

# Pratiques d'orientation en milieu d'éducation



De l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement

# **Pratiques d'orientation** en milieu d'éducation

Membre de L'ASSOCIATION NATIONALE DES ÉDITEURS NF LIVRES

#### Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2 Téléphone: 418 657-4399 - Télécopieur: 418 657-2096

Courriel: puq@puq.ca - Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution:

CANADA Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand

Boisbriand (Québec) J7H 1N7 - Tél.: 450 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE AFPU-D - Association française des Presses d'université

Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny,

77403 Lagny, France - Tél.: 0160 078299

**BELGIQUE** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119

1030 Bruxelles, Belgique - Tél.: 027366847

**SUISSE** Servidis SA, chemin des Chalets 7

1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse - Tél.: 022960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée — le « photocopillage » — s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

# Pratiques d'orientation en milieu d'éducation

De l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement



Sous la direction de France Picard

### Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre:

Pratiques d'orientation en milieu d'éducation: de l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4565-6

- 1. Élèves du secondaire Orientation. 2. Conseillers d'orientation Formation.
- 3. Orientation scolaire Recherche. I. Picard, France, 1958- .

LB1620.6.P72 2016 373.14 C2016-941089-7

Financé par le gouvernement du Canada

Funded by the Government of Canada





Conseil des arts Canada Council du Canada for the Arts



Révision
Gislaine Barrette

Correction d'épreuves Aude Tousignant

Conception graphique et mise en pages Sarah Boisvert

lmage de couverture iStock

#### Dépôt légal : 3e trimestre 2016

- > Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- Bibliothèque et Archives Canada

#### © 2016 - Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada D4565-1 [01]

### **Table des matières**

Liste	des enc	adrés, figures et tableaux	XIII
Liste	des sigl	es et acronymes	XV
		d et Marie-Ève Gagnon-Paré	1
	TRANS	ITIONS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SOUS LA LOUPE ELOPPEMENT PROFESSIONNEL	
Com		la transition secondaire-collégial pour mieux intervenir	11
1/ 2/		nes sur dix fréquentent le collégialent définir la transition secondaire-collégial?	
	2.1/	Un détour éclairant : comprendre les transitions professionnelle Où commence et où prend fin la transition secondaire-collégial	
3/		dèle RISC (dimensions relationnelle, institutionnelle, subjective	4.5
		ative) de la transition au collégial	
	3.1/	La dimension relationnelle	
	3.2/	La dimension institutionnelle	
	3.3/	La dimension constive	

4/	Mieux comprendre les difficultés pour mieux intervenir	23
	4.1/ Cibler la nature des difficultés	24
	4.2 Réfléchir aux interventions posées et à ce qui en a résulté	25
	4.3 Concevoir et appliquer des stratégies d'intervention	25
Concl	lusion	
	xe. Quelques questions pour cerner les difficultés de transition au cégep	
	ographie	
210110	8-xF	
Chapi	itre 2	
	oupe de codéveloppement comme outil de professionnalisation	
_	onseillères et conseillers d'orientation: les défis de l'animation	
et de	l'accompagnement	33
Brune	o Bourassa et Suzy Patton	
1/	Se professionnaliser tout au long de la vie	33
2/	Le codéveloppement professionnel: une brève description	
3/	Apprendre de l'expérience: toute une expérience!	37
4/	La légende d'Argos ou ce qu'exige l'accompagnement du groupe	
	de codéveloppement	43
	4.1/ L'accompagné	
	4.2 Le groupe	
	4.3 L'animateur-accompagnateur	
Concl	lusion	
	ographie	
Partie		
	'IMPASSE À L'ENRICHISSEMENT PAR LE CODÉVELOPPEMENT	61
	INIT ASSE A LEIGHTHOSEWENT TAKEE CODEVELOTT EMERT	
Clara :		
Chapi		
	mythes tenaces à propos de l'indécision au moment de la transition	
secon	ndaire-collégial	63
Franc	ce Picard	
1/	L'état d'irritation: quand le voyant jaune s'allume	63
2/	Un taux alarmant d'indécision à la fin du secondaire ou à l'arrivée au cégep	64
	2.1/ Des études menées au Québec jusqu'en 2000	65
	2.2/ Une étude menée au Québec après les années 2000	66
	2.3/ L'indécision en tant que symptôme de l'injonction au projet	67

#### Table des matières

3/	L'indéc	ision chronique	69
	3.1/	L'indécision professionnelle: un processus continu typique	
		de l'entrée dans l'âge adulte	69
	3.2/	Les changements de programme d'études sont-ils synonymes	
		d'indécision chronique?	70
	3.3 /	Que signifie au juste ce concept d'indécision chronique?	.71
4/	Les lien	s «indécision-échec» et «orientation-réussite»	.71
	4.1/	Une définition causaliste de la réussite	72
	4.2/	Qu'en dit la recherche?	73
	4.3/	Mieux situer le rôle des professionnelles et des professionnels	
		de l'orientation dans la réussite et la persévérance	74
Concl	usion	·	
Chapi	tre 4		
L'inte	rvention	auprès de jeunes issus de l'immigration : prévenir ou dénouer	
les im	passes p	par une approche culturellement sensible	83
		gnon-Paré et Annie Pilote	
		is d'intervention en contexte interculturel	റാ
1/			00
2/		passe professionnelle à une pratique culturellement sensible:	٥٦
	_	te d'un dialogue entre recherche et intervention	85
	2.1/	Mieux comprendre le vécu des familles immigrantes	0.5
	/	afin de tisser un lien de confiance.	
	2.2/	Choc de cultures ou méconnaissance du vécu migratoire?	87
	2.3/	Le processus d'orientation scolaire et professionnelle:	
		une démarche teintée par la culture, les représentations	
		et les valeurs des intervenants	
	2.4/	Un système d'éducation méconnu de plusieurs familles immigrantes	92
	2.5/	Des tensions vécues par les jeunes issus de l'immigration entre	
		les valeurs et aspirations de leur famille et les valeurs dominantes	
		de la société d'accueil	
	2.6/	Le risque de sous-estimer les capacités de jeunes immigrants ou de cesse	
		de croire en leur potentiel de réussite	
3/	Pistes d	le réflexion pour une pratique sensible à la diversité ethnoculturelle	96
	3.1/	L'approche interculturelle dans le processus d'aide	
		de Cohen-Emerique (1993)	97
	3.2/	Pistes de réflexion pour les professionnels de l'orientation	
		en milieu scolaire	
		njeux pour la pratique de l'orientation1	
Biblio	graphie	1	03

#### Chapitre 5 Intimidation à l'école et distorsion du choix scolaire et professionnel: le miroir cassé .......105 Suzy Patton 1/ Comment reconnaître l'intimidation?......107 2/ De l'intimidation à la distorsion du choix scolaire et professionnel: 3 / le «miroir cassé» 108 L'intimidation du point de vue de la pratique professionnelle 4/ en orientation 109 4.1/ Le c.o. en tant qu'acteur de la lutte contre l'intimidation...... 109 4.2 Un modèle pour soutenir les interventions en orientation: la pyramide de Deklerck ......110 5 / Chapitre 6 Intervenir auprès d'étudiants en situation de handicap: nouvelle réalité et grands défis ......117 Émilie Robert 1/ Mise en contexte 117 2/ 2.1/ 2.2/ 2.3/ Mon élève pourra-t-il se trouver un emploi un jour? ...... 120 2.4/ Est-ce que quelque chose est en train de m'échapper? ......122 3/ 3.1/ 3.2 3.3 / 3.4/ 3.5 / Des modèles théoriques pour guider la pratique ......129

	INTERROGATIONS SUR LES RÔLES AU CŒUR DE LA PRATIQUE
DU C	ONSEIL D'ORIENTATION135
Chapi	tre 7
	its de rôle chez les conseillers d'orientation: analyse et pistes d'action137
Simo	n Viviers
1/ 2/	Organisation du travail et exercice de la profession de c.o. en milieu scolaire au Québec: quelques données et constats
- /	2.1/ Les c.o.: au carrefour d'attentes multiples
3/	Analyse et pistes d'action en situation de stress de rôle
	usion
	tre 8 rôle pour les parents dans le processus d'orientation scolaire ofessionnelle?
	ce Picard, Marie-Ève Gagnon-Paré et Jean-François Perron
1/	Une conception du rôle des parents qui découle d'une conception  de l'orientation
2/	Des rapports parfois difficiles entre les professionnels de l'orientation et les parents
3/	Comment prendre en compte les parents dans le processus d'orientation?166
	usion
Biblio	graphie
	usion
	ce Picard et Marie-Ève Gagnon-Paré es biographiques
. 40010	Co ologi upinqueo

# Liste des encadrés, figures et tableaux

#### **ENCADRÉS**

1.1/	Cinq modèles théoriques pour expliquer la transition	17
2.1/	Les systèmes d'action	. 35
2.2/	Les modèles d'action	.46
2.3/	Les modèles d'interaction	.48
3.1/	Des études sur le lien entre l'orientation et la réussite	. 75
4.1/	Les trois paramètres de l'approche interculturelle dans le processus d'aide	. 97
4.2/	Trois démarches interreliées de l'approche interculturelle	.98
<b>5.</b> 1/	La lutte contre l'intimidation par l'instauration d'un climat scolaire positif	110
5.2/	La pyramide de Deklerck	.111
5.3/	Des projets orientants porteurs pour la lutte contre l'intimidation	112
<b>5.4</b> /	Trois parcours d'orientation teintés par un épisode d'intimidation	113
6.1/	Deux modèles théoriques pour guider l'intervention	130
7.1/	Les résultats d'une enquête de l'OCCOPPQ (2010) menée auprès des c.o. œuvrant au secondaire dans des commissions scolaires francophones	139
7.2 /	Les résultats d'un sondage de la FPPE (2016) auprès des professionnels de l'orientation en milieu scolaire	140
7.3 /	Les sources de souffrance identitaire de métier relevées dans une recherche qualitative auprès de deux groupes d'une dizaine de c.o. œuvrant dans des commissions scolaires au Québec	140
7.4/	Des activités «appropriées» et «inappropriées» définies par l'American School Counseling Association (ASCA)	143
7.5 /	Les quatre conceptions du rôle de conseiller selon des directions d'école aux États-Unis	144

#### **FIGURES**

2.1/	L'apprentissage, un processus spiralé et itératif	. 41
2.2/	Les zones de tension potentielles pour l'AA	. 55
3.1/	Une synthèse des principaux facteurs de réussite et d'échec	. 77
7.1/	Une situation de conflit de rôle	148
TABL	LEAUX	
2.1/	Les huit étapes de la démarche de codéveloppement	.38
3.1/	L'indécision scolaire et professionnelle chez les étudiants inscrits à la SAI et ceux du groupe de comparaison, automne 2009	. 67
4.1/	Vers une sensibilité interculturelle dans les pratiques en orientation : quelques pistes de réflexion	.99

# Liste des sigles et acronymes

AA	Animateur-accompagnateur ou animatrice-accompagnatrice		
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel		
CISSS	Centre intégré de santé et de services sociaux		
c.o.	Conseillère ou conseiller d'orientation		
DEC	Diplôme d'études collégiales		
DES	Diplôme d'études secondaires		
FPPE	Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec		
GAP-ORIENTATION	Groupe d'accompagnement des professionnelles et des professionnels de l'orientation		
IC	Incident critique		
OCCOPPQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec		
occoq	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec		
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques		
SAI	Session d'accueil et d'intégration		
TDA	Trouble du déficit de l'attention		
TDA/H	Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité		
T.O.S.	Technicienne ou technicien en organisation scolaire		
TSA	Trouble du spectre de l'autisme		
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture		

#### Introduction

France Picard et Marie-Ève Gagnon-Paré

La naissance de la profession de conseillère ou de conseiller d'orientation, au début du XXº siècle, est fondée sur des pratiques d'appariement des aptitudes et des valeurs des individus avec les caractéristiques de fonctions de travail supposément stables. Aujourd'hui, son exercice s'est complexifié. Il se déroule dans un contexte marqué par la précarisation du travail découlant des fluctuations économiques engendrant le chômage, par les difficultés d'insertion socioprofessionnelle que connaissent certains groupes dont les travailleuses et les travailleurs issus de l'immigration, par l'intégration scolaire et socioprofessionnelle des personnes handicapées et celles souffrant de problèmes de santé mentale ou par la pauvreté des familles et des jeunes enfants qui persiste au sein de pays riches comme le Canada, et ce ne sont là que quelques-uns

des défis contemporains qui contribuent à engendrer un climat d'incertitude.

Les États tentent de s'ajuster à un tel climat. Ils légitiment une certaine diversification des parcours de formation, notamment dans les pays anglo-saxons. Ils se fixent des objectifs ambitieux de scolarisation à l'enseignement supérieur comme le font déjà plusieurs pays occidentaux. Ils redéfinissent l'orientation comme un processus qui se déroule tout au long de la vie, tel que prôné par les pays membres de l'UNESCO et de l'OCDE. Ils adoptent une législation pour encadrer les professions du domaine de la relation d'aide qui interviennent auprès de personnes vulnérables, comme au Québec. Par ailleurs, ce climat d'incertitude exerce des formes de pression sur les pratiques d'orientation qui sont appelées à se transformer et à se professionnaliser. En outre, il éveille les inquiétudes ou les anticipations pessimistes des jeunes en processus de choix scolaire et professionnel, à la fin du secondaire ou à l'entrée à l'enseignement supérieur, allant jusqu'à limiter leurs aspirations.

C'est sur cette toile de fond qu'a été mis sur pied le projet de formation continue et de recherche collaborative **Groupe d'accompagnement des professionnelles et des professionnels de l'orientation**<sup>1</sup> (GAP-Orientation). De 2012 à 2016, dix groupes de codéveloppement professionnel y ont été mis sur pied<sup>2</sup>. Selon Adrien Payette et Claude Champagne (2010), le codéveloppement se définit comme une approche de formation, vouée à l'amélioration des pratiques professionnelles, qui prend appui sur l'analyse d'expériences de travail menée en groupe restreint avec les pairs. Il se situe parmi les approches expérientielles qui positionnent l'épreuve comme point de départ de l'apprentissage et de l'amélioration des pratiques professionnelles, comme l'explique Nicole Roelens (2009). En mettant l'accent sur l'analyse des impasses professionnelles, le codéveloppement adopte une perspective tout autre que la mise en exergue des meilleures pratiques (*best practices*) ou des pratiques probantes (*evidence based practices*). L'objectif est pourtant le même: professionnaliser les interventions dans le but d'offrir de meilleures prestations de service, adaptées aux besoins des jeunes en processus d'orientation.

