*, 14-21. doi:10.1037/0022-006X.71.1.14
- Sperry, L. (2005). Case conceptualization: A strategy for incorporating individual, couple and family dynamics in the treatment process. *The American Journal of Family Therapy, 33*, 353-364. doi:10.1080/01926180500341598
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). "Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence". *Psychological Inquiry, 15*, 1-18. doi:10.1207/s15327965pli1501_01
- Wampold, B. E., Mondin, G. W., Moody, M., Stich, F., Benson, K., & Ahn, H. N. (1997). A meta-analysis of outcome studies comparing bona fide psychotherapies: Empirically, "all must have prizes." *Psychological Bulletin, 122*, 203-215. doi:10.1037/0033-2909.122.3.203
- Weiner-Davis, M., Shazer, S., & Gingerich, W. J. (1987). Building on pretreatment change to construct the therapeutic solution: An exploratory study. *Journal of Marital and Family Therapy, 13*, 359-363. doi:10.1111/j.1752-0606.1987.tb00717.x
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton.
- Stiles, W. B., Leach, C., Barkham, M., Lucock, M., Iveson, S., Shapiro, D. A., ... & Hardy, G. E. (2003). Early sudden gains in psychotherapy under routine clinic conditions: practice-based evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 14-21. doi:10.1037/0022-006X.71.1.14

Shékina Rochat Dinah Gross

Page 14 – 17

Author. (submitted). Effects of motivational interviewing training in career counseling: A pilot study. *Journal of Career Development*.

Blakemore, J. E. O. (2003). Children's beliefs about violating gender norms: Boys shouldn't look like girls, and girls shouldn't act like boys. *Sex Roles, 48*, 411-419. doi:10.1023/A:1023574427720

Cardoso, P., Taveira, M. C., Biscaia, C. S., et Santos, M. G. (2012). Psychologists' dilemmas in career counselling practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 12*, 225-241. doi:10.1007/s10775-012-9232-9

Eberhard, V., Matthes, S., et Ulrich, J. G. (2015). The need for social approval and the choice of gender-typed occupations. *Gender Segregation in Vocational Education, 31*,

205-235. doi:10.1108/S0195-631020150000031008

Galliker, R., Fallet, J., Maradan, O., Imboden, S., Barmettler, H., Marbach, C., Weber, B. (2011). *Projet Transition : rapport final*. Bern, Switzerland: The Swiss Conference of Cantonal Minister of Education (EDK).

Gianettoni, L., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J.-A., Gross, D., et Joye, D. (2015). Aspirations professionnelles des jeunes en Suisse : rôles sexués et conciliation travail/famille. *Social Change in Switzerland*, 3. Retrieved from www.socialchangeswitzerland.ch/?p=649

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579. doi:10.1037/0022-0167.28.6.545

Hirschi, A. (2011). Relation of vocational identity statuses to interest structure among Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 38, 390-407. doi:10.1177/0894845310378665

Lamamra, N. (2011). *Ce que l'arrêt prématuré de l'apprentissage révèle de la fabrique du genre : le cas vaudois*. (Thèse de doctorat), Université de Lausanne, Lausanne, Switzerland.

Lamamra, N., et Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprentis*. Lausanne, Switzerland: Antipodes.

Lundahl, B. W., Kunz, C., Brownell, C., Tollefson, D., et Burke, B. L. (2010). A meta-analysis of motivational interviewing: Twenty-five years of empirical studies. *Research on Social Work Practice*, 20, 137-160. doi:10.1177/1049731509347850

Masdonati, J., et Massoudi, K. (2012). L'accompagnement de la transition école-travail. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 151-177). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Masdonati, J., et Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en

orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41, 229-253. doi:10.4000/osp.3776

Meyer, T. (2016a). La transition de l'école à la vie active : les dix premières années de TREE. *Bulletin CIIP*, 3, 13-16.

Meyer, T. (2016b). *Les frontières éducatives à la lumière de l'étude longitudinale TREE*. Retrieved from Bern, Switzerland:

Miller, W. R., et Rollnick, S. (2006). *L'entretien motivationnel : aider la personne à engager le changement*. Paris, France: InterEditions.

Miller, W. R., et Rollnick, S. (2009). Ten things that motivational interviewing is not. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 37, 129-140. doi:10.1017/S1352465809005128

Miller, W. R., et Rollnick, S. (2013). *L'entretien motivationnel : aider la personne à engager le changement* (2nd ed.). Paris, France: InterEditions.

Murphy, E., et Oesch, D. (2016). The feminization of occupations and change in wages: A panel analysis of Britain, Germany, and Switzerland. *Social Forces*, 94, 1221-1255. doi:10.1093/sf/sov099

OECD. (2004). *L'orientation professionnelle : guide pratique pour les décideurs*. Paris, France: Les Éditions de l'OCDE.

OECD. (2014). *Promoting better labour market outcomes for youth: Report on youth employment and apprenticeships prepared for the G20 Labour and Employment Ministerial Meeting*. Retrieved from Melbourne, Australia:

OFFT. (2007). *Le case management "formation professionnelle" : principes et mise en oeuvre dans les cantons*. Bern, Switzerland: Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.

OFFT. (2011). *Projet national Case Management "Formation professionnelle" : Rapport sur l'évaluation de la mise en oeuvre*. Retrieved from OFS. (2016a). *Analyses longitudinales dans le domaine de la formation : la transition à la fin de l'école obligatoire - Édition 2016*. Retrieved from Neuchâtel, Switzerland:

OFS. (2016b). *Résilience du contrat d'apprentissage, réentrée, réussite : résultats pour la formation initiale de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) - 2016*. Retrieved from Neuchâtel, Switzerland: Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Paul, K. I., et Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 264-282. doi:10.1016/j.jvb.2009.01.001

Perdrix, S., Rossier, J., et Butera, F. (2012). Impact croisé du sexe et du niveau scolaire sur les intérêts professionnels d'écopliers suisses. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41, 391-412. doi:10.4000/osp.3881

Rastoldo, F., Amos, J., et Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle : rapport III - le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Retrieved from Geneva, Switzerland:

Rochat, S. (2015). Encourager le rêve ou confronter à la réalité ? Le dilemme des psychologues conseillers en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44, 477-492. doi:10.4000/osp.4642

Rochat, S., et Bodoira, X. (2016). Concilier loisirs et carrière : modèle et outils pour intervenir auprès des jeunes artistes et sportifs. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 45, 497-520.

Rochat, S., et Rossier, J. (2016). Integrating motivational interviewing in career counseling: A case study. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 150-162. doi:10.1016/j.jvb.2016.02.003

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:10.1016/J.Jvb.2009.04.004

Scharenberg, K., Wohlgenuth, K., et Hupka-Brunner, S. (2017). Does the structural organisation of lower-secondary education in Switzerland influence students' opportunities of transition to upper-secondary education? A multilevel-analysis. *Swiss Journal of*

Psychology, 43, 63-88. doi:10.1515/sjs-2017-0004

SCRIS. (2011). *Orientation à l'issue de la scolarité obligatoire et des filières de transition: Résultats de l'enquête « Choix 2010 »*. Lausanne, Switzerland: Statistiques Vaud.

SCRIS. (2016). *L'orientation des jeunes au terme de la scolarité obligatoire et des filières de transition*. Retrieved from Lausanne, Switzerland:

SEFRI. (2016). *La formation professionnelle en Suisse : faits et chiffres*. Retrieved from Weinfelden, Switzerland:

Stoltz, K. B., et Young, T. L. (2013). Applications of motivational interviewing in career counseling: Facilitating career transition. *Journal of Career Development*, 40, 329-346. doi:10.1177/0894845312455508

Rochat, S. (2017). Effects of motivational interviewing training in career counseling: A pilot study. *Journal of Career Development*, online first. doi:10.1177/0894845317745380

André Samson, Ph.D. Marie-Pier Bastien

Page 18 – 26

Baker, S. B. (2001). Reflections on forty years in the school counseling profession: Is the glass half full or half empty? *Professional School Counseling*, 5, p.75-83.

Bardhoshi, G., et Duncan, K. (2009). Rural school principals' perceptions of the school counselor's role. *The Rural Educator*, 30(3), p.16-24.

Bernard, J. M., et Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). UpperSaddle River, NJ: Pearson Education.

Brott, P. E., et Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity. *Professional School Counseling*, 2(5), p.339-348.

Dietsche, P. (2013). Career planning in Ontario grade 10 students: Counselor perspectives. *The Canadian Journal of Career Development/Revue Canadienne de Développement de carrière*, 12(1), p.4-16.

Gati, I., Krausz, M et Osipow, S.H.

(1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, p.510-526.

Lauzier, M., Côté, K. et Samson, A. (2015). Effet du soutien social sur le bien-être psychologique et la poursuite des études postsecondaires : une étude chez les élèves en contexte francophone minoritaire. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44. doi: 10.4000/osp.4506

Monteiro-Leitner, J., Asner-Milde, K., Leitner, C., et Skelton, D. (2006). The Role of the Rural School Counselor: Counselor, Counselor-in-Training, and Principal Perceptions. *Professional School Counseling*, 9(3), p.248-251.

Nadon, D., Samson, A., Gazzola, N., et Thériault, A. (2016). Becoming a guidance counsellor in Ontario: formative influences from counsellors' perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(3), p.363-377. doi: 10.1007/s10775-015-9317-3.

Pelletier, D. et Bujold, R. (1984). « La séquence de développement vocationnel : exploration - cristallisation - spécification - réalisation » dans Pelletier, D., Bujold, R. et coll (Éd). Pour une approche éducative en orientation, Chicoutimi, QC, Gaëtan Morin, p.58-75.

Samson, A. et Gazzola, N. (2007). L'éducation à la carrière : une évaluation critique du programme-cadre de l'Ontario. Dans Y. Herry et C. Mougeot (dir.), *La recherche en éducation en milieu minoritaire Francophone* (p. 145-150). Ottawa: University of Ottawa Press.

Samson, A., Cournoyer, L. et Lauzier, M. (2014). La pratique de l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles secondaires de l'Ontario. Rapport technique.

Savard, R., Michaud, G., Bilodeau, C., et Arseneau, S. (2007). L'effet de l'information scolaire et professionnelle sur le marché du travail dans le processus décisionnel relatif au choix de carrière. *Canadian Journal of Counseling / Revue Canadienne de counseling*, 41(3).

Shulman, L. S. (2005). Signature

pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), p.52-59. doi:10.1162/0011526054622015.

Sutlana, R. G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance: Complex and contested concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, p.15-30. doi:10.1007/s10775-008-9148-6.

Viviers, S. (2016). Souffrance et stratégies défensives dans le travail de conseillers d'orientation en milieu scolaire: l'identité professionnelle en question. In G. Fournier, L. Lachance et E. Poirel (dir.), *Éducation et vie au travail: diversité des trajectoires professionnelles et dynamique de maintien durable en emploi* (p. 253-293), Québec, Presses de l'Université Laval.