Ainsi, dans les GAP-Orientation, chacune des séances de codéveloppement, coanimée par un chercheur et un professionnel de l'orientation, s'est déroulée dans un esprit de formation continue, de réflexion et d'analyse des pratiques. Dans l'interaction avec le chercheur, au moment des séances de codéveloppement en groupe, les récits de pratique analysés servent à coconstruire des connaissances nouvelles issues des savoirs d'expérience et à mettre à l'épreuve les modèles théoriques existants. *A posteriori*, les verbatim de ces séances ont composé un riche matériau de recherche. Ils ont servi aux chercheurs à développer une analyse critique pour mieux comprendre la reproduction d'impasses, dans des situations professionnelles similaires, et à explorer diverses façons de les dénouer.

Entre autres retombées scientifiques, les GAP-Orientation ont permis de cerner des défis contemporains de la pratique d'orientation scolaire et professionnelle dans le système d'éducation québécois. Ces défis se rapportent à l'indécision qui demeure parmi les difficultés typiques des parcours des jeunes, à l'orientation en contexte interculturel, à l'intimidation qui interfère dans la persévérance aux études et le processus de choix scolaire ou professionnel, à l'accompagnement de personnes handicapées ou souffrant de troubles de santé mentale, à la prise en compte du rôle joué par les parents dans le choix d'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur et, enfin, au positionnement des professionnelles et des professionnels de l'orientation au sein de leur institution. Le simple repérage de tels défis, parce qu'il nous renseigne sur le

<sup>1</sup> Les objectifs du projet de recherche et les partenaires du milieu de l'éducation qui y ont contribué se retrouvent sur le site GAP-Orientation: <a href="http://www.qap-orientation.fse.ulaval.ca/">http://www.qap-orientation.fse.ulaval.ca/</a>, consulté le 16 août 2016.

<sup>2</sup> Ce projet a été réalisé grâce à la contribution financière du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Gouvernement du Québec. L'édition du présent ouvrage a été soutenue par le Fonds de recherche du Québec - Société et culture.

métier du conseil d'orientation, constitue déjà un apport scientifique en soi. En outre, il dévoile indirectement certaines difficultés d'orientation scolaire et professionnelle que vivent les jeunes en processus de transition vers l'enseignement supérieur. Une précision s'impose toutefois. L'ensemble des analyses tiré de cette recherche se fonde sur le point de vue d'un narrateur, soit celui de la professionnelle ou du professionnel d'orientation. C'est à partir de la mise en récit de leurs impasses qu'on a pu débusquer leurs défis professionnels au quotidien. C'est à partir de leur regard que les difficultés d'orientation des jeunes en transition sont décrites. C'est là que résident la portée mais aussi la limite du présent ouvrage.

Ce livre s'adresse d'abord à la communauté professionnelle québécoise du domaine de l'orientation au secondaire et au collégial, d'où les données sont issues. Il s'ouvre plus largement à la communauté professionnelle internationale des conseillers d'orientation psychologues, dans la mesure où les défis des pratiques contemporaines de l'orientation observés se font l'écho d'enjeux partagés dans d'autres sociétés comparables. Il présente un intérêt certain pour les personnels de direction qui gèrent les services d'orientation; il y a là matière à étayer les besoins d'orientation des jeunes à la fin du secondaire ou à l'entrée dans l'enseignement supérieur, à préciser les rôles du conseil d'orientation et à définir les plans de gestion de leur service ou de leur établissement. Enfin, il s'adresse aux étudiantes et aux étudiants qui se destinent à la pratique du conseil d'orientation, en proposant un portrait actuel et bien ancré dans la réalité du métier, dans son contexte d'exercice ainsi que dans une vision critique qui interroge la manière dont s'exerce ce rôle professionnel.

Par ailleurs, les membres des GAP-Orientation ont maintes fois évoqué le manque de temps au quotidien pour réfléchir à leur pratique, pour prendre du recul, pour échanger avec des collègues vivant des situations similaires et ainsi briser l'isolement professionnel dans lequel ils sont souvent plongés. À l'instar de ce qui est vécu dans les séances de codéveloppement, la lecture des chapitres de cet ouvrage peut favoriser la réflexion sur sa pratique, permettre de déceler des pistes d'interventions infructueuses et expliciter ses représentations du métier de conseil d'orientation, incluant ses valeurs, ses croyances, ses modèles d'action et d'interaction ou son rôle au sein de l'établissement.

Huit chapitres regroupés en trois parties composent l'ouvrage à parcourir librement, dans l'ordre comme dans le désordre, selon l'intérêt et l'interrogation du moment. La **première partie** regroupe deux chapitres qui permettent de bien camper deux des axes de recherche du projet GAP-Orientation, soit l'étude des transitions à l'enseignement supérieur et la mise à l'épreuve de l'approche de codéveloppement dans la formation continue des professionnelles et des professionnels de l'orientation, alors que cette approche avait d'abord été développée pour les administrateurs.

Dans le premier chapitre, «Comprendre la transition secondaire-collégial pour mieux intervenir», France Picard et Jonas Masdonati tentent de cerner les dimensions sous-jacentes à la transition à l'enseignement supérieur qui met à l'avant-scène le processus d'orientation. Issu à la fois des récits de pratique et des modèles théoriques liés aux situations de transition tout au long de la vie et dans diverses sphères de la vie, le modèle RISC regroupe quatre dimensions (relationnelle, institutionnelle, subjective et conative). Il est proposé de prendre en compte ces dimensions dans l'analyse d'une intervention, afin d'en jauger la portée et les limites et, le cas échéant, de mieux adapter sa pratique au contexte particulier de l'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur. En sol québécois, le modèle RISC a été soumis à des conseillères et des conseillers d'orientation du secondaire, lors d'une journée d'étude (Picard et Masdonati, 2015), ainsi que dans le cadre d'un atelier portant sur la transition du cégep à l'université (Picard, 2015). En contexte suisse, il a été présenté à des professionnels de l'orientation, à des directeurs d'école ainsi qu'à des responsables politiques lors d'une journée d'étude sur les parcours scolaires et professionnels après le secondaire (Masdonati, 2015). Ainsi, la portée du modèle RISC apparaît déjà plus large que celle qui a présidé à sa conception initiale. Toutefois, son application à d'autres situations éducatives que celles de la transition secondaire-collégial doit se faire avec circonspection.

Comment faire du codéveloppement? Le chapitre 2, rédigé par Bruno Bourassa et Suzy Patton, a pour titre «Le groupe de codéveloppement comme outil de professionnalisation des conseillères et conseillers d'orientation: les défis de l'animation et de l'accompagnement ». Il s'adresse aux lectrices et aux lecteurs qui souhaitent implanter un groupe de codéveloppement dans leur milieu de travail. En règle générale, on retient aisément les étapes du codéveloppement définies par Payette et Champagne (2010). Certes, il s'agit d'une base nécessaire pour amorcer le codéveloppement, mais elle demeure insuffisante. Bourassa et Patton expliquent les fondements de l'apprentissage expérientiel, au cœur du codéveloppement. L'issue d'une séance de codéveloppement demeure incertaine. En dépit de la volonté des participants d'«apprendre de leur expérience» (Bourassa, Serre et Ross, 1999), les épisodes de stagnation, d'hésitation et de retour en arrière sont monnaie courante. À l'instar d'Argos, le Panoptès qui possède cent yeux, la vigilance de l'animateur est mise à rude épreuve en séance de codéveloppement pour favoriser les apprentissages. En outre, les centres d'attention de l'animation sont pluriels et portent à la fois sur l'accompagné, sur les dynamiques de groupe et sur sa propre posture d'animation. Les auteurs proposent une synthèse éclairante des tensions dont il faut tenir compte dans l'animation en codéveloppement.

Dans la **deuxième partie**, les thématiques abordées témoignent à la fois des défis d'orientation des jeunes et des impasses professionnelles. Des pistes de réflexion sont proposées.

Dans l'exercice du conseil d'orientation, l'indécision scolaire et professionnelle demeure un défi de toute première importance qui surgit à un moment ou l'autre du parcours scolaire. Dans «Trois mythes tenaces à propos de l'indécision au moment de la transition secondaire-collégial» (chapitre 3), France Picard tente d'expliquer ce qui fait que l'indécision demeure si difficile à surmonter, voire qu'elle tend à s'accroître au fil des interventions visant à y remédier. La pointe de l'iceberg d'une telle impasse se présente sous la forme de sentiments d'irritation et d'impuissance que peuvent vivre les professionnelles et les professionnels de l'orientation qui y sont confrontés. Pour sortir de cette impasse, l'auteure invite à s'interroger sur l'ampleur actuelle du phénomène d'indécision, sur son caractère adaptatif ou psychopathologique et sur ses liens présumés ou réels avec la réussite scolaire. En outre, elle propose d'y réfléchir dans une perspective systémique, en abordant l'indécision comme un symptôme. Entre autres pistes explicatives, le symptôme de l'indécision peut être appréhendé comme une façon pour la personne indécise de communiquer un malaise ou une souffrance dans un contexte éducatif où l'injonction au projet est omniprésente à chacun des paliers d'orientation.

Marie-Ève Gagnon-Paré et Annie Pilote abordent la délicate question de l'orientation en contexte interculturel dans un chapitre intitulé «L'intervention auprès de jeunes issus de l'immigration: prévenir ou dénouer les impasses par une approche culturellement sensible» (chapitre 4). Délicate question, disons-nous, car le processus d'orientation implique des interactions entre des personnes porteuses de cultures, de représentations et d'expériences qui peuvent parfois s'entrechoquer. Ainsi, pour la professionnelle ou le professionnel québécois, l'orientation peut être définie comme un processus mené sous la responsabilité première du jeune et qui vise l'affirmation de ses intérêts, la découverte de ses capacités, la mise au jour de ses valeurs et le développement de son identité par la formulation d'un projet de carrière. Pour le jeune issu de l'immigration, ce même projet peut être synonyme de tensions à réconcilier entre les finalités du projet migratoire de sa famille et les possibilités professionnelles qu'il entrevoit au sein de sa société d'accueil. Comme antidote à une telle impasse, les auteures proposent de s'ouvrir au vécu et au projet migratoire des jeunes immigrants et de leur famille en adoptant une approche culturellement sensible au sein de l'entrevue de conseil.

Dans «Intimidation à l'école et distorsion du choix scolaire et professionnel: le miroir cassé» (chapitre 5), **Suzy Patton** aborde l'intimidation selon une toute nouvelle perspective. Elle met en lumière comment l'intimidation affecte le parcours d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes qui en sont victimes à l'école. Elle s'inspire à la fois des données issues de son mémoire de maîtrise sur la question et des récits de pratique des GAP-Orientation pour en illustrer la complexité dans l'exercice du conseil d'orientation. Le plus souvent, l'intimidation est imbriquée dans une problématique plurielle où surviennent simultanément d'autres difficultés personnelles (p. ex. baisse

de l'estime de soi, problème de santé mentale) et scolaires (p. ex. isolement à l'école, absentéisme, faibles résultats scolaires, décrochage). Dès lors, comment cibler l'objet principal d'intervention? L'auteure évoque diverses pistes auxquelles les professionnelles et les professionnels d'orientation peuvent s'associer pour prévenir l'intimidation ou pour soutenir les élèves qui en sont victimes. Elle ouvre ainsi sur l'exercice d'un nouveau rôle possible pour ces professionnels dans le système d'éducation.

Émilie Robert est l'auteure du chapitre intitulé «Intervenir auprès d'étudiants en situation de handicap: nouvelle réalité et grands défis» (chapitre 6). Elle traite d'un défi professionnel nouveau et déroutant pour la pratique du conseil d'orientation. Sa nouveauté réside dans l'accès croissant d'une frange de la population étudiante en situation de handicap à l'école, au cégep, voire à un diplôme qualifiant, ce qui met en jeu la nécessité de l'accompagnement dans un choix de carrière adapté à des limitations. Son côté déroutant tient au fait que certaines approches et certains outils typiques de l'intervention en orientation (p. ex. la conduite d'entrevue individuelle, l'usage de l'écrit, la rencontre menée dans les locaux du service d'orientation) se révèlent souvent infructueux quand on en fait usage auprès des personnes en situation de handicap. En séances de codéveloppement, ce défi a été évoqué à maintes reprises et des exemples concrets en sont tirés. S'appuyant en outre sur ses savoirs d'expérience développés auprès de cégépiennes et de cégépiens en situation de handicap, l'auteure propose des pistes d'intervention à la fois aidantes pour cette population étudiante et satisfaisantes sur le plan de l'exercice du métier de conseil en orientation.

Dans la **troisième partie**, deux thématiques transversales aux défis contemporains de l'exercice du conseil d'orientation sont abordées, à savoir les conflits de rôle qui peuvent surgir dans l'exercice du métier de conseil d'orientation ainsi que l'interaction avec les parents dans l'accompagnement des jeunes en processus d'orientation.

Dans un chapitre intitulé «Conflits de rôle chez les conseillers d'orientation: analyse et pistes d'action» (chapitre 7), **Simon Viviers** décortique le contexte d'exercice du métier de conseillère ou de conseiller d'orientation (c.o.). Il met à l'avant-plan les multiples interactions des professionnelles et des professionnels de l'orientation au sein d'un établissement scolaire et avec les partenaires qui gravitent dans cet environnement immédiat. En outre, il explicite les attentes diversifiées, voire divergentes, auxquelles ces professionnels sont soumis, ainsi que les divers mandats plus ou moins contradictoires qu'ils doivent mener à bien dans un contexte de ressources limitées. L'auteur aborde les conflits de rôle sous l'angle de la souffrance identitaire de métier, «c'est-à-dire un sentiment partagé par des professionnels d'un même métier qui, confrontés aux contraintes de leur milieu, n'arrivent plus à retrouver le sens ni l'essence de leur profession dans leurs pratiques au quotidien». Il illustre la manière dont le stress de rôle, recouvrant les conflits de rôle et l'ambiguïté de rôle, s'incarne

dans les stratégies déployées par deux c.o. pour tenter de s'acquitter de mandats qui les éloignent de l'essence même de leur métier, voire qui les placent devant une mission impossible.

Les parents sont-ils des partenaires dans le processus d'orientation de leurs enfants? Dans «Quel rôle pour les parents dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle?» (chapitre 8), **France Picard**, **Marie-Ève Gagnon-Paré** et **Jean-François Perron** ouvrent la discussion sur le sujet. Comme l'ont relevé les professionnelles et les professionnels de l'orientation, l'intervention du parent dans le choix scolaire et professionnel de leur enfant, à l'adolescence ou au début de l'âge adulte, peut faire naître certaines tensions. Ce chapitre a pour but de tenter de comprendre comment ces tensions se construisent et se reproduisent et comment le modèle d'action des professionnels de l'orientation colore le rôle attendu des parents dans les choix scolaires et professionnels de leur enfant. Enfin, il permet d'esquisser quelques perspectives nouvelles d'intervention en s'appuyant sur les savoirs d'expérience.