Dr. José F Domene
Dr. Krista Socholotiuk

Page 27 - 31

Addiz, M. E., & Krasnow, A. D. (2000). A national survey of practicing psychologists' attitudes toward psychotherapy treatment manuals. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 68, 333-339. doi:10.1037/0022-006X.68.2.331

American Association of Marriage and Family Therapists (n.d.). *Therapy topics*. Retrieved from www.aamft.org/iMIS15/AAMFT/Content/ConsumerUpdates/ConsumerUpdates.aspx?hkey=70def2f6-4c8b-42c3-9518-18a74302e595

American School Counselor Association (2016). *Publications*. Retrieved from www.schoolcounselor.org/school-counselors-members/publications

Barlow, D. H. (1981). On the relation of clinical research to clinical practice: Current issues, new directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 147-155. doi:10.1037/0022-006X.49.2.147

Bennett-Levy, J. & Padesky, C. A. (2006). Use it or lose it: Post-workshop reflection enhances learning and utilization of CBT skills. *Cognitive and Behavioral Practice*, 21(1), 12-19. doi:10.1016/j.cbpra.2013.05.001

Bezanson, L. Hopkins, S., & Neault, R. A. (2016). Career guidance

and counselling in Canada: Still changing after all these years. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 50, 219-239. Retrieved from: www.cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc

Boswell, J. F., Kraus, D. R., Miller, S. D., & Lambert, M. J. (2015). Implementing routine outcome monitoring in clinical practice: Benefits, challenges, and solutions. *Psychotherapy Research*, 25(1), 6-19. doi:10.1080/10503307.2013.817696

Canadian Counselling and Psychotherapy Association (CCPA) (2016a). *Who are counsellors?* Retrieved from www.ccpa-accp.ca/profession/

Canadian Counselling and Psychotherapy Association (CCPA) (2016b). *How are continuing education credits awarded?* Retrieved from www.ccpa-accp.ca/continuing-education/

Canadian Institutes of Health Research (CIHR) (2016). *Knowledge user engagement*. Retrieved from www.cihr-irsc.gc.ca/e/49505.html

Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy (n.d.). *Author guidelines*. Retrieved from www.cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/about/submissions

Canadian Research Working Group on Evidence-based Practice in Career Development (CRWG) (2009). *Compendium of sample evaluation (evidence gathering) tools*. Ottawa, ON: Canadian Career Development Foundation. Retrieved from: www.crwg-gdrc.ca/crwg/index.php/resources/evaluation.

Cappadocia, M. C., Craig, W. M., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28, 171-192. doi:10.1177/0829573513491212

Chou, F., Kwee, J., Lees, R., Firth, K., Florence, J., Harms, J., . . . Wilson, S. (2015). Nothing about us without us! Youth-led solutions to improve high school completion rates. *Educational Action Research*, 23, 436-459. doi:10.1080/09650792.2015.1013047

Connell, J., & Barkham, M. (2007).

CORE-10 user manual (version 1.1). Rugby, UK: CORE System Trust and CORE Information Management Systems Ltd.

Gazzola, N., Smith, D. J., King-Andrews, H. L., & Kearney, M. K. (2010). Professional characteristics of Canadian counsellors: Results of a national survey. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 44, 83-99. www.cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc

Herschell, A. D., McNeil, C. B., Urquiza, A. J., McGrath, J. M., Zebell, N. M., Trimmer, S. G., & Porter, A. (2009). Evaluation of a treatment manual and workshop for disseminating parent-child interaction therapy. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services*, 36, 63-81. doi:10.1007/s10488-008-0194-7

Hiebert, B., Domene, J. F., & Buchanan, M. J. (2011). The power of multiple methods and evidence sources: Raising the profile of Canadian counselling psychology research. *Canadian Psychology*, 52, 265-275. doi:10.1037/a0025364

Kaffenberger, C. J. (2012). A call for school counseling practitioner research. *Professional School Counseling*, 16(1), 59-62. doi:10.5330/PSC.n.2012-16.59

Lambert, M. J., Morton, J. J., Hatfield, D., Harmon, C., Hamilton, S., & Reid, R. C. (2004). *Administration and scoring manual for the Outcome Questionnaire 45.2*. Salt Lake City, UT: OQ Measures.

Lambert, M. J., Whipple, J. L., & Hawkins, E. J. (2003). Is it time for clinicians to routinely track patient outcomes? A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(3), 288-301. doi:10.1093/clipsy.bpg025

Locke, F. L., Silverman, S. J., & Spirduso, W. W. (2010). *Reading and understanding Research*, 3rd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Magnusson, K & Hiebert, B. (2016). Determining the impact of counselling interventions. In N. Gazzola, M. J. Buchanan, O. Sutherland & S. Nuttgens (Eds.) *Canadian Handbook of Counselling and Psychotherapy* (pp. 227-243). Ottawa, ON: Canadian Counselling and Psychotherapy Association.

- Mazzucchelli, T. B., & Sanders, M. R. (2010). Facilitating practitioner flexibility within an empirically supported intervention: Lessons from a system of parenting support. *Clinical Psychology: Science & Practice, 17*, 238-252. doi: 10.1111/j.1468-2850.2010.01215.x
- Meany-Walen, K. K. & Teeling, S. (2016). Adlerian play therapy with students with externalizing behaviours and poor social skills. *International Journal of Play Therapy, 25*(2), 64-77. doi:10.1037/pla0000022
- Miller, S. D. & Bragmann, S. (2012). The outcome rating scale and session rating scale. *Integrating Science and Practice, 2*(2), 28-31. Retrieved from: www3.ordprepsy.qc.ca/en/documentation-et-medias/integrating-science-and-practice.sn
- Miller, S. D., & Duncan, B. L. (2004). *The Outcome and Session Rating Scales: Administration and scoring manual*. Chicago, IL: Institute for the Study of Therapeutic Change.
- Rowell, L. L. (2006). Action research and school counseling: Closing the gap between research and practice. *Professional School Counseling, 9*, 376-384.
- Sexton, T. L., Whiston, S. C., Bleuer, J. C., & Walz, G. R. (1997). *Integrating outcome research into counseling practice and training*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Shimokawa, K., Lambert, M. J., & Smart, E. (2010). Enhancing treatment outcome of patients at risk of treatment failure: Meta-analytic and mega-analytic review of a psychotherapy quality assurance system. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*, 298-311. doi:10.1037/a0019247.
- Sholomskas, D. E., Syracuse-Siewert, G., Roundsville, B. J., Ball, S. A., Nuro, K. R., & Carroll, K. M. (2005). We don't train in vain: A dissemination trial of three strategies of training clinicians in cognitive-behavioral therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 106-115. doi:10.1037/0022-006X.73.1.106
- Socholotiuk, K. D., Domene, J. F. & Trenholm, A. (2016). Understanding counselling and psychotherapy research: A primer for practitioners. In N. Gazzola, M. J. Buchanan, O. Sutherland & S. Nuttgens (Eds.) *Canadian Handbook of Counselling and Psychotherapy* (pp. 247-263). Ottawa, ON: Canadian Counselling and Psychotherapy Association.
- Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) (2017). *Guidelines for effective knowledge mobilization*. Retrieved from www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/policies-politiques/knowledge-mobilisation-mobilisation-des-connaissances-eng.aspx
- Turner, M. T., Sanders, M. R., & Hodge, L. (2014). Issues in professional training to implement evidence-based parenting programs: The preferences of indigenous practitioners. *Australian Psychologist, 49*, 384-394. doi:10.1111/ap.12090
- Young, R. A. & Domene, J. F. (2012). Creating a research agenda in career counselling: The place of action theory. *British Journal of Guidance and Counselling, 40*, 15-30. doi:10.1080/03069885.2011.620603
- Marie-Line Robinet**
Page 32 - 36
- Berger, P. et Luckmann, T. (1966/2008). *La construction sociale de la réalité*, Paris : Armand Colin. Ouvrage original publié en 1966 sous le titre, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, New York: Anchor Book
- Bernaude, J.-L. (2012). L'efficacité du bilan de compétences : pistes pour l'évolution des prestations. *Éducation permanente, 192*(3), 55-69
- Boutinet, J.-P. et Heslon, C. (2010). *Le Life designing face aux aléas postmodernes du conseil en orientation. L'orientation scolaire et professionnelle, 39*(1), 53-71.
- Collin, A. et Guichard, J. (2011). Constructing self in career theory and counseling interventions. Dans P.J. Hartung et L.M. Subich (dir.). *Constructing self in work and career. Concepts, cases and contexts*. Washington DC: American Psychological Association.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie, 33*(4), 505-529.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Gaudron, J.-P., et Croity-Belz, S. (2005). Bilan de compétences : état des recherches sur les processus psychologiques en jeu. *Psychologie du travail et des organisations, 11*, 101-114.
- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin. Ouvrage original publié en 1967 sous le titre, *Grounded Theory. Strategy for Qualitative Research*. New Brunswick and London: AldineTransaction.
- Guénolé, N., Bernaud, J.-L., Desrumaux, P. et Di Fabio, A. (2015). Approche individualisée ou standardisée de l'accompagnement des demandeurs d'emploi : une recherche inspirée de la théorie du conseil adaptatif. *Pratiques psychologiques, 21*, 121-136.
- Guénolé, N., Bernaud, J.-L. et Guilbert, L. (2012). L'accompagnement à la recherche d'un emploi : Enjeux, modèles, et perspectives de recherche. *Psychologie du Travail et des Organisations, 18*(3), 193-214.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle, 33*(4), 499-533
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (*life designing counseling*) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle, 37*(3), 413-440.
- Guichard, J., Bangali, M., Cohen-Scali, V., Pouyaud, J. et Robinet, M.L. (2017). *Concevoir et orienter sa vie : les dialogues de conseil en life design*. Paris : Éditions Qui plus est.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Éditions Aubier Montaigne.
- Lhotellier, A. (2000). L'acte de tenir conseil. *L'orientation scolaire et professionnelle, 29*(1), 27-50.
- Massoudi, K., Masdonati, J., Clot-Siegrist, E., Franz, S. et Rossier, J. (2008). Évaluation des effets du counseling d'orientation : influence de l'alliance de travail et des caractéristiques individuelles. *Pratiques Psychologiques, 14*, 117-136
- Mead, G.H. (1934/2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses Universitaires de France. Ouvrage original publié en 1934 sous le titre, *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Olivier, M. (2010). Induction-déduction. Dans S. Paugam (dir.). *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France, 13-14
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perdrix, S. (2013). *Efficacité du counseling d'orientation : impacts de l'alliance de travail et du contexte psychosocial* (Thèse de doctorat en psychologie, Université de Lausanne, Suisse). Récupéré du site de l'Université de Lausanne : https://serval.unil.ch/ressource/serval:BIB_141C6B0DF714.P001/REF
- Pouyaud, J. Bangali, M., Cohen-Scali, V., Robinet, M.-L. et Guichard, J. (2016). Exploring changes during life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior, 97*, 3-12.
- Rogers, C.R. (1998). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod
- Roques, M. (2008). Les dimensions psychologiques et psychosociales dans l'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'insertion. *Pratiques psychologiques, 14*, 375-388.
- Salazar-Orvig, A., et Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société, 123*, 37-52.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Simon Viviers Johannie Boulet

Page 37 – 45

- Amatea, E.S. et Clark, M.A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, 9(1), 16-27. www.dx.doi.org/10.5330/prsc.9.1.w6357vn62n5328vp
- Amici, S., et Le Moigne, J. (2007). Questionner sa pratique de conseiller d'orientation psychologue pour faire vivre le métier. *Éducation permanente*, 171(2), 45-58.
- Anderson, R. (2015). *Personal characteristics, school setting, school counselor tasks, and burnout relationships to school counselor self-advocacy* (Thèse de doctorat). ProQuest Dissertations & Theses. (3728854)
- Bardoshi, G. (2012). *The relationship between assignment of non-counseling duties and burnout among professional school counselors* (Thèse de doctorat). ProQuest Dissertation & Theses. (3490361)
- Bardhoshi, G., Schweinle, A., et Duncan, K. (2014). Understanding the impact of school factors on school counselor burnout: a mixed-methods study. *The Professional Counselor*, 4(5), 426-443.
- Bech, P., Olsen, L. R., Kjoller, M., et Rasmussen, N. K. (2003). Measuring well-being rather than the absence of distress symptoms: a comparison of the SF-36 Mental Health subscale and the WHO Five Well-Being Scale. *International Journal of Methods in Psychiatry Research*, 12(2), 85-91. doi : 10.1002/mpr.145
- Bemak, F., et Chi-Ying Chung, R. (2008). New professional roles and advocacy strategies for school counselors: a multicultural/social justice perspective to move beyond the nice counselor syndrome. *Journal of Counseling and Development*, 86(3), 372-382.
- Burnham, J.J., et Jackson, C.M. (2000). School counselor roles: discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling*, 4(1), 41.
- Butler, K. et Constantine, M.G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 55-62. www.dx.doi.org/10.5330/prsc.9.1.17n44151163720u5
- Clemens, E.V., Milson, A. et Cashwell, C. (2009). Using Leader-Member Exchange Theory to Examine Principal-School Counselor Relationships, School Counselors' Roles, Job Satisfaction, and Turnover Intentions. *Professional School Counseling*, 13(2), 75-85. www.dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2010-13.75
- Clemens, E.V., Shipp, A. et Kimbel, T. (2011). Investigating the psychometric properties of school counselor self-advocacy questionnaire. *Professional School Counseling*, 15(1), 34-44. www.dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2011-15.34
- Clot, Y. et Gollac, M. (2014). *Le travail peut-il devenir supportable?* Armand Collin.
- Coll, K.M., & Freeman, B. (1997). Role conflict among elementary school counselors: A national comparison with middle and secondary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31(4), 251-261.
- Culbreth, J.R., Scarborough, J.L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. (2005). Role stress among practising school counselors. *Counselors Education & Supervision*, 45(1), 58-71. doi: 10.1002/j.1556-6978.2005.tb00130.x
- Dahir, C.A., Burnham, J.J., et Stone, C. (2009). Listen to the voices: school counselors and comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, 12 (3), 182-192. www.dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.182
- De La Paz, M. (2011). *Professional counselors' perceptions of knowledge, barriers, support and action of professional advocacy* (Thèse de doctorat). ProQuest Dissertations and Theses. (1301)
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. et Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- DeVellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (3rd ed.). Los Angeles, CA : Sage.
- Dion, G. et Tessier, R. (1994) Validation de la traduction de l'Inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 26(2), 210-227.
- Dionne, P., Viviers, S., Picard, F., et Supeno, E. (2017). Orientation pour tous au secondaire public : Mythe ou réalité au Québec. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*.
- Dollarhide, C., Smith, A. et Lemberger, M.E. (2007). Critical Incidents in the Development of Supportive Principals: Facilitating School Counselor-Principal Relationships. *Professional School Counseling*, 10(4), 360-369. www.dx.doi.org/10.5330/prsc.10.4.k111116677917913
- Douglas, F. (2011). Between a rock and a hard place : career guidance practitioner resistance and the construction of professional identity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(3), 163-173. doi:10.1007/s10775-011-9205-4
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound) (2017). European Quality of Life Survey 2012. Repéré à : www.eurofound.europa.eu/surveys/eqls/2011/.
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE-CSQ) (2016). *Enquête sur l'orientation scolaire et professionnelle*. Document inédit.
- Gnilka, P.B., Karpinski, A.C., et Smith, H.J. (2015). Factor structure of the counselor burnout inventory in a sample of professional school counselors. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48(3), 177-191. <https://doi.org/10.1177/0748175615578758>
- Gunduz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 1761-1767.
- Harris, B. (2009). 'Extra appendage' or integrated service? School counsellors' reflections on their professional identity in an era of education reform. *Counselling & Psychotherapy Research*, 9(3), 174-181. www.dx.doi.org/10.1080/14733140903032208
- Hearne, L. (2012). The resilient adult guidance practitioner: a study of the impact of high touch work in challenging times. Rapport de recherche publié par l'IRCHSS, Université de Limerick, Irlande. écopéré le 27 mai 2013 à l'adresse: www2.ul.ie/pdf/232957089.pdf
- Hendricks, B., Bradley, L.J., Brogan, W.C., et Brogan, C. (2009). Shelly: A case study focusing on ethics and counselor wellness. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 17(4), 355-359. <https://doi.org/10.1177/1066480709348034>
- Kolodinsky, P., Draves, P., Schroder, V., Lindsey, C., et Zlatev, M. (2009). Reported levels of satisfaction and frustration by Arizona school counselors: a desire for greater connections with students in a data-driven era. *Professional School Counseling*, 12(3), 193-199. www.dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.193
- Lambie, G.W. (2007). The contribution of ego development level to burnout in school counselors: Implications for professional school counseling. *Journal of Counseling and Development*, 85(1), 82-88.
- Lawson, G., Venart, E., Hazler, R.J., et Kottler, J.A. (2007). Toward a culture of counselor wellness. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 46, 5-19.
- Lee, R.V. (2008). *Burnout among professional school counselors*. (Thèse de doctorat) ProQuest Dissertation & Theses. (3373608)
- Lee, S.M., Cho, S.H, Kissinger, D., et Ogle, N.T. (2010). A typology of burnout in professional counselors. *Journal of Counseling and Development*, 88(2), 131-138. doi : 10.1002/j.1556-6678.2010.tb00001.x
- Lewin, C., et Colley, H. (2011). Professional capacity for 14-19 career guidance in England: Some baseline data. *British Journal of*

Guidance and Counselling, 39(1), 1-24.

Lhuillier, D. (2006). Cliniques du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 179-193. doi : 10.3917/nrp.001.0179

Lewin, C. et Colley, H. (2011). Professional capacity for 14-19 career guidance in England some baseline data. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(1), 1-24. www.dx.doi.org/10.1080/03069885.2010.531381

Moyer, M. (2011). Effects of non-guidance activities, supervision and student-to-counselor ratios on school counselor burnout. *Journal of School Counseling*, 9(5), n5.

Kessler, R.C., Andrews, G., Colpe, L.J., Hiripi, E., Mroczek, D.K., Normand, S.-L.T., Walters, E.E., et Zaslavsky, A.M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalence and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32(6), 959-976. <https://doi.org/10.1017/S0033291702006074>

Machado, T. et Desrumaux, P. (2015). Le rôle de la dissonance émotionnelle sur l'épuisement professionnel des conseillers en insertion. *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 4(108), 629-651.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., et Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397

Maslach, C., Jackson, S.E., et Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

McCarthy, C., Van Horn Kerne, V., Calfa, N., Lambert, R.G., et Guzmán, M. (2010). An exploration of school counselors' demands and resources: relationship to stress, biographic, and caseload characteristics. *Professional School Counseling*, 13(3), 146-158. www.dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2010-13.146

Morrisette, P. J. (2000). School counsellor well-being. *Guidance & Counselling*, 16, 2-8.

Myers, J.E., Sweeney, T.J. et White, V.E. (2002). Advocacy for counseling and counselors : A

professional imperative. *Journal of Counseling and Development*, 80(4), 394-402.

Myers, J.E., et Sweeney, T.J. (2004). Advocacy for the counseling profession : results of a national survey. *Journal of Counseling and Development*, 82(4), 466-471.

OCCOQ- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2016). *Rapport annuel 2015-2016*. Montréal, Québec : OCCOQ

Périlleux, T. et Cultiaux, J. (2008). *Destins politiques de la souffrance : intervention sociale, justice, travail*. Paris, France : Érès.

Rayle, A.D. (2006). Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction. *Professional School Counseling*, 9(3), 206-215. www.dx.doi.org/10.5330/prsc.9.3.w23j476w45727537

Rodd, A. (2017). Burnout in NSW school counsellors : how do years of experience, career-sustaining behaviours and mindfulness affect burnout levels? *Journal of Student Engagement : Education Matters*, 7(1), 49-70.

Roche, P. (2014). Normativité, grande santé et persévérance en son être. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 16(1). www.pistes.revues.org/3469

Rubio, D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E., et Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.

Soares, A. (2006b, Juin). Le travail dans la peau, mais l'âge maganée : la réalité des professionnelles et professionnels des commissions scolaires. Le cas des conseillers et conseillères d'orientation. Communication présentée le 7 juin 2006 dans le cadre du colloque du secteur « orientation » de l'OCCOPPQ intitulé « C.O. : Vers une diversité de sommets » tenu à l'Université Bishop, Lennoxville, Québec.

Stone-Johnson, C. (2015). "That's not in my job description!": Personnel management in the accountability era. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 18(4),

294-308.

Sumerlin, T., et Littrell, J. (2011). The heart of the school counselor: understanding passion over the span of a career. *Professional School Counseling*, 14(4), 278-85. www.dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2011-14.278

Thomas, M.K (2010). *Stress and burnout in urban school counselors: an investigation into moderating factors* (Thèse de doctorat). ProQuest Dissertations & Theses. (3438035)

Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., et Bech, P. (2015). The Who5 Well-Being Index: a systematic review of the literature. *Psychotherapy and psychosomatics*, 84(3), 167-176. <https://doi.org/10.1159/000376585>

Viviers, S. (2016). Souffrance et stratégies défensives dans le travail de conseillers d'orientation en milieu scolaire: l'identité professionnelle en question. Dans G. Fournier, L. Lachance & E. Poirel (dir.), *Éducation et vie au travail: diversité des trajectoires professionnelles et dynamique de maintien durable en emploi* (pp. 253-293), Québec, Presses de l'Université Laval.

Viviers, S. (2014). Souffrance identitaire de métier : Des conseillères et conseillers d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de leur profession en milieu scolaire. Thèse de doctorat, Faculté des études supérieures, Université Laval, Québec.

Viviers, S., et Dionne, P. (2016). Politiques publiques et métiers relationnels. Analyse des transformations de la profession de conseiller d'orientation en milieu scolaire au Québec. In M.-C. Doucet & S. Viviers (Eds.), *Métiers de la relation. Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail* (pp. 107-122). Québec: Presses de l'Université Laval.

Vézina, M., Cloutier, E., Stock, S., Lippel, K., Fortin, É. et coll. (2011). *Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi, et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST)*, Québec, Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité du travail - Institut national de santé publique du Québec et Institut de la statistique

du Québec.