Avant d'amorcer la lecture du présent ouvrage, une mise en garde s'impose: d'aucune façon l'analyse critique de ces impasses, construite au fil des chapitres, ne sert à poser un jugement évaluatif et encore moins dépréciatif du travail de ce groupe professionnel. Rappelons que l'impasse professionnelle constitue la base du codéveloppement et le point de départ de l'apprentissage dans une approche expérientielle. En séances, il était demandé expressément aux membres des groupes de relater tour à tour une impasse professionnelle qu'ils auraient vécue. Si nous leur avions donné pour consigne d'exposer leurs meilleures pratiques, nous sommes tout à fait convaincues qu'ils auraient su le faire avec brio. En somme, le contenu des chapitres porte sur un échantillon restreint de l'éventail des pratiques professionnelles de l'orientation menées au sein du système éducatif. Toutefois, les récits de pratique sélectionnés sont porteurs d'une pertinence sociale très élevée.

Au nom des membres de l'équipe des GAP-Orientation et en nos noms personnels, nous remercions chaleureusement ces femmes et ces hommes qui ont participé aux dix groupes de codéveloppement mis sur pied dans diverses régions du Québec, tout au long de la durée du projet. Ils s'y sont engagés volontairement et y ont participé assidûment, et ce, en témoignant d'une grande ouverture et d'une écoute attentive aux récits de pratique de leurs collègues. Ils ont courageusement partagé une impasse professionnelle, transformé leurs pratiques et témoigné de ce changement devant le groupe, stimulant ainsi leurs collègues à s'y engager à leur tour. Ce faisant, ils ont construit le socle du projet de recherche collaborative.

Nous remercions tout particulièrement les personnes qui ont révisé les premières versions des chapitres et formulé des commentaires constructifs. Il s'agit de M. Claude Grenier, psychologue et conseiller d'orientation retraité de la commission scolaire des Navigateurs, de M<sup>me</sup> Anne Filion, qui, au moment de sa retraite, occupait le poste de coordonnatrice au Carrefour de la réussite de la Fédération des cégeps, de M<sup>me</sup> Amélie

Roy, chargée de projets au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, ainsi que de M<sup>me</sup> Chantal Leclerc, professeure titulaire retraitée de l'Université Laval. Leur regard à la fois juste et critique a grandement contribué à adapter le contenu des chapitres au lectorat visé.

Enfin, nous adressons un remerciement des plus sincères aux auteures et aux auteurs du présent ouvrage pour avoir consenti à délaisser leur mode habituel d'écriture scientifique et d'avoir usé de créativité et d'ingéniosité pour transmettre un savoir savant, avec toutes ses nuances, dans un langage clair et accessible.

#### BIBLIOGRAPHIE

- Bourassa, B., F. Serre et D. Ross (1999). Apprendre de son expérience, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Masdonati, J. (2015, novembre). «Transizioni scolastiche e professionali: una lettura psicosociale [Transitions scolaires et professionnelles: une lecture psychosociale]», dans *Percorsi scolastici e professionali dopo la scuola media [Parcours scolaires et professionnels après le secondaire*], Rivera, Centre innovation et recherche sur les systèmes éducatifs, Haute école spécialisée de la Suisse italienne.
- Payette, A. et C. Champagne (2010). Le groupe de codéveloppement professionnel, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Picard, F. (2015). «Accompagner dans les transitions à l'enseignement supérieur: de la théorie à l'intervention», dans Colloque Dialogue collèges/universités, Orford, Centre de villégiature Jouvence, du 16 au 18 septembre.
- Picard, F. et J. Masdonati (2015, mai). «Qu'est-ce que la transition secondaire-collégial?», dans *Symposium Groupe de recherche et d'intervention sur l'insertion et le maintien durable en emploi*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Roelens, N. (2009). «La construction du penser et de l'agir à travers l'expérience», *Éducation permanente*, nº 180, p. 169-178.

### LES TRANSITIONS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SOUS LA LOUPE DU CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

# Comprendre la transition secondaire-collégial pour mieux intervenir

France Picard et Jonas Masdonati

Que recouvre la transition secondaire-collégial? Comment la distinguer d'autres formes de transitions auxquelles les personnes sont confrontées dans leur vie professionnelle ou tout au long de leur vie? À quoi les professionnelles et les professionnels d'orientation doivent-ils porter attention lorsqu'ils accompagnent des jeunes en transition vers les études collégiales?

Les membres de l'équipe GAP-Orientation et des groupes de codéveloppement ont soulevé de telles questions lors de l'analyse de récits de pratique professionnelle portant sur des élèves, des étudiantes et des étudiants dont la transition au cégep est jalonnée d'embûches. Une certaine confusion régnait sur ce qui devrait être considéré comme faisant partie de ce type de transition. C'est pourquoi nous avons élaboré un modèle de la transition secondaire-collégial qui met en lumière des dimensions récurrentes tirées de vingt-cinq récits de pratique¹ sur le sujet, rapportés par des professionnelles et des professionnels de l'orientation. Ces dimensions renvoient aux impasses types auxquelles les élèves ou les étudiantes et les étudiants se sont heurtés à cette étape de leur parcours scolaire. En outre, elles s'inspirent des écrits scientifiques sur les transitions professionnelles ou les transitions tout au long de la vie.

Le but du présent chapitre est d'aider les professionnelles et les professionnels de l'orientation à mieux comprendre la nature des défis et des impasses qui attendent les jeunes lors de ce type de transition, afin d'inspirer la mise en œuvre de pratiques d'accompagnement en orientation bien adaptées à ce contexte de leur parcours scolaire et à leurs difficultés propres.

Pour consulter les récits de pratique, voir le site GAP-Orientation, 1<sup>re</sup> édition, «Du récit à l'action», <a href="http://www.gap-orientation.">http://www.gap-orientation.</a> fse.ulaval.ca/>, consulté le 26 mars 2016.

#### 1/ Six jeunes sur dix fréquentent le collégial

De manière générale, les transitions scolaires s'amorcent avec l'entrée à la maternelle et à l'école primaire. Le passage du primaire au secondaire constitue une autre transition au cours de laquelle les élèves et leur famille optent pour une école secondaire (l'école du quartier, une autre école où est offert un programme particulier ou une école privée) et un programme d'études (régulier, sports-études, langues, programme d'éducation internationale, etc.), suivant les aspirations familiales. La quasi-totalité des élèves vivent ces premières transitions scolaires qui jalonnent la scolarité obligatoire, où l'influence des parents est décisive quant aux choix qu'ils s'apprêtent à faire.

La forme de transition qui nous intéresse ici est le passage conduisant au cégep, qui touche une majorité d'élèves du secondaire et pour laquelle ces élèves prennent part activement aux décisions. En effet, en 2010-2011, 62 % d'une génération de jeunes Québécois en âge de fréquenter le cégep poursuivaient des études collégiales (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - MELS, 2014)<sup>2</sup>.

#### 2/ Comment définir la transition secondaire-collégial?

# Parmi les situations suivantes, lesquelles peuvent être considérées comme une transition secondaire-collégial?

- Les faibles résultats scolaires d'Adèle au secondaire la prédestinent à une formation non contingentée au cégep.
- Sébastien, lourdement handicapé, cherche une voie le menant à une insertion socioprofessionnelle réussie.
- Jasmine réussit bien au cégep, mais elle en est à son deuxième changement de programme d'études.
- Nadia, une jeune femme immigrante, peine à satisfaire aux exigences des études collégiales.

Pour savoir si une demande d'accompagnement en orientation s'inscrit dans la transition secondaire-collégial, il importe d'en cerner les caractéristiques. Tout d'abord, nous examinerons des transitions qui ont beaucoup été étudiées, soit celles d'ordre professionnel. Par effet de comparaison et de contraste, nous tenterons de dégager les

<sup>2</sup> En corollaire, la proportion restante de cette même génération de jeunes avait opté pour une transition vers le marché du travail, vers la formation professionnelle ou pour une interruption des études.

points communs entre ces deux formes de transition ainsi que les caractéristiques de la transition secondaire-collégial. Enfin, nous tenterons de mieux délimiter où cette transition commence et où elle se termine.

#### 2.1/ Un détour éclairant: comprendre les transitions professionnelles

Depuis deux décennies, en raison notamment des soubresauts de l'économie dans plusieurs pays occidentaux, le nombre de transitions professionnelles tout au long des parcours des individus a augmenté significativement (Heppner et Scott, 2006). Plusieurs études ont porté sur ce phénomène nouveau. On dispose donc aujourd'hui d'écrits riches en modèles théoriques et d'accompagnement d'adultes en transition professionnelle (Fouad et Bynner, 2008). Une autre conséquence de ce nouveau contexte économique est l'augmentation des difficultés d'insertion socioprofessionnelle rencontrées par les jeunes au terme de leurs études. Certaines recherches ont été consacrées aux caractéristiques et aux enjeux particuliers du passage de l'école au marché du travail (Masdonati et Fournier, 2015). D'autres ont traité de la transition en fin de parcours professionnel, marquant le passage du marché du travail à la retraite (Lalive d'Épinay et Spini, 2008).

L'ensemble de ces travaux a permis de bien situer l'importance de prendre en compte:

- le **degré de prévisibilité d'une transition**, par exemple, l'insertion dans le marché du travail succédant, de manière attendue à la fin de la formation professionnelle ou, à l'opposé, la recherche d'emploi à la suite d'un licenciement collectif, qui constitue le plus souvent une transition imprévue;
- son caractère plus ou moins choisi par la personne, par exemple, la possibilité ou non d'occuper un premier d'emploi qui répond à ses aspirations professionnelles;
- la marge d'influence de l'individu sur le processus de transition, par exemple, la possibilité réelle ou non de planifier le moment de la prise de retraite, alors que la maladie peut précipiter la fin de la vie professionnelle;
- les changements sur le plan de l'identité personnelle, par exemple, le fait de devoir assimiler les gestes et la culture d'un métier, ou de passer du statut d'élève à celui de travailleur, et sur le plan de l'identité sociale, par exemple, l'interrogation sur son utilité sociale à l'aube de la retraite (Masdonati et Zittoun, 2012).

Certaines de ces caractéristiques seront réintégrées dans notre modèle sur la transition secondaire-collégial et redéfinies pour bien saisir ce qui la distingue d'autres formes de transition.

#### 2.2 Où commence et où prend fin la transition secondaire-collégial?

La transition vers le cégep ne concerne pas que la dernière année du secondaire ou l'arrivée au cégep. Elle se situe chronologiquement à une étape bien délimitée dans le parcours scolaire et dans la vie des jeunes, soulignant son caractère le plus souvent prévisible, attendu ou souhaité. Elle s'amorce, en amont, avec les choix qui se posent dès les premiers paliers d'orientation au secondaire et qui ont une incidence sur l'orientation future vers le collégial. En outre, elle englobe les événements qui surviennent depuis ce moment. Elle se termine au moment où le jeune adulte s'estime relativement satisfait du choix de son programme d'études collégiales et qu'il est en mesure d'en remplir les exigences. Pour bien tracer la frontière temporelle de la transition secondaire-collégial, reprenons chacun de ces éléments de définition.

Son caractère prévisible et attendu tient au fait que cette transition prend place au sein d'un système d'éducation structuré et connu à l'avance. Le passage d'un ordre d'enseignement à un autre rythme les transitions scolaires: à la formation primaire succèdent la formation secondaire, puis la formation collégiale ouvrant sur les programmes techniques ou préuniversitaires. Toutefois, les travaux traitant de la variabilité des parcours scolaires ont bien montré que les voies réellement empruntées par les jeunes ne correspondent pas forcément aux parcours scolaires prédéfinis dans le système d'éducation, comme en témoignent l'interruption momentanée des études, le retour au secondaire en formation professionnelle après avoir fréquenté le cégep, les changements de programmes d'études, etc. (Picard, Trottier et Doray, 2011; Picard *et al.*, 2015). En outre, la prévisibilité d'une telle transition n'empêche pas pour autant les étudiantes ou les étudiants d'avoir des difficultés à décider de leur projet scolaire, alors que le tiers d'entre eux vit de l'indécision à l'arrivée au cégep (Picard, Boutin et Skakni, 2010).

La transition au cégep est le plus souvent souhaitée, par comparaison avec une transition forcée telle la perte de l'emploi. Comme elle se déroule après la scolarité obligatoire, les étudiantes ou les étudiants de cégep choisissent généralement de poursuivre leurs études. Parfois, certaines pressions sociales des pairs ou de la famille peuvent devenir une contrainte au regard du choix scolaire et professionnel, atténuant le caractère souhaité de cette forme de transition.

La transition secondaire-collégial découle de décisions, de choix ou d'événements qui surviennent dans le parcours scolaire, bien en amont de la prise de décision liée à la poursuite d'études collégiales. En France, les travaux d'Agnès van Zanten (2009) ont montré l'impact stratégique de choix hâtifs dans le parcours scolaire ayant des retombées sur la transition vers l'enseignement supérieur. Elle a étudié comment le choix de l'école privée par les familles françaises influe sur la qualité de la préparation des acquis scolaires. Ceux-ci jouent en quelque sorte un rôle préventif en matière de réussite et de persévérance à l'enseignement supérieur. Au Québec, le second cycle

du secondaire s'amorce par le choix d'une voie de formation (formation générale, formation générale et appliquée ou formation axée sur l'emploi). En raison de résultats scolaires faibles, l'élève peut être classé dans une voie de formation qu'il n'a pas choisie, en l'occurrence la formation axée sur l'emploi qui ne conduit ni à un diplôme d'études ni à l'accès au cégep. Ainsi, l'orientation dans une voie de formation coïncide avec la fin du tronc commun de formation. Par ailleurs, à la fin de la troisième année du secondaire, un palier d'orientation stratégique pour l'accès aux études collégiales a trait au choix d'une séquence de cours de mathématiques, de cours de sciences ou d'autres cours optionnels offerts au deuxième cycle du secondaire. Ces cours optionnels donnent accès ultérieurement à un éventail plus ou moins grand de programmes d'études collégiales. Ils déterminent ainsi l'étendue des possibilités, en augmentant ou en limitant le nombre de programmes préuniversitaires ou techniques pour lesquels l'élève détient les préalables pour y être admis (Labrosse, 2012). Bref, depuis l'entrée à l'école, les élèves ont déjà fait de nombreux choix qui favorisent ou restreignent l'accès au cégep.