Watcher, C.A., Clemens, E.V., et Lewis T.F. (2008). Exploring school counselor burnout and school counselor involvement of parents and administrators through an Adlerian theoretical framework. *Journal of Individual Psychology*, 64(4), 432-449.

Watkinson, J.S. (2015). " I just thought I would be the school counselor ": Vision as a reflective practice. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 2(1), 14-28.

Wilkerson, K. (2009). An examination of burnout among school counselors guided by stress-strain-coping theory. *Journal of Counseling and Development*, 87(4), 428-437.

Wilkerson, K., et Bellini, J. (2006). Intrapersonal and organizational factors associated with burnout among school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 84(4), 440-450.

World Health Organisation (1999). Indice de bien-être de l'OMS. Frederiksberg General Hospital, DK-3400 Hillerød.

Yildirim, I. (2008). Relationships between burnout, sources of social support and sociodemographic variables. *Social Behavior and Personality*, 36(5), 603-616. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.5.603>

Yu, K., Lee, S.H., et Min Lee S. (2007). Counselors' collective self-esteem mediates job dissatisfaction and client relationships. *Journal of Employment Counseling*, 44, 163-172.

Louis Cournoyer Chantal Lepire Lise Lachance

Page 45 – 50

Arthur, N., et Russell-Mayhew, S. (2010). Preparing Counsellors for Interprofessional Collaboration through Supervision and Lateral Mentoring. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 44(3), 258.

Assemblée nationale du Québec (2009). *Projet de loi no 21. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Québec

- (Canada) : Gouvernement du Québec.
- Association canadienne de counseling et de psychothérapie (Site Internet). *La profession*. Ottawa (Canada) : ACCP. Récupéré de <https://www.ccpa-accp.ca/fr/la-profession/>
- Bennett, S. et Deal, K.H. (2012). Supervision training: What we know and what we need to know. *Smith College Studies in Social Work*, 82(2/3), 195-215.
- Bernard, J.M. et Goodyear, R.K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision*, 4th edition. Boston : Allyn & Bacon.
- Butterworth, T., Bell, L., Jackson, C. et Pajnikihar, M. (2008). Wicked spell or magic bullet? A review of the clinical supervision literature 2001–2007. *Nurse Education Today*, 28, 264-272.
- Corey, G., Haynes, R., Moulton, P. et Muratori, M. (2010). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide (2nd ed.)*. Alexandria, VA: American Counselling Association.
- Cournoyer, L. (2014). Career Counselling in Quebec: What is the future outlook? Dans B. Sheppard (dir.), *Canadian Career Text Book*. (pp. 35-51). Ottawa: Canadian Education and Research Institute for Counselling.
- Cournoyer, L. et Plourde, H. (2014). Vers une culture de supervision clinique en orientation. *L'Orientation*, 4 (2), 19-24.
- Cournoyer, L. et Turcotte, M. (2016). La construction sociohistorique d'une identité de profession chez les conseillers d'orientation québécois sous la perspective des interactions entre l'ordre professionnel et les acteurs du milieu. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 50(3), 240-258.
- Ellis, M.V. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor*, 29(1), 95-116.
- Falender, C. A. et Shafranske, E. P. (2012). The Importance of Competency-based Clinical Supervision and Training in the Twenty-first Century: Why Bother? *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 42(3), 129-137.
- Goodyear, R. (2014). Supervision as Pedagogy: Attending to Its Essential instructional and Learning Processes. *The Clinical Supervisor*, 33(1), 82-99.
- Goyer, L. (2014). *La supervision professionnelle en counseling et orientation : exigences et défis*. Communication réalisée dans le cadre du Colloque de l'Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec, Québec (Canada), 10 juin 2014.
- Hall, M. E., et LaCroix, J. (2015). Clinical career supervision in independent practice: A counselor and supervisor-learning system perspective. *Australian Journal of Career Development*, 24(3), 136-140.
- Hayden, S., et Kronholz, J. (2014). Integration of Assessments in counseling: Developing Competence within Clinical Supervision. *Career Planning & Adult Development Journal*, 30(4), 156-169.
- James, I.A., Milne, D., Marie-Blackburn, I. et Armstrong, P. (2007). Conducting successful supervision: novel elements towards an integrative approach. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35(2), 191-200.
- Kaufman, J. et Schwartz, T. (2003). Models of supervision: shaping professional identity. *The Clinical Supervisor*, 22(2), 143-158.
- Kilminster, S.M. et Jolly, B.C. (2000). Effective supervision in clinical practice settings: a literature review. *Medical Education*, 34, 827-840.
- Kozina, K., Grabovari, N., De Stefano, J. et Drapeau, M. (2010). Measuring changes in counselor self-efficacy: Further validation and implications for training and supervision. *The Clinical Supervisor*, 29(2), 117-127.
- Lecomte, C. et Guillon, V. (2000). Counseling personnel, counseling de carrière et psychothérapie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29 (1), 117-140.
- Lecomte, C. et Savard, R. (2004). Supervision clinique. Un processus de réflexion essentiel au développement de la compétence professionnelle. Dans Lecomte, T., et Leclerc, C., eds., *Manuel de réadaptation psychiatrique*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lenz, J. G., Peterson, G. W., Reardon, R. C., et Saunders, D. E. (2010). Connecting career and mental health counseling: Integrating theory and practice. *VISTAS 2010*.
- Matte, L. (2015). Où se dirige l'Ordre ? Billet du président. *L'Orientation*, 5 (2), 2-5.
- McMahon, M. (2003). Supervision and career counsellors: A little-explored practice with an uncertain future. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(2), 177-187.
- Milne, D. (2010). Can we enhance the training of clinical supervisors? A national pilot study of an evidence-based approach. *Clinical psychology and psychotherapy*, 17, 321-328.
- National Career Development Association (2009). *Career Counseling Competencies*. Broken Arrow, Oklahoma (États-Unis): NCDA. Récupéré de www.ncda.org/aww/NCDA/pt/sd/news_article/37798/_self/layout_ccmsearch/true
- Ng, K.-M. et Smith, S.D. (2012). Training level, acculturation, role ambiguity, and supervising international counseling students in the United States. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34, 72-86.
- O'Donovan, A. Halford, W.K. et Valters, B. (2011). Towards best practice supervision of clinical psychology trainees. *The Australian psychological society*, 46, 101-112.
- Office des professions du Québec (site Internet). *Ordres professionnels*. Québec (Canada) : Office des professions du Québec. Récupéré de www.opq.gouv.qc.ca/accueil/
- Ordre des conseillers d'orientation du Québec (Site Internet). *Le projet de loi 21*. Montréal (Canada) : OCCOQ. Récupéré de www.orientation.qc.ca/informations-pour-le-public/le-projet-de-loi-21
- Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec (2004). Profil de compétences des conseillers d'orientation. Montréal (Canada) : OCCOQ.
- Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec (2014). *Règlement sur les normes d'équivalence pour la délivrance d'un permis de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec*. Montréal (Canada) : OCCOQ. Récupéré de www.orientation.qc.ca/files/Reglement-sur-les-normes-d%C3%A9quivalence-pour-la-delivrance-permis.pdf
- Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec (2015). *Répartition des conseillers d'orientation selon l'occupation*. Montréal (Canada) : OCCOQ.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paladino, D., Minton, C. et Kern, C. (2011). Interactive training model: Enhancing beginning counseling student development. *Counselor Education And Supervision*, 50(3), 189-206.
- Parcover, J. A., et Swanson, J. L. (2013). Career counselor training and supervision: role of the supervisory working alliance. *Journal of Employment Counseling*, 50(4), 166-178.
- Patton, W., et McMahon, M. (2015). The Systems Theory Framework of career development: 20 years of contribution to theory and practice. *Australian Journal of Career Development*, 24(3), 141-147.
- Peake, T. H., Nussbaum, B. D., et Tindell, S. D. (2002). Clinical and counseling supervision references: Trends and needs. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39(1), 114.
- Prieto, L. R., et Betsworth, D. G. (1999). Supervision of career counseling: Current knowledge and new directions. *The Clinical Supervisor*, 18(1), 173-189.
- Savard, R. (2009). La pratique réflexive : processus essentiel au développement de notre compétence. *En pratique*, Janvier

(10), 9-12.

Shepard, B. et Martin, L. (2012). *Manuel de supervision de counseling et de psychothérapie : Manuel à l'intention des superviseurs et candidats canadiens certifiés* : L'association Canadienne de Counseling et de Psychothérapie.

Tebes, J.K., Matlin, S.L., Migdole, S.J., Farkas, M.S., Money, R.W., Shulman, L. et Hoge, M.A. (2011). Providing competency training to clinical supervisors through an interactional supervision approach. *Research on Social Work Practice, 21*(2), 190-199.

Westergaard, J. (2013). Supervision in the helping professions: Making the case for support and supervision for career counsellors. *Australian Journal of Career Development, 22*(1), 21-28.

Whittemore, R., Chao, A., Jang, M., Minges, K. E., et Park, C. (2014). Methods for knowledge synthesis: an overview. *Heart & Lung: The Journal of Acute and Critical Care, 43*(5), 453-461.

Wong, L.C.J., Wong, P.T.P. et Ishu Ishiyama, F. (2013). What helps and what hinders in cross-cultural clinical supervision: A critical incident study, impressing possibilities. *The Counseling Psychologist, 41*(1), 66-85.

Annexe

1. Alvarez, C. M. (2015). *Experiences of career counselors in group supervision integrating work-life balance* (Doctoral dissertation, Texas A & M University-Corpus Christi).
2. Cloutier, M. (2002). *Étude comparative de deux formats de supervision en counseling d'orientation*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
3. Conn, S. R., Roberts, R. L., & Powell, B. M. (2009). Attitudes and Satisfaction with a Hybrid Model of Counseling Supervision. *Educational Technology & Society, 12*(2), 298-306.
4. Fournier, C. (2014). *La supervision clinique pour le maintien et le développement*

de la compétence des conseillères et des conseillers d'orientation en début de carrière. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.

5. Lambie, G. W., & Sias, S. M. (2009). An integrative psychological developmental model of supervision for professional school counselors-in-training. *Journal of Counseling and Development: JCD, 87* (3), 349.
6. McMahon, M. (2005). Clinical Supervision in School Counselling and Career Counselling: Is It Time to Develop a New Story?. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 15*(01), 105-116.
7. Mortlock, S., & Parkin, F. (2004). A Mirror? A Rainbow? A Check? A Map?. *New Zealand Journal of Counselling, 25*(1).
8. Parcover, J. A., & Swanson, J. L. (2013). Career counselor training and supervision: role of the supervisory working alliance. *Journal of Employment Counseling, 50*(4), 166-178.
9. Pool, A. M. (2016). Supervision Experiences of School Counselors-in-Training: An Interpretive Phenomenological Study.
10. Prieto, L. R., & Betsworth, D. G. (1999). Supervision of career counseling: Current knowledge and new directions. *The Clinical Supervisor, 18*(1), 173-189.
11. Reid, H. L. (2010). Supervision to enhance educational and vocational guidance practice: A review. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 10*(3), 191-205.
12. Slaten, C. D., et Baskin, T. W. (2014). Contextual School Counseling A Framework for Training With Implications for Curriculum, Supervision, Practice, and Future Research. *The Counseling Psychologist, 42*(1), 97-123.