Les événements du parcours scolaire, comme la réussite, l'échec ou le redoublement, ont une incidence sur la transition au collégial. Les événements de la vie peuvent aussi influer sur la transition secondaire-collégial. Une grossesse à l'adolescence ou un accident causant un handicap physique sont des exemples d'événements de la vie qui compliquent la transition au collégial (Picard, Trottier et Doray, 2011).

Enfin, la transition secondaire-collégial se termine lorsque l'étudiante ou l'étudiant satisfait aux exigences collégiales, tout en ayant le sentiment d'avoir fait le bon choix de programme d'études. Une désillusion liée au programme d'études, même si tous les cours collégiaux sont réussis, dénote que la transition n'est pas terminée. À l'inverse, de nombreux échecs dans le programme suivi et souhaité mettent en péril la transition, en raison de l'expulsion possible des études dans ce cas.

#### Des exemples de transition secondaire-collégial

Les situations que vivent Adèle, Sébastien, Jasmine et Nadia font-elles partie de la transition secondaire-collégial, où l'orientation est concernée? Selon les précisions apportées, chacun d'entre eux vit une forme de fragilisation qui a des incidences sur cette transition. Les faibles résultats scolaires d'Adèle constituent un événement du parcours scolaire au secondaire qui restreint l'éventail des choix possibles au cégep. Ils pourraient entraîner l'orientation dans un programme à défaut d'autre choix et complexifier l'entrée au cégep, voire nuire à sa persévérance au collégial. Sébastien, malgré son lourd handicap, pourrait satisfaire aux exigences d'admission d'un programme d'études collégiales, mais cette transition scolaire doit aussi être planifiée en fonction d'une transition professionnelle à venir, en tenant compte de sa capacité à remplir les exigences du marché du travail. Jasmine illustre les difficultés soulevées en fin de transition, alors que les désillusions successives liées aux programmes d'études qu'elle a suivis compliquent sa situation. Enfin, la transition de Nadia peut être liée à une dimension culturelle, où s'opposent les attentes du milieu familial et les exigences des études collégiales.

# 3 / Le modèle RISC (dimensions relationnelle, institutionnelle, subjective et conative) de la transition au collégial

Pour élaborer un modèle de la transition secondaire-collégial qui rende compte des défis d'orientation auxquels les élèves et les étudiantes ou les étudiants fragilisés sont confrontés, nous nous sommes appuyés sur cinq modèles théoriques des transitions intervenant à différents moments ou situations du parcours des individus, soit les transitions professionnelles, les transitions à la vie adulte et les transitions scolaires.

De ces cinq modèles théoriques (voir l'encadré 1.1), nous avons retenu certains éléments centraux qui expliquent bien le phénomène de la transition secondaire-collégial que vivent les jeunes, comme cela est rapporté dans les récits de pratique professionnelle lors des GAP-Orientation. Quatre grandes dimensions - relationnelle, institutionnelle, subjective et conative - composent ainsi le modèle RISC.

#### ENCADRÉ 1.1 / Cinq modèles théoriques pour expliquer la transition

1 Le parcours scolaire et éducatif (Doray, 2012; Doray et al., 2009; Picard, Trottier et Doray, 2011)

Peu de travaux théoriques ont porté sur les transitions scolaires et ceux de Pierre Doray et de ses collaborateurs méritent qu'on s'y arrête. Conçu pour étudier les parcours de manière longitudinale, et pas exclusivement la transition vers l'enseignement supérieur, ce modèle comporte quatre axes.

- La transaction entre l'individu et l'institution scolaire. L'élève, l'étudiante ou l'étudiant mettent en œuvre des stratégies pour composer avec l'organisation scolaire et font des choix à des étapes prédéterminées de leur parcours scolaire. Réciproquement, les régulations prévues dans le système scolaire (p. ex. les règles de sanction des études) tentent d'encadrer avec une population scolaire marquée par la diversité des décisions, des comportements et des attitudes par rapport à la scolarisation qui comportent une bonne part d'inattendu et d'imprévisibilité.
- L'articulation de l'expérience objective et subjective. La transition comporte des données objectives, telles que l'origine socioéconomique de la famille, l'organisation scolaire prédéfinie, les événements scolaires ainsi que ceux de la vie personnelle, qui sont traduites et réinterprétées à partir de la signification que les jeunes leur accordent.
- Les transactions entre les expériences scolaires et extrascolaires. Cet axe souligne l'importance de prendre en compte à la fois les conditions de vie et la condition étudiante dans lesquelles la transition se déroule.
- Les temporalités. Il s'agit de l'importance de situer le récit du parcours scolaire dans une perspective plus longue, tenant compte des événements passés ou présents et des anticipations d'avenir.
- 2 La transition école-travail (Masdonati et Fournier, 2015)

Quatre processus clés définissent cette transition:

- les influences contextuelles, soit le rôle que jouent l'organisation de l'école et la configuration du marché du travail sur le déroulement de la transition;
- l'importance des relations, soit les formes et les types de soutien social ainsi que les représentations sociales de l'école et du travail qui sont véhiculées et appropriées par la personne en transition;

(suite)

#### ENCADRÉ 1.1 / Cinq modèles théoriques pour expliquer la transition (suite)

- la construction identitaire, soit la manière dont une personne en transition école-travail construit progressivement une identité de travailleur et une identité de métier:
- leur rapport à l'école et au travail, renvoyant aux rôles que les jeunes attribuent à ces deux sphères de la vie ainsi qu'à ce qu'elles représentent pour eux.
- 3 **Les transitions professionnelles** (Masdonati et Zittoun, 2012)

La transition professionnelle comporte:

- une transformation identitaire, liée à l'assimilation d'une nouvelle position sociale et aux répercussions de ce changement sur l'image et l'estime de soi:
- l'acquisition de nouvelles compétences (sociales, cognitives, professionnelles, etc.);
- un travail de **construction de sens**, qui permet à l'individu «de comprendre ce qui lui arrive et de développer des représentations plus ou moins réalistes des situations » (p. 234).

En outre, ce modèle relève trois types de ressources pouvant aider à affronter une transition professionnelle: institutionnelles, sociales et symboliques.

4 Les facteurs psychologiques de réussite d'une transition professionnelle (Heppner, 1998; Fernandez, Fouquereau et Heppner, 2008)

Cinq facteurs psychologiques y sont décrits:

- le readiness, c'est-à-dire le degré de préparation et la motivation à s'engager dans une transition professionnelle;
- la **confiance** de l'individu en ses capacités à réussir cette transition;
- le sentiment de contrôle et de maîtrise de sa carrière;
- la perception de soutien social et les conséquences anticipées des effets de ces soutiens;
- l'indépendance, c'est-à-dire la capacité à prendre des décisions de manière autonome.

- 5 Les transitions de la vie adulte (Anderson, Goodman et Schlossberg, 2012)
  Les auteures ont élaboré un modèle général des transitions à la vie adulte, mieux connu sous l'appellation du modèle des 4S.
  - La situation recouvre l'événement déclencheur de la transition, le moment auquel elle survient, le niveau de contrôle que l'individu exerce sur l'événement, les rôles à modifier, la durée de la transition avant le retour à un certain équilibre, les expériences préalables de transition auxquelles l'individu peut se référer, les autres sources de stress et la perception de sa responsabilité dans la transition.
  - Le **soi** se rapporte aux caractéristiques personnelles et sociales de l'individu et à ses ressources psychologiques.
  - Les **soutiens** sont les aides disponibles dans l'environnement (la famille, les amis, les professionnels, etc.).
  - Les **stratégies** réfèrent aux comportements, aux attitudes et aux décisions prises par l'individu afin de s'adapter à l'événement.

#### 3.1/ La dimension relationnelle

Comme pour toute autre forme de transition, la transition secondaire-collégial a lieu dans un environnement social donné. L'origine sociale ou culturelle de la famille y joue un rôle important. Cet environnement exerce une influence qui peut être qualifiée de relationnelle et qui se décline surtout de deux manières, soit dans le soutien social et dans la transmission de représentations sociales.

Premièrement, en termes de **soutien social** (Sarason et Sarason, 2009), on relève d'abord les **sources** de soutien, potentielles et effectives, dont un jeune en transition dispose dans son entourage, que ce soit auprès de la famille, des pairs ou des professionnelles et des professionnels de l'école, dont ceux de l'orientation, ou du personnel enseignant. Ensuite, ces soutiens peuvent prendre plusieurs **formes**, suivant qu'ils sont d'ordre affectif, matériel, de réseau social, d'information scolaire et professionnelle ou de conseil. Enfin, un soutien peut être disponible, mais non mobilisé, voire être perçu comme un obstacle. Ainsi, le soutien social n'est effectif qu'à partir du moment où la personne le «perçoit» en tant que tel et s'en saisit effectivement.

Deuxièmement, les pairs, la famille et l'environnement social véhiculent une certaine **représentation sociale de l'école, des voies de formation, des programmes d'études et du monde du travail** (Huteau, 2007). Dans l'accompagnement d'un jeune en transition, il importe d'expliciter quelles représentations il a intégrées des possibilités offertes. Il s'agit de porter une attention particulière aux représentations qui sont

marquées socialement (p. ex. l'image qu'en véhiculent les parents et les pairs) et qui déterminent notamment le caractère plus ou moins genré d'une voie de formation (les formations traditionnellement masculines, comme le génie civil, ou féminines, comme les soins infirmiers), ainsi que le prestige qui y est associé (p. ex. le peu de prestige social accordé à la formation professionnelle par comparaison à la formation collégiale au Québec) (Gottfredson, 2005). Le récit de pratique de Chloé illustre l'importance de la dimension relationnelle dans l'orientation des jeunes issus de l'immigration.



LE RÉCIT DE CHLOÉ

Chloé, conseillère d'orientation au secondaire, traite de ses difficultés à travailler avec des élèves issus de l'immigration. Elle se rend compte que ces jeunes sont souvent coincés entre des influences sociales contradictoires. Le soutien social qu'elle offre et celui venant des parents sont parfois incohérents, ce qui a pour effet de soumettre ces élèves à des injonctions et à des attentes contradictoires. Chloé entame donc un travail d'accompagnement, auprès des jeunes et de leurs parents, visant la construction progressive d'une représentation plus juste des voies de formation dans le système éducatif québécois, en soulignant les souplesses et les possibilités qu'il recèle dans l'orientation progressive des jeunes (p. ex. le passage vers la formation professionnelle qui peut conduire à la formation technique, pour aboutir ensuite à la formation universitaire dans le même domaine).

#### 3.2 La dimension institutionnelle

L'institution scolaire, par la structure du système d'éducation, confère un certain caractère prévisible aux transitions scolaires. Ce caractère prévisible s'inscrit dans les règles institutionnelles, dont la sanction des apprentissages, les conditions d'obtention d'un diplôme, les exigences d'admission à un programme d'études, qui définissent les conditions à remplir à chacun des paliers d'orientation (p. ex. l'école, le programme et les options scolaires). Les élèves, les étudiantes et les étudiants effectuent ainsi de nombreuses transactions avec l'institution scolaire, aux diverses étapes de leur parcours scolaire. Ces transactions se réalisent entre autres au moment d'une demande d'admission dans un programme d'études ou dans un établissement et lors des choix d'options scolaires (p. ex. suivre les itinéraires officiels des programmes d'études ou les contourner pour parvenir à ses fins). Elles sont subordonnées aux règles d'admission, de réussite des cours et de sanction des études, mais elles dévoilent en outre les marges de manœuvre dont les jeunes peuvent se saisir, comme il en sera question ultérieurement.

L'institution scolaire comporte de nombreuses **règles et contraintes**, mais elle est aussi pourvoyeuse de **ressources** (Curonici et McCulloch, 2007), dont les services d'orientation implantés au secondaire et au collégial. Un exemple de la dimension institutionnelle de la transition secondaire-collégial est donné dans l'existence du dispositif Tremplin DEC, comme le rapporte Noémie.

En tant que professionnelle de l'orientation, Noémie œuvre à Tremplin DEC. Le dispositif Tremplin DEC a pour fonction de soutenir les étudiantes et les étudiants qui ne remplissent pas tout à fait les exigences d'admission aux programmes d'études collégiales (p. ex. non-obtention du diplôme d'études secondaires, préalables manquants pour l'admission à un programme d'études collégiales, indécision scolaire ou professionnelle, habiletés studieuses déficientes). Noémie a donc la possibilité de rencontrer les étudiantes ou les étudiants en entrevue individuelle pendant environ cinq rencontres, ce qui dénote les ressources importantes du collège. Toutefois, elle souligne les limites de ce dispositif, car aucun cours d'orientation n'est offert à la session d'hiver à son collège. Ce cours a fait ses preuves dans divers systèmes éducatifs, comme moyen d'orientation en début d'études à l'enseignement supérieur. Noémie note la démotivation des jeunes admis à Tremplin DEC, lorsqu'ils ne suivent que les cours de formation générale durant la première session au cégep.



LE RÉCIT DE NOÉMIE

#### 3.3/ La dimension subjective

Dans un processus de transition, il y a un important travail d'appropriation subjective du changement (Masdonati, 2007). Il est important de s'intéresser à ce que la transition secondaire-collégial **représente** pour une personne ayant ses propres caractéristiques et expériences. Parfois, cette transition n'est qu'un événement anecdotique dans un parcours tracé d'avance. Dans d'autres situations, elle représente un véritable point tournant, un changement de vie qui marque un «avant» et un «après». Pour certains jeunes, il s'agit d'un moment anxiogène, alors que d'autres se réjouissent d'un tel changement. De ce fait, personne ne vit les changements induits par cette transition de la même manière (c'est-à-dire avec les mêmes énergies et la même motivation, en ressentant le même niveau de stress, etc.) suivant la signification que revêt cette transition dans son parcours.

S'intéresser à la dimension subjective revient également à porter une attention particulière à la manière dont la transition contribue à la **construction identitaire** d'un jeune (Vignoles, Schwartz et Luyckx, 2011; Zittoun, 2012), c'est-à-dire: 1) à ce que cette transition représente pour lui dans le cadre plus général de ses projets d'avenir

et de ses attentes; 2) à la manière dont il module comment il se perçoit, s'évalue et se définit; et 3) à son **rapport plus ou moins positif et confiant avec l'école, le travail et l'avenir** (Masdonati, Fournier et Boisvert, 2014; Rochex, 2004). Enfin, la subjectivité renvoie au **degré d'aisance face au choix** d'orientation de l'élève (Gati et Levin, 2015). Ce choix est à lire, à situer et à comprendre sur divers plans:

- il est souvent le résultat d'un compromis plus ou moins heureux entre le rêve d'une personne et la réalité de ce qu'elle peut espérer, d'après les possibilités existantes et ses aptitudes effectives;
- il peut être source d'anxiété, résultant du degré de tolérance à l'indécision, de la peur de se tromper ou d'autres croyances irrationnelles liées à la prise de décision de carrière;
- a posteriori, il peut conduire à une désillusion découlant du constat d'un manque de correspondance entre les anticipations au sujet d'une voie de formation et son degré de satisfaction.