13. Westergaard, J. (2013). Supervision in the helping professions: Making the case for support and supervision for career counsellors. *Australian Journal of Career Development, 22*(1), 21-28.
14. McMahon, M. et Simons, R. (2004). Supervision Training for Professional Counselors: An Exploratory Study. *Counselor Education And Supervision, 43* 301-309.

Cynthia Bilodeau Stephanie Yamin

Page 51 – 54

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist, 11*, 35-42. Retrieved from <https://deepblue.lib.umich.edu>

Boswell, J. F., Kraus, D. R., Miller, S. D., & Lambert, M. J. (2015). Implementing routine outcome monitoring in clinical practice: Benefits, challenges, and solutions. *Psychotherapy Research, 25*, 6-19. doi:10.1080/10503307.2013.817696

Carlier, I. V., Meuldijk, D., Van Vliet, I. M., Van Fenema, E., Van der Wee, N. J., & Zitman, F. G. (2012). Routine outcome monitoring and feedback on physical or mental health status: evidence and theory. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 18*(1), 104-110. doi:10.1111/j.1365-2753.2010.01543.x

Daniels, J. A., & Larson, L. M. (2001). The Impact of Performance Feedback on Counseling Self-Efficacy and Counselor Anxiety. *Counselor Education and Supervision, 41*(2), 120-130. doi:10.1002/j.1556-6978.2001.tb01276.x

DeJong, K., van Sluis, P., Nugter, M. A., Heiser, W. J., & Spinhoven, P. (2012). Understanding the differential impact of outcome monitoring: Therapist variables that moderate feedback effects in a randomized clinical trial. *Psychotherapy Research, 22*(4), 464-474. doi:10.1080/10503307.2012.673023

Dew, S., & Riemer, M. (2003). Why inaccurate self-evaluation of performance justifies feedback interventions. In L. Bickman (Chair.), *A System of Care for Children's Mental Health*. Symposium conducted at the 16th Annual Research Conference of The Louis de la parte Florida Mental Health Institute, Tampa, University of South Florida, Falender, C. A., Shafranske, E. P., & Ofek, A. (2014). Competent clinical supervision: Emerging effective practices. *Counselling Psychology Quarterly, 27*(4), 393-408. doi:10.1080/09515070.2014.934785

Frawley-O'Dea, M. G. (2003). Supervision is a relationship too: A contemporary approach to psychoanalytic supervision. *Psychoanalytic Dialogues, 13*(3), 355-366. doi:10.1080/10481881309348739

Friedlander, M. L., Siegel, S. M., & Brenock, K. (1989). Parallel processes in counseling and supervision: A case study. *Journal of Counseling Psychology, 36*(2), 149-157. doi:10.1037/0022-0167.36.2.149

Gazzola, N., & Theriault, A. (2007). Super-(and not-so-super-) vision of counsellors-in-training: Supervisee perspectives on broadening and narrowing processes. *British Journal of Guidance & Counselling, 35*(2), 189-204. doi:10.1080/03069880701256601

Goodman, J., McKay, J., & DePhilippis, D. (2013). Progress monitoring in mental health addiction treatment: A means of improving care. *Professional Psychology: research and Practice, 44*, 231-246. doi:10.1037/a0032605

Gray, L. A., Ladany, N., Walker, J. A. & Ancis, J. R. (2001). Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology, 48*(4), p.371-383. doi:10.1037/0022-0167.48.4.371

Grove, W. M., Zald, D. H., Lebow, B. S., Snitz, B. E., & Nelson, C. (2000). Clinical versus mechanical prediction: a meta-analysis. *Psychological Assessment, 12*(1), 19-30. doi:10.1037/1040-3590.12.1.19

Hannan, C., Lambert, M. J., Harmon, C., Nielsen, S. L., Smart,

- D. W., Shimokawa, K., & Sutton, S. W. (2005). A lab test and algorithms for identifying clients at risk for treatment failure. *Journal of Clinical Psychology, 61*(2), 155-163. doi:10.1002/jclp.20108
- Hanson, M. G. (2003). *Counselor self-efficacy: Supervision contributions, impact on performance, and mediation of the relationship between supervision and performance*. (Doctoral Dissertation). Southern Illinois University at Carbondale, Illinois, USA.
- Heckman-Stone, C. (2003). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor, 22*(1), 21-33. doi:10.1300/J001v22n01_03
- Hoffman, M. A., Hill, C. E., Holmes, S. E., & Freitas, G. F. (2005). Supervisor perspective on the process and outcome of giving easy, difficult, or no feedback to supervisees. *Journal of Counseling Psychology, 52*(1), 3-13. doi:10.1037/0022-0167.52.1.3
- Howard, K. I., Moras, K., Brill, P.L., Martinovich, Z., & Lutz, W. (1996). Evaluation of psychotherapy: Efficacy, effectiveness, and patient progress. *American Psychologist, 51*(10), 1059-1064. doi:10.1037/0003-066X.51.10.1059
- Hulse, D., & Robert, T. (2014). Preplanning for feedback in clinical supervision: Enhancing readiness for feedback exchange. *Journal of Counselor Preparation and Supervision, 6*(2). doi:10.7729/62.1091
- Johnson, L. D., Miller, S. D., & Duncan, B. L. (2000). *The Session Rating Scale 3.0*. Chicago, IL: Author. Karpenko, V., & Gidycz, C. A. (2012). The supervisory relationship and the process of evaluation: Recommendations for supervisors. *The Clinical Supervisor, 31*(2), 138-158. doi:10.1080/07325223.2013.730014
- Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist, 59*(8), 774-781. doi:10.1037/0003-066X.59.8.774
- Ladany, N., Ellis, M. V., & Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling & Development, 77*(4), 447-455. doi:10.1002/j.1556-6676.1999.tb02472.x
- Lambert, M. J., & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, research, practice, training, 38*(4), 357-361. doi: 10.1037/0033-3204.38.4.357
- Lambert, M. J., & Hawkins, E. J. (2001). Using information about patient progress in supervision: Are outcomes enhanced?. *Australian Psychologist, 36*(2), 131-138. doi:10.1080/00050060108259645
- Lambert, M. J., Kahler, M., Marmon, C., Burlingame, G. M., & Shimokawa, K. (2011). Administration and scoring manual for the OQ-45.2. Salt Lake City, Utah: OQMeasures.
- Lambert, M. J., & Shimokawa, K. (2011). Collecting client feedback. *Psychotherapy, 48*(1), 72-79. doi:10.1037/a0022238
- Lambert, M. J., Whipple, J. L., Hawkins, E. J., Vermeersch, D. A., Nielsen, S. L., & Smart, D. W. (2003). Is it time for clinicians to routinely track patient outcome? A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(3), 288-301. doi:10.1093/clipsy/bpg025
- Lehrman-Waterman, D., & Ladany, N. (2001). Development and validation of the evaluation process within supervision inventory. *Journal of Counseling Psychology, 48*(2), 168-177. doi:10.1037/0022-0167.48.2.168
- Miller, S. D., & Duncan, B. L., (2004). *The Outcome and Session Rating Scales: Administration and scoring manual*. Chicago, IL: Author.
- Miller, S. D., Hubble, M. A., Chow, D., & Seidel, J. (2015). Beyond measures and monitoring: Realizing the potential of feedback-informed treatment. *Psychotherapy, 52*(4), 449-457. doi:10.1037/pst0000031
- Molepo, K. (2016). *Student supervisees' reported experiences of feedback in clinical psychology*. (Unpublished master's thesis). University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa. Retrieved from www.wiredspace.wits.ac.za
- Schuckard, E & Miller, S. D. (2016). *Psychometrics of the ORS and SRS. Results from RCT's and meta-analyses of routine outcome monitoring & feedback. The available evidence*. Retrieved from www.scottdmiller.com/wp-content/uploads/2016/09/Measures-and-Feedback-2016.pdf
- Nelson, M. L., Barnes, K. L., Evans, A. L., & Triggiano, P. J. (2008). Working with conflict in clinical supervision: Wise supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology, 55*(2), 172-184. doi:10.1037/0022-0167.55.2.172
- Norcross, J. C., & Wampold, B. E. (2011). Evidence-based therapy relationships: research conclusions and clinical practices. *Psychotherapy, 48*(1), 98-102. doi:10.1037/a0022161
- O'Donovan, A., Halford, W. K., & Walters, B. (2011). Towards best practice supervision of clinical psychology trainees. *Australian Psychologist, 46*, 101-112. doi:10.1111/j.1742-9544.2011.00033.x
- Orchowski, L., Evangelista, N. M., & Probst, D. R. (2010). Enhancing supervisee reflectivity in clinical supervision: A case study illustration. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 47*(1), 51-67. doi:10.1037/a0018844
- Reese, R. J., Usher, E. L., Bowman, D. C., Norsworthy, L. A., Halstead, J. L., Rowlands, S. R., & Chisholm, R. R. (2009). Using client feedback in psychotherapy training: An analysis of its influence on supervision and counselor self-efficacy. *Training and Education in Professional Psychology, 3*(3), 157-168. doi:10.1037/a0015673
- Sparks, J. A., Kisler, T. S., Adams, J. F., & Blumen, D. G. (2011). Teaching accountability: Using client feedback to train effective family therapists. *Journal of Marital and Family Therapy, 37*, 452-467. doi:10.1111/j.1752-0606.2011.00224x
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). IDM supervision. *San Fransico: Jossey-Bass*.
- Swift, J. K., Callahan, J. L., Rousmaniere, T. G., Whipple, J. L., Dexter, K., & Wrape, E. R. (2015). Using client outcome monitoring as a tool for supervision. *Psychotherapy, 52*(2), 180-184. doi:10.1037/a0037659
- Trauer, T. (2010). *Outcome Measurement in Mental Health. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watkins Jr, C. E., & Scaturro, D. J. (2013). Toward an integrative, learning-based model of psychotherapy supervision: Supervisory alliance, educational interventions, and supervisee learning/relearning. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(1), 75-95. doi:10.1037/a0031330
- Worthen, V. E., & Lambert, M. J. (2007). Outcome oriented supervision: Advantages of adding systematic client tracking to supportive consultations. *Counselling and Psychotherapy Research, 7*(1), 48-53. doi:10.1080/14733140601140873

Michel Turcotte Liette Goyer

Page 55 – 59

Abbott, J., Klein, B., et Ciechomski, L. (2008). Best practices in online therapy. *Journal of Technology in Human Services, 26* (2/4), 360-375.

American Counseling association (2014). *ACA Code of Ethics*. Récupéré sur Internet le 25 avril 2017 sur le site : www.counseling.org/docs/ethics/2014-aca-code-of-ethics.pdf?sfvrsn=4

American Psychological Association (2013). *Guidelines for the Practice of Telepsychology*. Récupéré sur Internet le 25 avril 2017

Anthony, K. (2015). Training therapists to work effectively online and offline within digital culture. *British Journal of Guidance and Counselling, 43*(1), 36-42.

Anthony, K. et Nagel, D-M. (2010). *Therapy online : a practical guide*. London : Sage publications. P.163.