Le récit de pratique de Marjorie illustre la dimension subjective de la transition.



LE RÉCIT DE MARJORIE

Marjorie rapporte ces cas d'élèves en fin de secondaire dont l'indécision par rapport à l'avenir est exacerbée par la peur de se tromper dans leur choix de carrière. Dans ces situations, les techniques classiques d'aide à la prise de décision sont inefficaces, l'anxiété face au choix empêchant l'avancement de tout processus de choix rationnel et progressif. Marjorie explore des pistes d'intervention lui permettant de tabler sur le côté affectif de la prise de décision, c'est-à-dire à ce que choisir «représente» pour ces jeunes, en tentant de déconstruire un certain nombre de croyances erronées quant au choix de carrière (p. ex. il n'existe qu'un seul choix possible bien assorti à chaque individu).

#### 3.4 / La dimension conative

Le terme conatif signifie ce qui pousse vers l'action, l'effort consenti (Broonen, 2006). L'élève, l'étudiante ou l'étudiant en transition vers le cégep détiennent une certaine emprise ou un certain pouvoir d'agir sur la situation, sur «leur» situation en tant qu'apprenant et jeune adulte capable d'infléchir, dans une certaine mesure, leur trajectoire scolaire ou leur destin de classe. À l'instar de Dupuy (1998), de Doray et al. (2009) et de Masdonati et Zittoun (2012), nous les considérons comme des individus actifs qui transigent avec l'institution scolaire. L'entrée au cégep repose sur le passage du rôle d'élève, c'est-à-dire un apprenant actif bien encadré par l'adulte, à celui d'étudiant, soit ce jeune adulte détenant une liberté nouvelle, dans un milieu où la culture de l'enseignement table sur son autonomie dans la réalisation des apprentissages

(Coulon, 2005). Certains jeunes dont les parents ou les membres de la fratrie ont déjà fréquenté le cégep s'y retrouveront comme des poissons dans l'eau (Dandurand, 1995). Pour d'autres, l'apprentissage du métier d'étudiant, c'est-à-dire des façons de faire et des exigences propres à l'enseignement collégial, constituera tout un défi à relever dès la première session. Dans un tel contexte, l'intervention doit prendre en compte les stratégies effectives déployées, ou qui pourraient l'être, pour surmonter les défis de la transition secondaire-collégial. Comme la transition secondaire-collégial succède à diverses transitions scolaires ou transitions familiales (s'adapter à un déménagement, au divorce des parents, à la vie dans une famille recomposée, etc.), les compétences déjà développées en la matière peuvent être transférées dans cette situation nouvelle (Anderson, Goodman et Schlossberg, 2012).

Aider les étudiants à s'engager dans leur parcours scolaire et dans leur choix d'orientation est au cœur des pratiques professionnelles de Mélina.

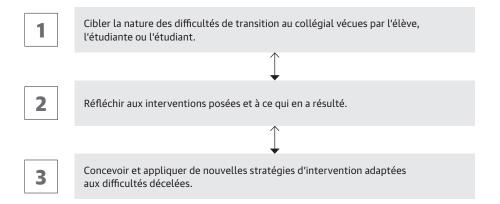
Mélina accompagne des étudiants inscrits au cégep dans un programme sportétudes. Compte tenu de leur facilité d'apprentissage, ces étudiants ont adopté jusque-là des stratégies passives d'études. Dans le passé, si la réussite aux études secondaires rimait avec « effort minimal », le rôle de Mélina est maintenant de les convaincre que de telles stratégies d'études risquent de compromettre leur réussite au collégial et, de là, leur maintien au sein de l'équipe sportive. Elle doit innover dans ses pratiques pour rejoindre ces étudiants. Elle a choisi de les inciter à appliquer, dans leurs études, des méthodes qui les motivent et qui se sont révélées fructueuses dans leurs pratiques sportives.



LE RÉCIT DE MÉLINA

## 4/ Mieux comprendre les difficultés pour mieux intervenir

Comment les professionnelles et les professionnels de l'orientation peuvent-ils utiliser le modèle RISC? Une mise en garde s'impose: l'application du modèle RISC dans la pratique de l'orientation scolaire n'est pas automatique. Il n'y a pas de solutions prêtes à appliquer et préétablies dans l'accompagnement en orientation au moment de la transition secondaire-collégial, en lien avec chacune des dimensions d'un tel modèle. Son utilisation dans l'accompagnement en orientation, dans les situations de transition vers le collégial, repose sur une démarche en trois temps qui fait appel à l'analyse, à la réflexivité et au jugement professionnel.



#### 4.1/ Cibler la nature des difficultés

La force de ce modèle tient au fait qu'il peut être utilisé comme un guide pour cerner la nature des difficultés de transition au collégial qui influent sur l'orientation scolaire. Cependant, une même manifestation de difficulté peut renvoyer à des réalités bien différentes, ce qu'il importe de déceler en entrevue, comme dans l'exemple ci-dessous.

#### Les multiples significations de l'apathie

Qu'est-ce qui explique un comportement apathique adopté par un élève qui, en fin de secondaire, désire tout de même poursuivre au cégep et se rend au service d'orientation pour y recevoir de l'aide dans son choix de programme d'études? Analysé à travers le prisme du modèle RISC, ce comportement peut découler de difficultés diverses. Si aucun membre de la famille n'a jamais fréquenté le cégep, l'élève peut être déboussolé et ne pas savoir par où commencer (dimension conative). Des tensions peuvent naître entre le projet scolaire et la famille, en raison de la possibilité que le fils ou la fille vive un avenir professionnel meilleur que son père ou sa mère (dimension relationnelle). L'élève peut avoir acquis la certitude que son apathie ne mettra en danger ni sa réussite des cours ni l'obtention de son diplôme d'études secondaires (dimension institutionnelle). Enfin, il peut ressentir une anxiété paralysante face au choix, laissant faussement croire à de l'apathie (dimension subjective). Bref, un comportement apathique peut découler d'une multitude de difficultés qu'il convient d'élucider avant toute chose.

Pour dépister ce qui fait obstacle à l'orientation scolaire au moment de la transition vers le collégial, un ensemble de questions liées à chacune des dimensions du modèle est proposé en annexe du présent chapitre.

#### 4.2 Réfléchir aux interventions posées et à ce qui en a résulté

Mieux connaître la nature de l'impasse que vit un jeune en transition vers le cégep permet, dans un deuxième temps, de réfléchir à l'efficacité des stratégies d'intervention mises en œuvre jusque-là. Le modèle RISC peut aussi être utilisé comme un guide pour la réflexion sur la pratique professionnelle. À cette fin, trois questions types alimentent la réflexion et l'analyse des pratiques professionnelles.

- Quelles stratégies d'intervention ont été utilisées jusqu'à maintenant? Quels résultats ont été observés?
- À quelles dimensions du modèle RISC ces stratégies d'intervention se rapportentelles? (Par exemple, j'ai travaillé sur l'estime de soi, ce qui est en lien avec la dimension subjective; j'ai donné des informations sur les exigences d'admission au cégep, ce qui touche la dimension institutionnelle.)
- Dans quelle mesure les interventions menées jusqu'à maintenant correspondent-elles à la nature des difficultés dont ont témoigné les jeunes et leur famille? (Par exemple, j'ai travaillé sur l'estime de soi dimension subjective alors que l'élève m'a parlé de sa confusion découlant des informations scolaires discordantes obtenues de l'école, de ses parents, de ses frères et sœurs et de ses amis dimension relationnelle.)

La réflexion sur la concordance entre les stratégies d'intervention adoptées et la nature de la difficulté de transition posée, dans le contexte singulier de la vie d'un élève, d'une étudiante ou d'une étudiant, est un acte professionnel en soi. Les membres des GAP-Orientation ont témoigné de l'importance de «se mettre soi-même à l'horaire», c'est-à-dire de réserver des plages dans son agenda pour entreprendre une démarche réflexive sur ses pratiques.

#### 4.3 Concevoir et appliquer des stratégies d'intervention

Le modèle RISC peut aussi servir de guide à l'élaboration de stratégies d'intervention sur mesure, c'est-à-dire adaptées à la situation de jeunes soumis à des formes de fragilisation qui ont divers impacts sur leur transition au collégial. Notre expérience de recherche collaborative avec les professionnelles et professionnels de l'orientation

a démontré que l'exploration des stratégies d'intervention coule de source<sup>3</sup>. Il importe de s'assurer que les stratégies d'intervention correspondent bien à la nature des difficultés cernées. Au besoin, il peut être utile de recueillir de nouvelles informations en entrevue, en lien avec l'une des dimensions du modèle RISC qui ont été peu explorées jusque-là, avant de revoir sa stratégie d'intervention.

#### CONCLUSION

Le modèle RISC présente l'avantage de s'appuyer sur des modèles théoriques existants de la transition, ce qui contribue à sa solidité, et sur des récits de pratique issus de l'accompagnement en orientation au moment de la transition secondaire-collégial au Québec, ce qui favorise son application à ce contexte particulier. Ce double ancrage théorique et pratique en fait un modèle fondé, situé et, nous semble-t-il, exhaustif.

Ce modèle peut aussi aider les professionnelles et les professionnels de l'orientation à échapper à un certain fatalisme, c'est-à-dire à cette attitude fondée sur la croyance que tout est fichu lorsque les tentatives d'accompagnement sont demeurées vaines, et qui engendre l'impuissance, le repli ou le désintérêt dans l'accompagnement. Son utilisation ouvre ainsi de nouvelles voies à l'intervention pour favoriser la résilience de jeunes fragilisés au moment de leur transition au cégep.

Toutefois, ce modèle nécessite d'être mis à l'épreuve et pourrait s'enrichir des savoirs d'expérience qui découlent des pratiques dans l'accompagnement d'adolescentes, d'adolescents et de jeunes adultes au secondaire et au collégial. Notons qu'il découle exclusivement de la perspective de l'analyse des pratiques professionnelles. Si des données étaient recueillies auprès des jeunes eux-mêmes, on peut penser que des nuances ou dimensions nouvelles s'ajouteraient.

Diverses stratégies d'intervention, en lien avec la transition secondaire-collégial, sont énumérées dans le site GAP-Orientation: <www.gap-orientation.fse.ulaval.ca>, consulté le 19 juillet 2016 sous l'onglet «Du récit à l'action». En outre, 35 interventions adoptées à la session d'accueil et d'intégration (Tremplin DEC) mises en œuvre dans 21 collèges du Québec pour faciliter la transition ont été répertoriées (Picard, Soucy et Demers, 2013, p. 166-169).

# **ANNEXE.** QUELQUES QUESTIONS POUR CERNER LES DIFFICULTÉS DE TRANSITION AU CÉGEP

La liste des questions reproduites ci-après, en lien avec chacune des quatre dimensions du modèle RISC, sert de guide à l'analyse des informations recueillies en entrevue auprès des élèves, des étudiantes, des étudiants ou de leurs parents, pour mieux saisir la nature de l'impasse. Il ne s'agit donc pas d'un guide d'entrevue à proprement dit, bien que certaines questions puissent être utilisées à cette fin.

#### CONSIGNES

- Cocher les éléments d'information développés par le jeune ou ses parents lors des entretiens.
- Indiquer à quelles dimensions se rapporte le plus grand nombre d'informations recueillies.
- Repérer les points aveugles, c'est-à-dire les dimensions qui ont peu ou n'ont pas du tout été traitées en entrevue, mais gagneraient à l'être.

#### DIMENSION RELATIONNELLE

Dans quelle classe sociale se situe la famille? Quel rôle joue cette appar- tenance sur la composition du réseau social de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant?
Parmi ce réseau social, qui sont les personnes influentes? Les personnes absentes? Les personnes jamais évoquées?
Quelles formes de soutien (matériel, affectif, réseau social, conseil, information scolaire ou professionnelle, etc.) reçoivent-ils d'elles? Apprécient-ils de recevoir ce soutien ou s'en plaignent-ils? Quelle autre forme de soutien souhaiteraient-ils recevoir ou n'obtiennent-ils pas dans leur réseau?
Le cas échéant, quel est le point de vue des parents sur ces mêmes questions? Est-il corroboré par celui de leur fils ou de leur fille? Ces derniers perçoivent-ils les formes de soutien données par le parent? Sont-elles appréciées ou non souhaitées?
Qui, parmi les membres de la famille, souhaite quoi, pour qui et pour quelles raisons? Existe-t-il une tension au sein de la famille en lien avec l'orientation scolaire de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant?

#### **DIMENSION INSTITUTIONNELLE**

Les choix scolaires passés (école, programme d'études au secondaire, voie de formation au secondaire, options mathématique ou scientifique au secondaire, etc.) favorisent-ils ou restreignent-ils le choix scolaire en cours et le passage au cégep?
Un historique parsemé de faibles résultats scolaires, d'échecs, d'interruptions ou de redoublements contrecarre-t-il le choix scolaire et la transition au cégep?
Dans l'environnement proche de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant, des mesures sont-elles offertes à l'école ou au cégep pour combler certaines «insuffisances» du parcours scolaire (Tremplin DEC, éducation des adultes, cours d'appoint, aide offerte dans une discipline, etc.)? Sont-elles connues de ceux et celles qui en auraient besoin? Sont-elles effectivement utilisées? Permettent-elles réellement de compenser pour les «insuffisances» du parcours scolaire?
Des règles institutionnelles d'admission, de réussite, de reconnaissance des acquis ou de sanction des études font-elles obstacle à l'entrée ou au maintien dans un programme d'études au cégep?
Des mesures d'adaptation scolaire sont-elles offertes à l'école ou au cégep pour soutenir les élèves, les étudiantes et les étudiants visés par un plan d'aide en raison d'un handicap, de difficultés d'apprentissage ou d'un problème de santé mentale? Sont-elles utilisées et quels résultats sont observés sur le plan de l'intégration au cégep et de la réussite des études?