Association internationale en orientation scolaire et professionnelle (AIOSP) (2003). *Le Guide international des*

compétences en orientation scolaire et professionnelle. Récupéré sur Internet le 13 décembre 2016 sur le site : www.iaevg.net

Backhaus, A., Agha, Z., Maglione, M., Repp, A., Ross, B., Zuest, D., Rice-Thorp, N., Lohr, M., et Thorp, S. (2012). Videoconferencing Psychotherapy: A Systematic Review. *Psychological Services*, 9(2), 111-131.

Barak, A., Hen, L., Meyran, B.N., et Shapira, N. (2008). A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 26(2), 109-160.

Barnes, A., La Gro, N., et Watts, A.G. (2009). Developing e-guidance competencies : the outcomes of a two-year European project to transform the professional development of career guidance practitioners. *Career Research and Development : the NICEC Journal*. 25, 26-32.

Barnes, A., et La Gro, N. (2009). Using ICT: A step change in career guidance or a sop to the twittering classes? *Constructing the Future: Career Guidance for Changing Contexts*. Stourbridge: ICG, 1, 70-78. Récupéré sur Internet le 23 mars 2017 sur le site : www.partnershipforyounglondon.org.uk/data/files/Resource_Library/Workforce_Development/xontents20and20introduction1.pdf

Bimrose, J., Kettunen, J., et Goddard, T. (2015). ICT – the new frontier ? Pushing the boundaries of careers practice. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(1), 8-23.

Bimrose, J., Hughes, D., et Barnes, S-A. (2011). *ICT and careers practice: Extending the knowledge base*. A report prepared for the UK Commission for Employment and Skills, Wath-upon-Dearne, South Yorkshire. Récupéré sur Internet le 23 mars 2017 sur le site: www.ukces.org.uk/assets/ukces/docs/publications/integrating-new-technologies-into-careers-practice.pdf

Bimrose, J., et Barnes, S.A. (2010). *Labour market information (LMI), information communications and technologies (ICT) and information, advice and guidance (IAG): the way forward?* A report prepared for the

UK Commission for Employment and Skills, Wath-upon-Dearne, South Yorkshire.

Borgen, W. A., et Hiebert, B. (2006). Youth counselling and career guidance: What adolescents and young adults are telling us. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28, 389-400.

Bright, J. (2015). If you go down to the woods today you are for a big surprise : seeing the wood for the threes in online delivery of career guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(1), 24-35.

Burwell, R., et Kalbfleisch, S. (2008). Délibérations sur l'avenir de l'enseignement en développement de carrière au Canada. *Canadian Journal of Career Development*, 7(1), 19-29.

CEDEFOP (2005). *Améliorer les politiques et les systèmes d'orientation tout au long de la vie*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

CEDEFOP (2009). Professionalising career guidance: Practitioner competences and qualification routes in Europe. *Cedefop panorama series* 164. Luxembourg: Office of the European Union.

CEDEFOP (2016). *Labour market information and guidance*. Luxembourg : Publications Office. CEDEFOP Research paper; no 55. Doi :10.2801/72440

Chester, A., et Glass, C.A. (2006). Online counselling: a descriptive analysis of therapy services on the internet. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34(2), 145-160.

Childress, C.A. (2000). Ethical issues in providing online psychotherapeutic interventions. *Journal of Medical Internet Research*, 2. Récupéré sur Internet le 23 mars 2017 sur le site: www.jmir.org/2000//e5/.

Clavier, D. (2007). *Accompagner sur le chemin du travail*. Sainte-Foy : Septembre.

Collie, K., Mitchell, D. et Murphy, L. (2000). Skills for On-Line Counselling : Maximum Impact at Minimum Bandwidth. Dans

J.W. Bloom, G.R. Walz (Eds.), *Cybercounseling and cyberlearning: Strategies and resources for the millennium* (pp. 219-236). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Conseil de l'Union Européenne (2008). Résolution du Conseil et des représentants de gouvernements des états membres, réunion du Conseil du 21 novembre 2008 portant sur « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union Européenne*, C 319, 13.12.2008, pp. 4-7. Récupéré sur Internet le 23 mars 2017 sur le site : www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/104237.pdf

Dunn, K. (2012). A qualitative investigation into the online counselling relationship: to meet or not to meet, that is the question. *Counselling and Psychotherapy Research: Linking research with practice*, 12(4), 316-326.

Fenichel, M., Suler, J., Barak, A., Zelvin, E., Jones, G., Munro, K., Meunier, V., et Walker-Schmucker, W. (2002). Myths and realities of online clinical work. *CyberPsychology & Behaviour*, 5(5), 481-497.

Finn, J., et Barak, A. (2010). A descriptive study of e-counsellor attitudes, ethics, and practice. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(4), 268-277.

Fletcher-Tomenious, L., et Vossler, A. (2009). Trust in Online Therapeutic Relationships : The Therapists experience. *Counselling Psychology Review*, 24(2), 24-34.

Francis-Smith, C. (2014). *Email counselling and the therapeutic relationship : a grounded theory analysis of therapists'experiences*. Thèse de doctorat inédite. Bristol : University of the West of England.

Gati, I., et Asulin-Perez, L. (2011). Internet-based self-help career assessments and interventions : Challenges and implications for evidence-based career counseling. *Journal of Career Assessment*, 19 (3), 259-273.

Gati, I., Saka, N., & Krausz, M. (2001). Should I use a computer-assisted career guidance system?

It depends on where your career decision-making difficulties lie. *British Journal of Guidance and Counselling*, 29(3), 301-321.

Glasheen, K., Campbell, M.A., et Shochet, I. (2013). Opportunities and challenges : school guidance counsellors'perceptions of counselling students online. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(2), 22-235.

Goss, S., et Hooley, T. (2015). Symposium on online practice in counselling and guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(1), 1-7.

Goss, S., et Anthony, K. (2003). Introduction. Dans S. Goss, K. Anthony (Eds), *Technology in counselling and psychotherapy : a practitioner's guide* (p.1-12). New York : Palgrave MacMillan.

Grubb, N.W. (2002). *Who am I: the inadequacy of career information in the information age*. Paris, France: OECD.

Haberstroh, S. (2010). Strategies and resources for conducting online counseling. *Journal of Professional Counseling : Practice, Theory and Research* : 37(2), 1-21.

Hanley, T., et Reynolds, D.J., Jr. (2009). Counselling psychology and the Internet : a review of the quantitative research into online outcomes and alliances with text-based therapy. *Counselling Psychology Review*, 24(2), 4-11.

Harris-Bowsley, J., et Sampson, J.P. (2005). Use of technology in delivering career services worldwide. *The Career Development Quarterly*. 54, 48-56.

Hooley, T., Hutchinson, J., et Watts, A.G. (2010). *Enhancing choice? The role of technology in the career support market*. A report prepared for the UK Commission for Employment and Skills, Wath-upon-Dearne, South Yorkshire.

Howieson, C., et Semple, S. (2013). The impact of career websites : what's the evidence? *British Journal of Guidance and Counselling*, 41, 287-301.

Kettunen J., Vuorinen, R., et Ruusuvirta, O. (2016). European lifelong guidance policy network representatives'conceptions of the role of information and communication technologies

- related to national guidance policies. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 16(3) 337-342.
- Kettunen, J., Sampson, J.P., et Vuorinen, R. (2015). Career practitioners' conceptions of competency for social media in career services. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(1), 43-56
- Kettunen, J., Vuorinen, R., et Sampson, J.P. (2013). Career practitioners' conceptions of social media in career services. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(3), 302-317.
- King, R., Bambling, M., et Thomas, I. (2006). Telephone and online counseling: a naturalistic comparison of session outcome, session impact and therapeutic alliance. *Counseling and Psychotherapy Research*, 6(3), 175-181.
- Kraus, R. (2011). *Online counseling: does it work? Research findings to date*. Dans R. Kraus, G. Sticker, C. Speyer (Eds.). *Online counseling: a handbook for mental health professionals* (2nd edition p55-62), Boston: Elsevier Academic Press. DOI: 10.1016/B978-0-12-378596-1.00014-9
- Lecomte, C., et Savard, R. (2004). Entretien de conseil et bilan de compétences. Dans J. Vivier et C. Pellois (Dir.). *La personne face aux changements: Perspectives pour le bilan de compétences*. P. 189-204. Caën : Presses universitaires.
- Maheu, M.M., Pulier, M.L., Wilhelm, F.H., McMenamin, J.P., et Brown-Connolly, N.E. (2005). *The Mental Health Professional and the New Technologies : A Handbook for Practice Today*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associate.
- Mallen, M., Jenkins, I.M., Vogel, D.L., et Day, S.X. (2011). Online counselling: An initial examination of the process in a synchronous chat environment. *Counseling and Psychotherapy Research*, 11(3), 220-227.
- Mallen, M., Vogel, D.L., et Rochlen, A.B. (2005). The practical aspects of online counselling : ethics, training, technology, and competency. *Counseling psychologist*, 33, 776-818.
- Murphy, L., MacFadden, R., et Mitchell, D. (2008). Cybercounseling Online : The Development of a university-based training program for E-mail counselling. *Journal of Technology in Human Services*, 26(2), 447-469.
- Murphy, L., et Mitchell, D. (2009). Overcoming the absence of tone and non-verbal elements of communication in text-based cyber-counseling. Dans J.G. McDaniel (Ed.), *Studies in health technology and informatics* (vol. 143, p.215-219). Amsterdam, The Netherlands :IOS Press BV.
- Murphy, L., et Mitchell, D. (1998). When writing helps to heal : E-mail as therapy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26, 21-32. Doi : 10.1080/030698898253835
- Murphy, L., Parnass, P., Mitchell, D., Hallett, R., Cayley, P., et Seagram, S. (2009). Client satisfaction and outcome comparisons of online and face-to-face counselling methods. *British Journal of Social Work*, 39, 627-640.
- Nagel, D. L., et Anthony, K. (2011). Text-based online counselling : Chat. Dans R. Kraus, G. Sticker, C. Speyer (Ed). *Online counseling: a handbook for mental health professionals* (2nd edition pp.55-62), Boston: Elsevier Academic Press.
- Ordre des psychologues du Québec (2013). *Guide de pratique concernant l'exercice de la télépsychologie*. Récupéré sur Internet le 24 mars 2017 sur le site : www.ordrepsy.qc.ca/sn/uploads/2013_Guide_de_pratique_concernant_l'exercice_d_e_la_telepsychologie.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques (2004). *Orientation professionnelle et politique publique: comment combler l'écart*. Paris: OCDE.
- Pyle, K. R. (2000). Career counseling in an information age: The promise of "high touch" in a "high tech" age. *Career Planning and Adult Development Journal*, 16(3), 7-29.
- Reese, R.J., Conoley, C.W., et Brossard, D.F. (2006). The attractiveness of telephone counseling: an empirical investigation of client perceptions. *Journal of Counseling and Development*, 84(1), 54-60.
- Richards, D., et Vigano, N. (2013). Online counseling : a narrative and critical review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 69(9), 994-1011.
- Rochlen, A.B., Zack, J.S., et Speyer, C. (2004). Online therapy: review of relevant definitions, debates and current empirical support, *Journal of Clinical Psychology*, 60(3), 283-296.
- Sampson, J.P., et Makela, J.P. (2014). Ethical issues associated with information and communication technology in counseling and guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 135-148.
- Sampson, J.P., et Osborn, D.S. (2013). Using information and communication technology in delivering career interventions. In P.J. Hartung, M.L Savickas, et W.B. Walsh (Eds.) *APA handbook of career interventions*. Washington, DC : APA Books.
- Sampson, J. P., Dozier, V. C., et Colvin, G. P. (2011). Translating career theory to practice: The risk of unintentional social injustice. *Journal of Counseling and Development*, 89, 326- 337.
- Sampson, J.P. (2002). Quality and ethics in internet-based guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 147-171.
- Sampson, J.P., et Pyle, K.R. (1983). Ethical issues involved with the use of computer-assisted counseling, testing and guidance systems. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 283-287.
- Savard, R., Gingras, M., et Turcotte, M. (2002). Delivery of career development information in the context of information computer technology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2(3), 173-191.
- Sherman, L.E., Michikyan, M., et Greenfield, P.M. (2013). The effects of text, audio, video, and in-person communication on bonding between friends. *Cyberpsychology : Journal of Psychological Research on Cyberspace*, 7(2).
- Skinner, A., et Zack, S.J. (2004). Counseling on the internet. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 434-446.
- Suler, J-R. (2016). *Psychology of the digital age : Humans become electric*. New York : Cambridge University Press. P.463.
- Suler, J-R. (2006). The Psychology of cyberspace. Récupéré sur Internet le 23 octobre 2016
- Sultana, R. G. (2008). *De la politique à la pratique. Une évolution systématique vers l'orientation tout au long de la vie en Europe*. Thessalonique: Cedefop Panorama series : 155
- Talbot, F, LeBlanc, J., et Jbilou, J. (2015). La thérapie informatisée : une option pouvant faciliter l'accès à la thérapie chez les jeunes adultes? *Santé mentale au Québec*, 4, 217-227.
- Turcotte, M., et Goyer, L. (2017). L'utilisation des technologies de l'information et des communications dans la pratique des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec. *Revue canadienne de développement de carrière* (publication acceptée).
- Turcotte, M. (2016). *L'utilisation des technologies de l'information (TIC) dans les entretiens de counseling d'orientation*. Congrès de l'Association internationale en orientation scolaire et professionnelle, Madrid, Espagne.
- Venable, M.A. (2010). Using technology to deliver career development services: supporting today's students in higher education. *Career Development Quarterly*, 59, 87-93.
- Vuorinen, R., Sampson, J.P., et Kettunen, J. (2011). The perceived role of technology in career guidance among practitioners who are experienced internet users. *Australian Journal of Career Development*, 20(2), 39-46.
- Watts, A.G. (2002). The role of information and communication technologies in integrated career information and guidance systems. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(3), 139-155.
- Watts, A.G., et Dent, G. (2002). Let your fingers do the walking: The use of telephone helplines in career information and guidance. *British Journal of Guidance and*

Counseling, 30(1), 17-35.

Watts, A. G., et Fretwell, D. (2004). *Public policies for career development: policy strategies for designing career information and guidance systems in middle-income and transition economies*. Washington, DC: Banque mondiale.

Watts, A. G., et Dent, G. (2006). The “P” word. Productivity in the delivery of career guidance services. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34, 177–189.

Yaphe, J., et Speyer, C. (2011). Text-based online counselling : Email. Dans R. Kraus, G. Sticker, C. Speyer (Ed). *Online counseling: a handbook for mental health professionals* (2nd edition pp.55-62), Boston: Elsevier Academic Press.

Annexe 1

Article de Patricia Dionne, Simon Viviers, France Picard et Eddy Supeno

Tableau 1

Sommaire des résultats par commission scolaire

Nom de la CS	Région administrative	Nb d'élèves par ETC/C.O	ISFR ¹⁰	IMSÉ ¹¹	% EHDAA (secondaire)	Statut d'immigrant
CS Riverside	Montérégie (16)	8236	5,62	3,09	32,70 %	8,80 %
CS de Rouyn-Noranda	Abitibi-Témiscamingue (08)	5653	3,40	7,00	27,00 %	1,10 %
CS des Affluents	Lanaudière (14)	4321	3,85	3,63	26,40 %	4,10 %
CS New Frontiers	Montérégie (16)	3889	6,34	7,24	26,40 %	8,80 %
CS Harricana	Abitibi-Témiscamingue (08)	3848	2,16	7,27	20,30 %	1,10 %
CS de l'Or-et-des-Bois	Abitibi-Témiscamingue (08)	3513	4,57	8,76	27,90 %	1,10 %
CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles	Laurentides (15)	2842	3,43	3,80	23,90 %	4,50 %
CS de Sorel-Tracy	Montérégie (16)	2818	7,00	9,00	28,10 %	8,80 %
CS des Draveurs	Outaouais (07)	2805	5,71	5,02	31,70 %	9,10 %
CS Kativik	Nord-du-Québec (10)	2784	*	*	*	1,00 %
CS des Laurentides	Laurentides (15)	2725	4,70	6,57	28,90 %	4,50 %
CS Lester-B.-Pearson	Montréal (06)	2672	4,92	2,48	26,30 %	36,10 %
CS de la Vallée-des-Tisserands	Montérégie (16)	2571	7,07	8,75	38,10 %	8,80 %
CS de Laval	Laval (13)	2532	7,19	4,27	31,80 %	25,10 %
CS de La Riveraine	Centre-du-Québec (17)	2523	4,89	6,45	29,00 %	2,30 %
CS des Portages-de-l'Outaouais	Outaouais (07)	2476	5,46	3,50	34,10 %	9,10 %
CS de la Baie-James	Nord-du-Québec (10)	2245	2,36	2,36	20,30 %	1 %
CS de Montréal	Montréal (06)	2099	9,70	9,03	34,40 %	36,10 %
CS Eastern Townships	Estrie (05)	2018	5,30	6,15	41,20 %	5,20 %
CS des Samares	Lanaudière (14)	1960	6,80	9,11	30,70 %	4,10 %
CS de la Région-de-Sherbrooke	Estrie (05)	1880	5,31	4,64	32,10 %	5,20 %
CS de la Rivière-du-Nord	Laurentides (15)	1863	4,00	5,67	27,10 %	4,50 %

*À noter que les commissions scolaires à statut particulier (Crie, Kativik et Littoral) ne figurent pas dans ces listes

Tableau 1 (suite)*Sommaire des résultats par commission scolaire*

Nom de la CS	Région administrative	Nb d'élèves par ETC/C.O	ISFR ¹⁰	IMSÉ ¹¹	% EHDAA (secondaire)	Statut d'immigrant
CS Marguerite-Bourgeoys	Montréal (06)	1795	8,89	5,58	25,70 %	36,10 %
CS du Lac-Abitibi	Abitibi-Témiscamingue (08)	1785	4,60	7,83	19,20 %	1,10 %
CS Marie-Victorin	Montréal (16)	1776	8,34	6,07	29,10 %	8,80 %
CS des Monts-et-Marées	Bas-Saint-Laurent (01)	1741	5,16	8,75	19,90 %	1,30 %
CS Pierre-Neveu	Laurentides (15)	1730	6,21	10,00	31,20 %	4,50 %
CS de Saint-Hyacinthe	Montréal (16)	1714	4,08	7,06	35,70 %	8,80 %
CS English-Montréal	Montréal (06)	1639	9,13	6,57	25,60 %	36,10 %
CS des Patriotes	Montréal (16)	1629	1,81	1,42	21,70 %	8,80 %
CS de la Pointe de l'Île	Montréal (06)	1605	9,39	8,57	24,50 %	36,10 %
CS des Hautes-Rivières	Montréal (16)	1488	4,07	5,65	27,70 %	8,80 %
CS des Trois-Lacs	Montréal (16)	1461	1,78	2,72	17,20 %	8,80 %
CS du Lac-Saint-Jean	Saguenay--Lac-Saint-Jean (02)	1446	3,00	6,53	27,60 %	1 %
CS Western Québec	Outaouais (07)	1366	4,76	4,45	38,70 %	9,10 %
CS Sir-Wilfrid-Laurier	Laval (13)	1365	5,73	3,74	26,60 %	25,10 %
CS des Hauts-Cantons	Estrie (05)	1340	3,67	7,67	34,10 %	5,20 %
CS des Navigateurs	Chaudière-Appalaches (12)	1323	2,62	1,96	25,10 %	1,50 %
CS des Chênes	Centre-du-Québec (17)	1300	5,50	6,30	24,40 %	2,30 %
CS de Portneuf	Capitale-Nationale (03)	1297	1,83	3,97	32,90 %	4,90 %
CS au Cœur-des-Vallées	Outaouais (07)	1292	3,78	7,13	40,80 %	9,10 %
CS des Grandes-Seigneuries	Montréal (16)	1292	3,15	3,94	24,70 %	8,80 %
CS des Bois-Francs	Centre-du-Québec (17)	1260	4,12	5,50	29,70 %	2,30 %
CS du Fleuve-et-des-lacs	Bas-Saint-Laurent (01)	1250	5,48	8,31	26,40 %	1,30 %

*À noter que les commissions scolaires à statut particulier (Crie, Kativik et Littoral) ne figurent pas dans ces listes

Tableau 1 (suite)*Sommaire des résultats par commission scolaire*

Nom de la CS	Région administrative	Nb d'élèves par ETC/C.O	ISFR ¹⁰	IMSE ¹¹	% EHDAA (secondaire)	Statut d'immigrant
CS des Rives-du-Saguenay	Saguenay--Lac-Saint-Jean (02)	1239	4,81	5,44	27,70 %	1 %
CS des Îles	Gaspésie--Îles-de-la-Madeleine (11)	1217	1,00	6,00	27,60 %	1 %
CS du Fer	Côte-Nord (09)	1183	3,97	9,19	27,70 %	1,10 %
CS de Kamouraska - Rivière-du-Loup	Bas-Saint-Laurent (01)	1171	1,04	5,98	29,50 %	1,30 %
CS de l'Estuaire	Côte-Nord (09)	1150	3,26	7,29	27,20 %	1,10 %
CS des Phares	Bas-Saint-Laurent (01)	1145	3,36	3,73	21,00 %	1,30 %
CS De La Jonquière	Saguenay--Lac-Saint-Jean (02)	1103	6,01	4,10	25,70 %	1 %
CS du Chemin-du-Roy	Mauricie (04)	1100	7,28	6,46	27,00 %	2,10 %
CS de la Beauce-Etchemin	Chaudière-Appalaches (12)	1083	1,58	5,57	25,80 %	1,50 %
CS du Pays-des-Bleuets	Saguenay--Lac-Saint-Jean (02)	1067	3,97	7,67	28,80 %	1 %
CS de la Moyenne-Côte-Nord	Côte-Nord (09)	1019	1,00	10,00	41,00 %	1,10 %
CS Val-des-Cerfs	Montérégie (16)	1011	4,19	5,99	28,00 %	8,80 %
CS des Chic-Chocs	Gaspésie--Îles-de-la-Madeleine (11)	1010	4,74	8,82	31,50 %	1 %
CS de l'Énergie	Mauricie (04)	1001	7,61	8,42	27,40 %	2,10 %
CS des Découvreurs	Capitale-Nationale (03)	999	3,69	1,00	21,50 %	4,90 %
CS des Appalaches	Chaudière-Appalaches (12)	959	5,77	5,15	24,30 %	1,50 %
CS des Premières-Seigneuries	Capitale-Nationale (03)	941	4,87	1,82	21,30 %	4,90 %
CS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	Outaouais (07)	914	7,00	9,54	33,70 %	9,10 %
CS René-Lévesque	Gaspésie--Îles-de-la-Madeleine (11)	889	4,78	8,22	24,40 %	1 %
CS des Sommets	Estrie (05)	876	4,60	7,38	34,60 %	5,20 %
CS de la Côte-du-Sud	Chaudière-Appalaches (12)	795	1,95	6,74	21,40 %	1,50 %
CS Central Québec	Capitale-Nationale (03)	752	4,18	2,94	14,90 %	4,90 %