# **DIMENSION SUBJECTIVE** Comment l'élève vit-il ou se sent-il face à cette éventualité de l'entrée au cégep? (Par exemple, est-il confiant, enthousiaste, inquiet, craintif ou anxieux?) Qu'est-ce que le projet d'études collégiales représente à ses yeux? Quelles sont les représentations d'un tel projet véhiculées dans son réseau social, dont la famille? Ces représentations appuient-elles, diffèrent-elles ou s'opposent-elles à la sienne? Quel est le degré d'aisance ou de certitude par rapport au choix scolaire (tolérance par rapport à un certain degré d'indécision, peur de se tromper, etc.)? Quel rapport passé à l'école (expérience heureuse et enrichissante, souvenirs de «chagrins d'école», etc.) est projeté sur l'admission prochaine au cégep? **DIMENSION CONATIVE** Tenant compte de l'origine sociale de la famille et de la distance culturelle plus ou moins grande qui sépare la famille du cégep, quelle est l'ampleur des apprentissages à réaliser sur le plan culturel, en ce qui touche l'exercice du métier d'étudiant, en jeu dans ce processus de transition? Quel pouvoir d'agir l'élève, l'étudiante ou l'étudiant détiennent-ils dans leur situation de transition? Se servent-ils effectivement de cette zone de pouvoir? Qu'est-ce qui limite leur action? Dans le passé, quelles stratégies ont été mises en œuvre par le jeune et sa famille dans les situations importantes de transition? Quel en a été le degré d'efficacité pour s'adapter à la transition? Ces stratégies ont-elles été réutilisées dans la transition au cégep? Qu'en a-t-il résulté? Les malaises vécus par rapport au choix scolaire exercent-ils un effet paralysant dans le processus de choix scolaire et de transition au cégep? L'élève, l'étudiante ou l'étudiant agissent-ils tels d'incorrigibles procrastina-

teurs alors qu'arrive l'échéance des choix? Quelle en est la raison?

#### BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, M.L., J. Goodman et N.K. Schlossberg (2012). Counseling Adults in Transition: Linking Schlossberg's Theory with Practice in a Diverse World, 4º éd., New York, Springer.
- Boutinet, J.-P. (2007). «L'espace contradictoire des conduites à projet: entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte», L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 36, nº 1, p. 19-32.
- Broonen, J.-P. (2006). «Motivation et volition: une distinction incontournable», Éducation & Formation, vol. 284, p. 62-71.
- Coulon, A. (2005). Métier d'étudiant. Entrée dans la vie universitaire, Paris, Économica-Anthropos.
- Curonici, C. et P. McCulloch (2007). Psychologues et enseignants: regards systémiques sur les difficultés scolaires, Bruxelles, De Boeck.
- Dandurand, P. (1995). «Sens des études, trajectoires scolaires et destination socioprofessionnelle des étudiants universitaires: apport de l'approche qualitative», dans C. Trottier, M. Perron et M. Diambomba (dir.), Les cheminements scolaires et professionnels des étudiants de l'université: perspectives théoriques et méthodologiques, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 185-199.
- Doray, P. (2012). «De la condition étudiante aux parcours étudiants: quelques balises théoriques», dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), Les parcours d'orientation des jeunes: dynamiques institutionnelles et identitaires, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 51-93.
- Doray, P., F. Picard, C. Trottier et A. Groleau (2009). Les parcours éducatifs et scolaires: quelques balises conceptuelles, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Dupuy, R. (1998). «Transitions et transformation des identités professionnelles», dans A. Baubion-Broye (dir.), Événements de vie, transitions et construction de la personne, Toulouse, Éditions Érès, p. 45-71.
- Fernandez, A., E. Fouquereau et M.J. Heppner (2008). «The career transition inventory: A psychometric evaluation of a French version (CTI-F)», *Journal of Career Assessment*, vol. 16, n° 3, p. 384-398.
- Fouad, N.A. et J. Bynner (2008). «Work transitions», American Psychologist, vol. 63, nº 4, p. 241-251.
- Gati, I. et N. Levin (2015). «Making better career decisions», dans P.J. Hartung, M.L. Savickas et W.B. Walsh (dir.), APA Handbook of Career Intervention, tome 2, Washington, American Psychological Association, p. 193-207.
- Gottfredson, L.S. (2005). «Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling», dans S.D. Brown et R.W. Lent (dir.), *Career Development and Counseling*, Hoboken, John Wiley & Sons, p. 71-100.
- Guichard, J. et M. Huteau (2006). Psychologie de l'orientation, 2º éd., Paris, Dunod.
- Heppner, M.J. (1998). «The career transitions inventory: Measuring internal resources in adulthood», *Journal of Career Assessment*, vol. 6, n° 2, p. 135-145.
- Heppner, M.J. et A.B. Scott (2006). «Career transitions», dans J.H. Greenhaus et G.A. Callanan (dir.), Encyclopedia of Career Development, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 157-159.
- Huteau, M. (2007). «Représentations professionnelles», dans J. Guichard et M. Huteau (dir.), *Orientation et insertion professionnelle: 75 concepts clés*, Paris, Dunod, p. 374-380.
- Labrosse, J. (2012). Les répercussions de la démocratisation ségrégative des séquences mathématiques au secondaire, expliquées selon l'approche boudonnienne, mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval, <a href="http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/29735">https://theses.ulaval.ca/archimede/meta/29735</a>, consulté le 12 août 2015.
- Lalive d'Épinay, C. et D. Spini (2008). Les années fragiles: la vie au-delà de quatre-vingts ans, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Masdonati, J. (2007). La transition entre école et monde du travail: préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle, Berne, Peter Lang.

- Masdonati, J. et G. Fournier (2015). «Life design, young adults and the school-to-work transition», dans L. Nota et J. Rossier (dir.), *Handbook of the Life Design Paradigm: From Practice to Theory, from Theory to Practice*. Göttingen. Hogrefe. p. 117-133.
- Masdonati, J. et T. Zittoun (2012). «Les transitions professionnelles: processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 41, n° 2, p. 229-253.
- Masdonati, J., G. Fournier et S. Boisvert (2014). «Le goût du travail: l'évolution du rapport au travail de jeunes adultes en phase de transition école-emploi», <a href="https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\_crievat/documents/Rapports\_de\_recherche/Rapport-participants\_V5\_140905-120dpi.pdf">https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\_crievat/documents/Rapports\_de\_recherche/Rapport-participants\_V5\_140905-120dpi.pdf</a>>, consulté le 8 juin 2015.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport MELS (2014). *Indicateurs de l'éducation*. Édition 2013, Québec, Gouvernement du Québec.
- Picard, F., C. Soucy et L. Demers (2013). «L'apport de la recherche collaborative à une méthode mixte: la transformation des pratiques professionnelles en orientation mises en œuvre à la session d'accueil et d'intégration dans les collèges du Québec», dans B. Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (dir.), Construction de savoirs et de pratiques professionnelles: le double jeu de la recherche collaborative, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 147-178.
- Picard, F., C. Trottier et P. Doray (2011). «Conceptualiser les parcours à l'enseignement supérieur», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 3, p. 2-16.
- Picard, F., N. Boutin et I. Skakni (2010). «La session d'accueil et d'intégration: un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois », Éducation et sociétés, vol. 26, n° 2, p. 29-43.
- Picard, F., N. Olympio, J. Masdonati et M. Bangali (2015). «Justice sociale et orientation scolaire: l'éclairage de l'approche par les "capabilités" d'Amartya Sen», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n° 1, p. 23-45.
- Rochex, J.-Y. (2004). «La notion de rapport au savoir: convergences et débats théoriques », *Pratiques psychologiques*, vol. 10, n° 2, p. 93-106.
- Sarason, I.G. et B.R. Sarason (2009). «Social support: Mapping the construct», *Journal of Social and Personal Relationships*, vol. 26, n° 1, p. 113-120.
- Van Zanten, A. (2009). Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales, Paris, Presses universitaires de France.
- Vignoles, V.L., S.J. Schwartz et K. Luyckx (2011). «Introduction: Toward an integrative view of identity», dans S.J. Schwartz, K. Luyckx et V.L. Vignoles (dir.), *Handbook of Identity Theory and Research*, New York, Springer, p. 1-27.
- Zittoun, T. (2012). «Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources», dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), Les transitions à l'école, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 261-279.

POUR SE COMPRENDRE LUI-MÊME, L'HOMME A BESOIN D'ÊTRE COMPRIS PAR UN AUTRE. POUR ÊTRE COMPRIS PAR UN AUTRE, IL LUI FAUT COMPRENDRE CET AUTRE.

- PAUL WATZLAWICK

# Le groupe de codéveloppement comme outil de professionnalisation des conseillères et conseillers d'orientation

Les défis de l'animation et de l'accompagnement<sup>1</sup>

Bruno Bourassa et Suzy Patton

### 1/ Se professionnaliser... tout au long de la vie

Le sentiment de compétence et les savoirs des conseillères et conseillers d'orientation (c.o.) sont de plus en plus mis à l'épreuve. Soutenir les parcours des personnes qui tentent, tant bien que mal, de compléter leur formation ou encore de «réussir» leur (ré)insertion sociale et professionnelle comporte plusieurs défis. Ces intervenantes et intervenants doivent composer avec les turbulences occasionnées par nos sociétés en constantes mutations. De plus, les demandes des personnes et des groupes auprès desquels ils exercent leur expertise, notamment en milieu scolaire, se sont diversifiées et complexifiées. Le témoignage des professionnels de l'orientation qui ont participé aux projets de recherche et aux activités de perfectionnement que nous avons réalisés ces dernières années est éloquent en ce sens (Bourassa, Picard et Masdonati, 2015; Bourassa et al., 2013; Bourassa, Leclerc et Filteau, 2005; Dussault, Bourassa et Fournier, 2011; Picard, Souci et Demers, 2013). Plusieurs évoquent que les problématiques des personnes qu'ils accompagnent (p. ex. indécision scolaire et professionnelle, incertitude rattachée à la transition vers l'emploi, soutien parental absent ou inadéquat, accompagnement de populations immigrantes, souffrance au travail) sont souvent déstabilisantes pour eux, et ce, malgré une solide formation et des années d'expérience enrichissantes.

Que ce soit en raison de l'inusité de ces situations, de l'ampleur et de la complexité des mandats/demandes d'accompagnement des publics cibles ou de la difficile collaboration avec des collègues et autres instances concernées par son travail, les c.o. sont aujourd'hui plus susceptibles de faire face à l'insuffisance de leurs cadres de

Les c.o. sont aujourd'hui plus susceptibles de faire face à l'insuffisance de leurs cadres de référence et des savoir-faire acquis au fil du temps. référence et des savoir-faire acquis au fil du temps. Comme l'observent Savickas *et al.* (2010), les théories, les modèles et les pratiques d'intervention en orientation préconisés durant une bonne portion du XX° siècle étaient largement influencés par le postulat de «prévisibilité» (des comportements

humains, du développement des personnes, du fonctionnement des organisations et des institutions sociales, des retombées de tel ou tel type d'intervention, etc.). Cette vision des choses est depuis quelques décennies fortement remise en question, si ce n'est complètement abandonnée, en raison des transformations précitées. Nos sociétés postmodernes (mondialisation, concurrence, technologisation des échanges et des modes de production, reconfiguration du marché du travail et d'autres institutions telle la famille, etc.) invitent à la construction de repères qui intègrent et mettent à profit l'idée d'«incertitude» ainsi qu'au renouvellement fréquent des pratiques d'intervention (Chello, 2013; Le Bossé, 2011).

À ce sujet, certains auteurs affirment que le développement professionnel des praticiennes et praticiens peut être conçu comme un long processus d'apprentissage qui est constamment réactivé dans la quotidienneté, et ce, tout au long de la vie (Uwamariya et Mukamurera, 2005; Wittorski, 2009).

Chemin faisant et selon les circonstances, les c.o., comme tout autre professionnel, ratifient ou (re)construisent les compétences qu'ils jugent essentielles pour effectuer les tâches qui leur incombent et résoudre les problèmes auxquels ils font face. Ces compétences sont plurielles et renvoient à différentes composantes de leur métier: l'analyse des problématiques relatives aux personnes accompagnées; l'ajustement et l'innovation des stratégies d'intervention; le travail en équipe; le positionnement au regard des professionnels d'autres disciplines et des attentes des milieux de pratiques, etc.

L'intervention n'est jamais une simple application de recettes (Perrenoud, 1994), ou de savoirs dits probants, puisqu'elle est et sera fréquemment confrontée à l'inattendu. Toutes modifications heureuses des savoirs accumulés au fil des ans, tout apprentissage significatif visant à mieux composer avec les irrégularités ou l'inconnu, participeront à l'enrichissement de l'expertise de l'intervenante ou de l'intervenant. Il suffira

L'intervention n'est jamais une simple application de recettes, ou de savoirs dits probants, puisqu'elle est et sera fréquemment confrontée à l'inattendu. parfois de demander conseil à des collègues, de consulter des ouvrages ou des documents de référence, de repenser autrement le problème «hors de l'action», pour que des solutions nouvelles et pertinentes émergent. Par ailleurs, ce processus de professionnalisation tout au long de la vie peut aussi se faire en empruntant d'autres voies (Wittorski, 2009).

Depuis une trentaine d'années, plusieurs approches d'analyse de pratiques professionnelles et de recherches-actions ont vu le jour (Argyris et Schön, 1992; Blanchard-Laville et Fablet, 1996; Bourassa, 2015; Donnay et Charlier, 2008; Vermersch, 1994;

Heron et Reason, 2008; Perrenoud, 2012). Ces approches, chacune à leur manière, proposent à des praticiennes et praticiens de participer à des démarches en groupe qui visent à mieux comprendre et à transformer des aspects de leur action professionnelle. L'exercice consiste à prendre un peu de recul par rapport aux activités de tous les jours afin de développer leurs capacités réflexives et d'accroître concrètement leur pouvoir d'agir au regard des interrogations et des événements déstabilisants qui surviennent dans leur pratique. Dans le cadre de ces démarches, il ne s'agit plus seulement de réfléchir dans et sur l'action, mais aussi de réfléchir sur les systèmes d'action (encadré 2.1) qui gouvernent la pratique professionnelle (Perrenoud, 2012).

#### **ENCADRÉ 2.1/Les systèmes d'action**

Les systèmes d'action peuvent être définis comme l'ensemble des composantes qui interagissent et qui ont une influence significative sur les pratiques à l'étude. Ces systèmes peuvent inclure les façons de voir et de faire habituelles des praticiennes et praticiens concernés (leurs modèles d'action) et leurs manières plus ou moins routinières d'interagir (leurs modèles d'interaction), les enjeux respectifs des acteurs concernés dans une situation donnée (qu'est-ce qu'ils veulent obtenir et éviter?) et les éléments de contexte qui sont en cause (p. ex. les contraintes, les règles organisationnelles, les contraintes administratives, les ressources humaines et matérielles disponibles). Par exemple, dans le cas d'une conseillère d'orientation qui voudrait mieux comprendre les difficultés auxquelles elle se heurte dans l'implantation d'une approche d'école orientante dans son propre milieu scolaire, le travail pourrait consister à analyser plus en profondeur les aspects suivants: Comment s'y est-elle prise jusqu'à maintenant? Quels sont les principes dominants qui guident son action professionnelle? Quelle est l'influence d'autres personnes concernées par ce projet (p. ex. direction d'école, enseignantes/enseignants, psychoéducatrices/psychoéducateurs, parents, etc.)? Quelles sont les contraintes et les ressources matérielles et financières?

Le groupe de codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997), qui a été utilisé par notre équipe de recherche GAP-Orientation, fait partie de ces démarches.

Mais de quoi s'agit-il au juste?

### 2 Le codéveloppement professionnel: une brève description

Le groupe de codéveloppement est une

approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions des participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental: améliorer la pratique professionnelle. Le groupe constitue une communauté d'apprentissage qui partage les mêmes buts et qui s'entend sur la méthode: étude attentive d'une situation vécue par un participant, partage de «savoirs» pratiques, surtout, et de connaissances théoriques au besoin (Payette et Champagne, 1997, p. 7).

«Le groupe de codéveloppement est une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions des participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental: améliorer la pratique professionnelle.» Selon cette approche de formation, les participantes et participants constituant un groupe restreint prennent appui sur leur propre expérience afin de s'entraider et de s'instruire mutuellement.

L'essentiel de la démarche consiste à soumettre une situation, un incident critique (IC) vécu par une personne

du groupe<sup>2</sup> dans sa vie professionnelle et qui suscite chez elle de l'incompréhension, de l'inconfort, un sentiment d'inefficacité, voire de la souffrance. L'animateuraccompagnateur (AA)<sup>3</sup> invite alors les autres membres à discuter de cet incident en posant des questions et en faisant part d'analyses qui leur viennent en tête au cours des discussions. En bout de ligne, c'est la personne qui expose sa situation qui agit comme juge et arbitre. Elle accueille ces interprétations et ces propositions, les examine et en évalue la pertinence. La plupart du temps, ce travail de coconstruction se conclura par l'élaboration en groupe de pistes de compréhension et d'action nouvelles lui permettant éventuellement d'intervenir autrement et donc d'enrichir et d'améliorer son répertoire de compétences actuelles.

Plus concrètement, la démarche se déroule selon les huit étapes suivantes inspirées de Payette et Champagne (1997) et adaptées par notre équipe de recherche: 1) le récit de l'incident critique; 2) la clarification de la problématique sous-jacente à l'IC; 3) la formulation de la demande; 4) l'exploration de pistes de solution novatrices; 5) la synthèse; 6) la mise en action; 7) la rédaction du journal réflexif; et 8) le retour en groupe (Picard, Soucy *et al.*, 2013). Ces étapes sont définies dans le tableau 2.1.

<sup>2</sup> Durant une séance de travail de trois heures et demie, on peut habituellement procéder à l'analyse de une ou deux situations différentes.

<sup>3</sup> Pour faciliter le travail et enrichir les échanges, nous avons décidé de coanimer ces rencontres. Cependant, pour faciliter l'écriture, nous adopterons la forme singulière lorsqu'il sera question de cette fonction.

Mais pourquoi procéder ainsi? Quels sont les fondements de cette démarche qui, à première vue, peut sembler mécanique, linéaire et se confondre avec un processus rudimentaire de résolution de problème? Qu'est-ce qui se joue au juste, tout au long de cette aventure, pour qu'en bout ligne les participantes et participants acquièrent de nouveaux savoirs? Qu'est-ce qui explique qu'il y ait apprentissage?

## 3/ Apprendre de l'expérience: toute une expérience!

«L'expérience» comme idée et comme phénomène occupe une place centrale dans l'approche du codéveloppement. On part de l'expérience quotidienne des participantes et participants pour repérer ces situations qui les déstabilisent. On mise également sur leur expérience et celle de l'AA pour favoriser l'entraide et l'apprentissage mutuel. On s'y attarde à nouveau pour que puissent être provoqués, dans l'action, ces changements visant le développement professionnel. Autrement dit, l'expérience est considérée à la fois comme source et moyen d'apprentissage tout au long du processus de codéveloppement.

Par ailleurs, qu'est-ce qu'une expérience? Si on tend un peu l'oreille, on constate vite que ce mot est d'usage courant dans la société en général et revêt différentes significations selon le contexte où on l'applique (l'expérience culinaire, du deuil, de l'esthétisme, l'expérience spirituelle, de l'enseignement, de la parentalité, etc.). On dira par exemple d'une personne âgée qu'elle a de l'expérience, qu'un voyage ou un spectacle nous a fait vivre de belles expériences, que cette candidate à un poste n'a pas suffisamment d'expérience, que le scientifique se concentre sur ses expériences... Cependant, lorsqu'on s'intéresse plus finement au développement professionnel et à l'apprentissage adulte, quelle compréhension peut-on avoir de ce phénomène?

Nicole Roelens (2009) relève trois moments clés dans ce processus d'apprentissage : **l'épreuve**, **la quête et l'œuvre**.

L'épreuve correspond à l'insuffisance de ce que l'on connait et de ce que l'on sait pour répondre aux situations nouvelles qui se présentent à nous. La viabilité des repères et apprentissages antérieurs est remise en question. Il s'agit d'un moment de rupture, de discontinuité (Mayen, 2009); moment plus ou moins déstabilisant, incommodant, voire pénible. Par ailleurs, ce moment est susceptible de susciter chez nous le désir ou encore le sentiment de devoir surmonter ces obstacles. C'est la quête, celle de comprendre et d'agir autrement dans les circonstances. Toujours selon Roelens (2009), cette quête mène ultimement à la réalisation de l'œuvre qui est, en fin de compte, l'aboutissement du cheminement expérientiel. Elle est l'accomplissement des apprentissages permettant de retrouver un état d'équilibre satisfaisant et d'accroître

TABLEAU 2.1/ Les huit étapes de la démarche de codéveloppement

Étapes	Description	Application
1 Le récit d'un IC	Lors des séances de codéveloppement, la personne accompagnée a pour mission première de faire connaître un IC qui a eu lieu récemment dans sa pratique et qu'elle considère suffisamment significatif pour en faire un objet de réflexion et s'engager dans un processus d'apprentissage.	Le rôle de la personne accompagnée consiste essentiellement à décrire l'IC retenu, en s'en tenant le plus possible aux faits, à ce qui s'est passé, sans entrer dans l'analyse. À titre d'exemples, ces IC peuvent être des difficultés rattachées: à l'intervention directe auprès de la clientèle (p. ex. se sentir à bout de ressources pour aider un jeune décrocheur); à la collaboration avec des collègues (p. ex. conflits de rôle); à la reconnaissance et à la pertinence de son identité professionnelle dans un contexte donné (p. ex. difficulté à faire reconnaître la pertinence de son expertise dans un milieu donné).
2 La clarification de la problématique sous-jacente à l'IC	Les membres du groupe procèdent à l'analyse plus approfondie du problème que recouvre l'IC. Cette quête d'information et ce partage d'idées ont pour but d'engendrer progressivement chez la personne accompagnée – et aussi chez les autres participants – une vision différente de la situation et éventuellement porteuse de solutions.	Les membres du groupe posent des questions, émettent des commentaires et des hypothèses quant à la compréhension du problème en tenant compte du contexte précis dans lequel il est apparu (les événements, les acteurs en cause et leurs finalités respectives, les contraintes, les marges de manœuvre). La personne accompagnée répond aux questions, réagit au point de vue des uns et des autres et fournit elle-même des éléments d'analyse le cas échéant.
3 La formulation de la demande	Instruite de ces spéculations et de l'originalité des avenues de compréhension qui s'en dégagent, la personne accompagnée est amenée à préciser ses intentions quant aux changements souhaités pour l'avenir.	Une façon de faire est simplement de lui demander de compléter l'énoncé suivant: «Je serais satisfaite si»
4 L'exploration de pistes de solution novatrices	Consécutivement aux réflexions effectuées dans les étapes précédentes, le travail vise à dégager ensemble des pistes de solutions en lien avec les intentions nouvellement formulées par la personne.	Cet exercice pourra, par exemple, prendre la forme d'une séance de remue-méninges. Il arrive aussi que des idées de modifications de l'intervention découlent spontanément des résultats de l'analyse qui vient d'être faite. On verra alors comment ces solutions peuvent s'opérationnaliser concrètement dans l'action.

Étapes	Description	Application
5 La synthèse	La synthèse permet de clore la séance de codéveloppement en s'assurant que tous en arrivent sensiblement aux mêmes constats (en intégrant les accords et les désaccords) et que la personne accompagnée peut repartir avec une compréhension renouvelée et cohérente de la situation à l'étude et des avenues d'action prometteuses.	L'AA résume l'ensemble des éléments marquants du travail d'analyse. Cette tâche pourrait aussi être confiée à un membre du groupe.
6 La mise en action	Les solutions proposées lors de la rencontre de codéveloppement peuvent maintenant être testées en contexte de vie réelle, entre les rencontres de codéveloppement.	La personne accompagnée est encouragée - sans pression ni obligation - à passer à l'action dans son milieu, de manière à vérifier la pertinence des pistes de solutions retenues et à favoriser l'intégration d'apprentissages significatifs.
7 La rédaction d'un journal réflexif	La personne accompagnée ainsi que les autres participants sont invités à rédiger un journal réflexif. Ils y intègrent ce qu'ils retiennent de la séance, les éléments qui ont favorisé leur réflexion et ceux qui ont pu leur nuire, les apprentissages pertinents pour leur patique, les pensées et actions significatives.	Le journal est rédigé pendant et à la fin de chaque séance pour récolter une première réflexion à chaud et il est utilisé entre les sessions de travail en groupe pour approfondir cette réflexion en cours d'action et relever les questions qui restent en suspens.
8 Le retour en groupe	Un retour est fait auprès du groupe et de la personne accompagnée au début de chaque rencontre pour prendre connaissance des retombées de la dernière session de codéveloppement, de ses réflexions actuelles et des attentes des uns et des autres pour la session qui débute.	Habituellement, on invitera d'abord la personne qui a été accompagnée à témoigner de la manière dont sa situation a évolué depuis la dernière rencontre, ensuite on donnera la parole aux autres participants. Cette mise à jour permet de prendre la mesure des effets de cette démarche collective, de faire le point et de relancer les travaux avec l'analyse d'un autre IC.

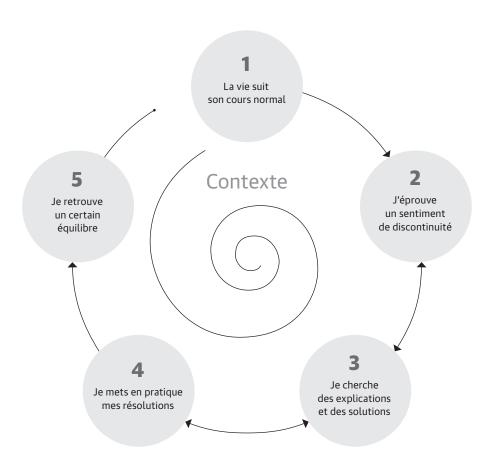
Source: D'après Picard, Perreault et al., 2013.

notre potentiel d'adaptation. Et c'est ainsi que l'on acquiert de l'expérience ou que l'on se «professionnalise» tout au long de la vie, si l'on réfléchit les choses en termes de développement professionnel.

Mais comme le remarque Roelens (2009), le processus d'apprentissage n'est pas aussi simple ni aussi linéaire que peut le laisser croire cette courte démonstration. Jarvis (2012) montre que l'apprentissage expérientiel susceptible de se produire dans la vie de tous les jours est plutôt un processus d'aller-retour, relativement incertain et qui, paradoxalement, ne mène pas nécessairement à l'apprentissage. Pour diverses raisons, on peut en effet rejeter l'opportunité d'apprendre (Jarvis, 2006, 2012). On peut aussi s'inscrire dans l'aventure, mais là encore, la transition vers un apprentissage plus «achevé» n'est pas automatique. Jarvis (2012) illustre ce mouvement relativement imprévisible par la figure 2.1.

Alors que la vie suivait son cours normal (bulle 1), la personne rencontre une situation inhabituelle qui vient interrompre de manière plus ou moins importante cette harmonie (bulle 2). Elle éprouve alors un sentiment de discontinuité. Elle tentera donc de donner du sens à ce qui lui arrive, à ce qui lui résiste, en essayant de mieux vivre avec cette situation et de la dépasser en identifiant des voies de résolution des difficultés qu'elle recouvre (bulle 3). Finalement, l'application concrète de ces pistes de solutions pour en vérifier la viabilité est un autre temps important du processus d'apprentissage (bulle 4). Ce test de la réalité, lorsqu'il s'avère concluant pour la personne, l'amène éventuellement à revivre l'état de relative harmonie habituellement recherché après l'épreuve (bulle 5). L'expérience d'apprentissage telle qu'elle est décrite ici correspond grosso modo aux trois moments clés du modèle décrit par Roelens (2009). Par ailleurs, les flèches bidirectionnelles entre les bulles 2, 3 et 4 représentent ces jeux de va-et-vient possibles entre l'une et l'autre de ces phases. Par exemple, les tentatives de compréhension et de quête de solutions (bulle 3) peuvent se révéler vaines ou insatisfaisantes du point de vue de la personne et la ramener à la sensation de discontinuité, sensation pouvant d'ailleurs s'exacerber en de telles circonstances. De même, un passage à l'action non concluant pour résoudre les difficultés rencontrées (bulle 4) aura pour effet de maintenir la personne dans la spéculation (bulle 3) et l'instabilité (bulle 2). Ce processus itératif, ponctué d'épisodes de stagnation, d'hésitation, plus ou moins persistants, est rarement un fait d'exception lorsqu'il s'agit de reconsidérer ses routines ou ses habitus (Perrenoud, 2012).

FIGURE 2.1 / L'apprentissage, un processus spiralé et itératif



Source: Bourassa et al., 2016, p. 16, inspirée de Jarvis, 2012.

L'exemple de Mélissa, tiré de la recherche GAP-Orientation, permet d'illustrer ce processus.



LE PROCESSUS
D'APPRENTISSAGE:
LE RÉCIT
DE MÉLISSA

#### L'épreuve

Mélissa, conseillère d'orientation dans une école secondaire, avait vécu une belle journée et tout allait comme sur des roulettes (bulle 1). Lors d'une soirée d'information destinée aux parents des élèves, cette situation de tranquillité s'est alors transformée. Elle dit avoir fait face à la non-réceptivité de certains parents concernant les choix de cours à option offerts aux élèves. Ces derniers ont fait valoir que la séguence mathématiques «sciences naturelles» et les autres matières associées (p. ex. la chimie et la physique) est la voie la plus appropriée pour leurs enfants, car elle donne accès à tous les programmes au cégep et à l'université. Selon Mélissa, ils sont même allés jusqu'à la confronter en lui demandant de prouver le contraire. Elle est restée sans mot. Mélissa demeura habitée par cette contrariété (sentiment de discontinuité), par cette position adoptée par les parents (bulle 2). Elle aimerait vraiment qu'ils comprennent que cette option n'est pas nécessairement la meilleure pour tous les jeunes, notamment si cette filière ne correspond pas à leurs intérêts et aspirations. Selon elle, il est même possible que ce choix leur pose problème éventuellement, s'ils ont de mauvaises notes et qu'ils ne peuvent être admis dans un programme qui n'exige pas une formation en sciences naturelles (p. ex. droit).