*À noter que les commissions scolaires à statut particulier (Crie, Kativik et Littoral) ne figurent pas dans ces listes

Tableau 1 (suite)*Sommaire des résultats par commission scolaire*

Nom de la CS	Région administrative	Nb d'élèves par ETC/C.O	ISFR ¹⁰	IMSE ¹¹	% EHDAA (secondaire)	Statut d'immigrant
CS de Charlevoix	Capitale-Nationale (03)	751	1,00	6,84	22,80 %	4,90 %
CS de la Capitale	Capitale-Nationale (03)	730	6,40	3,92	23,80 %	4,90 %
CS du Lac-Témiscamingue	Abitibi-Témiscamingue (08)	668	3,19	5,44	30,20 %	1,10 %
CS crie	Nord-du-Québec (10)	497	*	*	*	1 %
CS du Littoral	Côte-Nord (09)	277	*	*	*	1,10 %
CS Eastern Shore	Gaspésie--Îles-de-la-Madeleine (11)	0	4,36	8,82	44,00 %	1 %

*À noter que les commissions scolaires à statut particulier (Crie, Kativik et Littoral) ne figurent pas dans ces listes

¹⁰ Plus l'indice SFR s'approche de 1, moins il y a de défavorisation et plus l'indice s'approche de 10 et plus il y a des familles défavorisées sur le territoire.

¹¹ Pour l'IMSE; « le rang 1 regroupe les écoles accueillant principalement des élèves qui proviennent des milieux les plus favorisés, tandis que le rang 10 regroupe les écoles qui accueillent principalement des élèves provenant des milieux les plus défavorisés ».

Annexe 2

Article de Simon Viviers et Johannie Boulet

Annexe 2

Tableau-synthèse des échelles de stratégies de protection

Échelle de stratégies d'adaptation défensive

Soumission pragmatique (α=0,69)

Ces stratégies impliquent d'adapter sa pratique pour combler les besoins du milieu (administratifs ou autres) et conserver son emploi, tout en abdiquant sur des enjeux importants pour un conseiller d'orientation, tels que répondre aux besoins d'orientation des élèves ou soutenir le développement de la maturité vocationnelle des élèves. J'ai adopté une manière de faire de l'orientation auprès des élèves en limitant au maximum le nombre et la durée des rencontres.

1. J'ai adopté une manière de faire de l'orientation auprès des élèves en limitant au maximum le nombre et la durée des rencontres.
2. Je me dis que les tâches qui me sont assignées me permettent de garder mon emploi.
3. Je concentre davantage mes efforts sur les besoins généraux d'orientation des élèves que sur leurs besoins distinctifs ou particuliers.
4. J'ajuste ma pratique en fonction des besoins de mon école, même cela implique de mettre de côté des tâches qui relèvent de l'expertise de c.o.
5. J'ajuste mes objectifs professionnels en fonction des priorités des directions.

Repli / Retrait (α=0,60)

Ces stratégies impliquent un lâcher-prise sur le sentiment d'accomplissement du soi professionnel en se retirant physiquement et/ou affectivement du travail qui est source de la souffrance identitaire de métier.

1. Je me dis qu'il faut arriver à « lâcher prise » sur des enjeux auxquels je tiens même si je risque d'y perdre au change.
2. Je limite mon investissement personnel dans mon travail.
3. Je me dis que je pourrais changer de milieu de pratique.
4. J'en viens à me dire que mes interventions n'ont pas un impact décisif sur le cheminement de vie des élèves que je rencontre.
5. J'investis davantage mes énergies dans ma vie personnelle que dans le travail.

Annexe 2 (suite)

Tableau-synthèse des échelles de stratégies de protection

Échelle de stratégies d'adaptation défensive

Pensée Positive ($\alpha=0,60$)

Ces stratégies consistent à centrer l'énergie psychique sur le potentiel positif de l'expérience du travail, de manière à éviter de focaliser sur l'expérience négative qui est à la source de la souffrance identitaire de métier.

1. Je tente malgré tout de trouver des moments de plaisir dans ma vie au travail.
2. Je m'efforce de voir malgré tout la situation d'une manière positive.
3. Je m'efforce de percevoir les changements comme des défis, même si je n'y adhère pas.

Intrapreneurship ($\alpha=0,63$)

Ces stratégies impliquent un investissement réactif de nouvelles manières de pratiquer l'orientation qui ne relèvent pas de la pratique commune, et qui permettent de mieux composer avec certaines contraintes de l'organisation du travail.

1. Je privilégie des pratiques innovantes afin de favoriser l'orientation des élèves au lieu de me limiter aux pratiques que je préfère.
2. Je prends plusieurs projets en main afin d'éviter que l'on m'assigne des tâches inopportunes.
3. Je me montre proactif.ve et visible aux yeux des directions pour augmenter mes chances de garder mon emploi et de recevoir un mandat intéressant.
4. Je profite des initiatives ministérielles (p. ex., prévention de l'intimidation) pour monter des projets « orientants », même si cela empiète sur le temps que je consacre à l'aide directe aux élèves.
5. Je limite l'aide individuelle aux élèves pour mettre davantage d'efforts à faire de l'école un milieu orientant.

Échelle de stratégies de protection du métier

Reconnaissance ($\alpha=0,76$)

Ces stratégies consistent à renforcer, défendre et promouvoir, chez les acteurs du milieu, la pertinence des services professionnels d'orientation au sein de l'école et de la société.

1. J'utilise toutes les occasions dans mon milieu de travail pour promouvoir et expliquer en quoi ma profession est utile et nécessaire socialement.
2. J'entreprends des démarches pour expliquer efficacement aux acteurs scolaires en quoi consistent mon travail, les théories que je préconise et les outils que j'utilise avec les élèves.
3. Je défends la pertinence de ma profession lorsque j'entends circuler un discours qui la dévalorise dans mon milieu.
4. J'informe les acteurs scolaires de la scolarité et des compétences hautement spécialisées nécessaires pour exercer ma profession.
5. Je saisis toutes les opportunités pour rendre visible la pratique de ma profession et sa pertinence dans l'organisation (p. ex., plan d'action et bilan annuel).

Reprofessionalisation ($\alpha=0,76$)

Ces stratégies impliquent une clarification et une revendication du champ d'exercice professionnel du conseiller d'orientation, de son statut et des conditions qu'il implique.

1. Je rencontre la direction aussitôt que je sens le besoin de clarifier avec elle la nature de mon rôle de conseiller d'orientation.
 2. Je revendique auprès de la direction un rôle qui respecte davantage mon champ d'exercice professionnel.
 3. Je manifeste explicitement mon désaccord à la direction d'école lorsqu'elle s'immisce dans mon travail de manière inappropriée.
 4. Je m'appuie sur mon appartenance à un Ordre professionnel pour exiger des conditions de travail qui me permettent d'exercer ma profession de manière éthique et responsable.
 5. Je refuse les demandes que je juge inappropriées des directions au regard de l'exercice de la profession de c.o.
-

Annexe 2 (suite)

Tableau-synthèse des échelles de stratégies de protection

Échelle de stratégies d'adaptation défensive

Action Collective ($\alpha=0,61$)

Ces stratégies consistent à mobiliser l'ensemble des acteurs concernés dans le milieu de pratique afin de générer des conditions plus favorables à l'atteinte de la mission des conseillers d'orientation.

1. Je crée des alliances avec des collègues de mon milieu pour lever les obstacles aux prestations de services d'orientation de qualité.
 2. Je me consulte avec mes collègues pour proposer à la direction des changements pour bénéficier de conditions d'exercice plus respectueuses de notre profession.
 3. Je fais des représentations (individuelles ou collectives) auprès de la commission scolaire pour que les mandats des c.o. soient en droite ligne avec notre champ professionnel.
 4. Je revendique ma place dans les comités où mon expertise peut être mise à profit pour le bien-être des élèves.
-

Mobilisation du syndicat ($\alpha=0,69$)

Ces stratégies impliquent que les conseillers d'orientation utilisent des ressources syndicales pour revendiquer des conditions d'exercice soutenant le rôle professionnel du conseiller d'orientation au sein de l'école.

1. J'informe mon syndicat pour tenter de résoudre les problèmes m'empêchant d'exercer convenablement ma profession.
 2. Lorsque j'ai un différend avec la direction quant à mon rôle et aux mandats qu'elle me soumet, je défends mes intérêts avec l'aide du syndicat.
-
-

Revue d'éducation

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est une publication thématique semestrielle de la Faculté d'éducation.

© 2018 Université d'Ottawa,
Faculté d'éducation.

La reproduction non autorisée du contenu, en tout ou en partie, est interdite.

Rédactrice en chef

Christine Suurtamm,
Vice-doyenne à la recherche et
au développement professionnel
Faculté d'éducation,
Université d'Ottawa

Rédacteur invité

André Samson,
Faculté d'éducation,
Université d'Ottawa

Co-rédacteur invité

Nicola Gazzola,
Faculté d'éducation,
Université d'Ottawa

Abonnement

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est offerte gratuitement en format PDF au www.education.uOttawa.ca.

La Revue est une initiative du vice-doyen à la recherche.
ISSN# 1925-5497

Pour les questions ou commentaires, s'adresser à :

Direction de la recherche
Faculté d'éducation
vdre@uOttawa.ca
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa, ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca

Education Review

The uOttawa Education Review is a thematic bi-annual publication of the Faculty of Education.

© 2018 University of Ottawa,
Faculty of Education.

Unauthorized reproduction in whole or in part is prohibited.

Senior Editor

Christine Suurtamm,
Vice-Dean Research and Professional
Development
Faculty of Education,
University of Ottawa

Guest Editor

André Samson,
Faculty of Education,
University of Ottawa

Co-guest Editor

Nicola Gazzola,
Faculty of Education,
University of Ottawa

Subscription

The uOttawa Education Review is currently offered free of charge in PDF format at www.education.uOttawa.ca.

The Review is an initiative of the vice-dean (Research).
ISSN# 1925-5497

For questions, inquiries and comments:

Research office
Faculty of Education
vdre@uOttawa.ca
145 Jean-Jacques-Lussier St.
Ottawa ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education