#### La quête

Pour remédier à cette situation, Mélissa tenta de trouver des explications à cette apparente fermeture des parents. Après avoir cherché, en vain, différents moyens de s'en sortir, elle décida de soumettre cette situation à ses collègues lors d'une séance de codéveloppement (bulle 3). Cette réflexion en groupe a permis de faire émerger de nouvelles manières d'aborder ce problème dont celle de modifier un peu sa posture d'intervenante. Elle retiendra des échanges que les parents sont peut-être légitimés de cultiver et de maintenir leurs ambitions pour leurs enfants. Son insistance comme intervenante vient peut-être renforcer leur position, que simplement les informer, échanger avec eux et les laisser faire leur choix est une autre manière de se positionner susceptible de l'aider à relativiser sa propre position et d'amener les parents à s'ouvrir. Mélissa décidera d'ailleurs de mettre ces idées en application auprès des parents de manière à en évaluer la pertinence (bulle 4).

#### L'œuvre

Cette expérience lui a permis, de fait, de voir la situation sous un nouvel angle et de modifier son positionnement professionnel dans ces circonstances (en ne s'indignant plus, en n'essayant plus de convaincre les parents à tout prix, bref, en les accompagnant différemment). En plus de recouvrer une quiétude satisfaisante, Mélissa pourra éventuellement s'inspirer de ce nouvel apprentissage pour traiter de situations semblables dans le futur (bulle 5).

Apprendre dans et par l'expérience ne va pas de soi. C'est pourquoi, accompagner la praticienne ou le praticien dans ce processus d'apprentissage, comme c'est le cas avec le groupe de codéveloppement, peut se révéler une voie salutaire pour faciliter l'acquisition de savoirs et de compétences susceptibles de conduire à son épanouissement professionnel.

Mais animer et accompagner pose plusieurs défis, dont ceux de comprendre encore plus finement ce qui est en jeu dans le processus d'apprentissage et de saisir ce qu'exigent la posture et le travail d'accompagnateur, particulièrement selon l'approche du codéveloppement.

# 4 / La légende d'Argos... ou ce qu'exige l'accompagnement du groupe de codéveloppement

Dans la mythologie grecque, on retrouve la légende d'Argos le Panoptès, qui signifie «celui qui voit tout». Ce pouvoir lui avait été attribué, puisqu'il avait cent yeux répartis sur sa tête de géant, cinquante qui dormaient et cinquante qui veillaient, de manière à ce qu'il fût impossible de tromper sa vigilance (Papin, 2000). Cette métaphore amusante peut servir, en partie du moins, à dépeindre la posture complexe de celui ou celle qui accompagne un groupe, et plus particulièrement chaque personne qui le compose, dans leurs processus d'apprentissage expérientiel et de professionnalisation. Si l'AA n'est pas là pour surveiller la présence d'un ennemi ou d'un danger potentiel comme le veut la légende, il doit être attentif à plusieurs phénomènes et aux rôles qu'il est amené à jouer.

Nos expériences antérieures révèlent que le travail d'AA dans ces groupes est mobilisé et articulé autour de points d'attention invariants, qui habitent son esprit d'une manière ou d'une autre et qui constituent des repères importants pour guider son action en vue d'accroitre le potentiel d'apprentissage des participantes et participants.

Ils sont probablement plus nombreux et diversifiés que ceux retenus ici. Toutefois, on peut affirmer sans risquer de se tromper que ces trois points d'attention occupent une large partie des préoccupations de l'AA dans l'exercice de ses fonctions.



Premier point d'attention: l'accompagné

(enjeux biographiques, interactifs et contextuels, et enjeux relatifs au changement)



Deuxième point d'attention: le groupe

(enjeux relatifs à la dynamique du groupe et à son potentiel formateur)



Troisième point d'attention: l'animateur-accompagnateur

(enjeux relatifs à la posture de l'AA et aux stratégies d'intervention privilégiées)

#### 4.1/ L'accompagné

En observant de plus près nos expériences d'animation et d'accompagnement de groupe, il appert que quatre ordres de préoccupation, étroitement liés entre eux, retiennent notre attention au regard de l'accompagné dans le cadre de ces démarches réflexives: l'enjeu relatif à l'IC, l'enjeu biographique, l'enjeu interactif et contextuel et l'enjeu de changement, soit l'apprentissage.

#### 4.1.1 L'enjeu relatif à l'IC

Les huit étapes de la démarche de codéveloppement, telles que décrites précédemment, prennent appui sur les conceptions de l'expérience et du processus d'apprentissage qui viennent d'être exposées. Les participantes et participants sont conviés, sur une base volontaire, à présenter un IC qui a provoqué chez eux l'impression de discontinuité à l'origine du processus d'apprentissage (Jarvis, 2006, 2012). Ce genre de déstabilisation, dans la mesure où elle est vécue comme suffisamment importante pour la personne touchée, provoque naturellement chez elle une démarche d'enquête visant à mieux comprendre ce qui a bien pu se passer et ce qui pourrait être fait pour améliorer la situation (Dewey, 1938). L'AA en contexte de codéveloppement y voit là une occasion à saisir, une opportunité, pour permettre à la personne de se perfectionner. Ainsi, lui et les autres membres du groupe deviennent des enquêteurs au service de cette démarche réflexive.

Comme nous l'avons souligné plus tôt, l'une des cartes maîtresses de cette approche d'animation et d'accompagnement est de parvenir à bien clarifier la difficulté conte-

nue dans l'IC, avant de sauter trop vite aux solutions. Pour amorcer ce travail de réflexion, l'AA demandera à la personne concernée de raconter à tous ce dont il s'agit (p. ex. les événements qui ont eu lieu, les acteurs concernés, les éléments de contexte à prendre en considération) et de dire en quoi cela constitue un problème pour elle (ici s'enchaînent les étapes un et deux de la démarche de codéveloppement). Ce processus nous amène à passer du vécu au récit et progressivement

Une des cartes maîtresses de cette approche d'animation et d'accompagnement est de parvenir à bien clarifier la difficulté contenue dans l'IC, avant de sauter trop vite aux solutions.

du récit à la constitution d'une intrigue (Pastré, 2013; Ricœur, 1983). Cette intrigue se bâtit grâce notamment aux questions d'éclaircissement posées par l'AA et les autres membres du groupe. La personne en arrive ainsi à reconstituer les faits, à créer des enchaînements entre ce qui s'est passé et la manière dont elle comprend cette situation qui lui résiste.

Ce récit et l'intrigue singulière qui caractérise la situation à l'étude sont un matériau de base très précieux et indispensable pour ensuite approfondir l'analyse de ce segment de pratique (l'IC). Ils nous informent non seulement sur les événements, mais également sur la façon dont la personne vit cette situation et l'interprétation qu'elle en fait. Il arrive que le simple fait de décrire à voix haute<sup>4</sup> cette expérience lui permette déjà de s'expliquer autrement ce qui lui arrive. Mais très souvent, le point de vue d'autres individus, comme c'est le cas dans la démarche de codéveloppement, vient stimuler et enrichir ces premières révélations ou tout simplement contribue à faire émerger des idées nouvelles susceptibles d'éclairer la personne ainsi que la piste qui la conduira au changement. En d'autres mots, les efforts sont censés servir à la production d'hypothèses de compréhension de la situation et du problème vécu, qui soient originales et fécondes pour la personne.

#### 4.1.2 L'enjeu biographique

L'AA se demandera ce qui «se joue» pour la personne sur le plan **biographique**. Cet enjeu renvoie à deux dimensions : son histoire de vie en général et la théorie de l'action, structurée sous forme de modèles d'action, qu'elle a élaborée au L'accompagnateur doit se demander ce qui «se joue» pour la personne sur le plan **biographique**.

fil du temps. En ce qui concerne l'**histoire de vie**, par exemple, il pourra être utile de connaître certains aspects de son cheminement personnel et professionnel pour mieux comprendre le problème à l'étude. Quelle est sa formation de base? Quelles sont ses fonctions dans le rôle qu'elle occupe actuellement? Est-elle novice dans son domaine

<sup>4</sup> Comme l'écrivent Payette et Champagne (1997, p. 61): «Le fait de s'extérioriser, le fait d'extérioriser des éléments d'une partie de sa situation organisationnelle donne assez souvent une nouvelle allure, une nouvelle clarté aux choses...»

ou, au contraire, a-t-elle plusieurs années d'expérience? Y a-t-il des aspects de sa vie personnelle qui interfèrent avec sa vie professionnelle dans l'IC dont elle fait part?... La deuxième dimension, la **théorie de l'action**, suscite particulièrement notre intérêt dans le travail d'accompagnement. Comme le signale Perrenoud (2004, p. 12): «Tout praticien se construit une théorie personnelle du réel et de l'action sur le réel » basée sur ses apprentissages passés. Autrement dit, il a ses propres façons de voir et de faire, ses propres **modèles d'action** (encadré 2.2).

#### ENCADRÉ 2.2 / Les modèles d'action

Les **modèles d'action** sont nos manières habituelles de voir et de faire dans telle ou telle situation ou circonstance. Ils sont constitués de valeurs et de croyances chéries par chaque personne, de savoirs théoriques et de tout autre savoir d'expérience acquis au fil des ans (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Ces savoirs, qui ont fait leur preuve dans le passé, sont souvent tacites (Polanyi, 1983; Schön, 1983). Ils s'activent spontanément au fur et à mesure que surviennent les événements dans l'agir quotidien. Ils guident les pensées et les comportements et sont, bien sûr, présents dans les IC révélés lors des sessions de codéveloppement.

La démarche réflexive en groupe consiste alors dans la recherche et l'explicitation de ces apprentissages passés. On essaiera de voir, avec la personne, quelles peuvent bien être ces valeurs, ces croyances et ces savoirs qui conditionnement son agir professionnel dans l'IC choisi. L'AA et les membres du groupe l'interrogent, suggèrent des avenues de compréhension possibles et vérifient au fur et à mesure ce qui a du sens pour elle, ce qui lui permet d'y voir plus clair.

L'exemple de Johanne, tiré d'un groupe de codéveloppement, est éclairant à ce propos.

Johanne travaille dans une école secondaire et se sent impuissante devant les élèves indécis qui finissent par choisir les sciences humaines au collégial, et ce, malgré certains indices qui, selon elle, peuvent faire douter de la pertinence de ce choix. Ses convictions et ses expériences antérieures l'amènent à penser qu'elle doit mieux les sensibiliser et mieux les préparer afin d'éviter que leur insatisfaction et leur indécision ne s'accroissent. Dans l'IC qu'elle rapporte, on voit bien que plus elle associe le fait d'opter pour les sciences humaines comme un éventuel échec pour ces élèves, plus elle cherche le moyen de les dissuader, plus ou moins explicitement, et plus elle est inquiète et déçue lorsqu'ils décident de faire ce choix. De son point de vue, lorsque ce type de jeune s'oriente finalement vers ce programme d'études au cégep ou qu'ils changent de programmes, elle les sent en péril. Ce sont là les principales composantes du modèle d'action qu'elle déploie dans cette situation...



DE L'ACTION: LE RÉCIT DE JOHANNE

Ainsi, dans le cadre actuel des choses, la possibilité de considérer autrement ce choix que font les jeunes (p. ex. une expérience pouvant aussi mener à une meilleure connaissance de soi et de ses aspirations) est absente de son répertoire.

#### 4.1.3 L'enjeu interactif et contextuel

L'attention de l'AA et des membres du groupe n'est pas exclusivement alignée sur la personne et ses savoirs intériorisés; elle est aussi dirigée sur les **enjeux interactifs et contextuels** rattachés à la situation révélée par l'IC. Des études récentes sur l'apprentissage expérientiel démontrent que l'acte d'apprendre est inexorablement un acte social (Bourgeois, 2009; Fenwick, 2003; Mezirow, 2009; Niewolny et Wilson, 2011). En d'autres mots, l'apprentissage n'est pas un phénomène qui se passe uniquement dans la tête ou qui renvoie exclusivement ou principalement aux composantes psychologiques de l'individu. Les humains L'acte d'apprendre est inexorablement

apprennent dans, avec et à partir des relations sociales inscrites elles-mêmes dans un univers culturel.

un acte social.

Ces considérations ont une incidence importante pour la pratique du codéveloppement, lorsqu'il s'agit d'analyser un IC et éventuellement de proposer des solutions au problème vécu. D'une part, elles incitent l'AA et les membres du groupe à comprendre que chacun de ces problèmes se manifeste inéluctablement dans un contexte particulier (Le Bossé, 2011). Décrypter progressivement les enjeux qui s'y rattachent est un exercice indispensable pour comprendre plus finement les conditions qui participent à l'apparition et à la persistance du problème soulevé par l'IC. Par exemple, l'analyse d'une situation rapportée par une conseillère d'orientation en milieu scolaire au secondaire pourrait attirer l'attention du groupe de codéveloppement sur les demandes particulières d'un élève immigrant, sur les attentes de sa famille, sur l'influence de l'intervention des autres professionnels (enseignants, psychologues, travailleurs sociaux, etc.), sur les normes explicites et implicites de l'école qui régissent plus ou moins subtilement sa pratique, sur les contraintes et ressources (matérielles, temporelles) dont l'intervenante et la personne accompagnée doivent tenir compte.

Le travail ne consiste pas à recenser et documenter «tous» les enjeux contextuels possibles, mais bien à cerner ceux qui priment, ceux qui semblent plus significatifs au regard des problèmes exposés.

La lecture des enjeux **interactifs et contextuels** amène, d'autre part, à considérer ces problèmes comme des coconstructions sociales, dans le sens où ils sont produits et alimentés par l'action conjuguée des uns et des autres. Bien souvent, force sera de constater que les interactions en cause dans un IC ont une histoire, qu'elles se répètent au point de donner lieu à ce que nous nommons ici des **modèles d'interaction** (encadré 2.3).

#### ENCADRÉ 2.3 / Les modèles d'interaction

Les **modèles d'interaction** émergent du fait que les personnes apprennent, par l'expérience, à interagir de telle ou telle manière et dans telle ou telle circonstance. Dans leurs rapports interpersonnels, les humains ont en effet tendance à développer des routines qui leur permettent de réguler leurs conduites et de satisfaire le mieux possible leurs finalités communes et respectives. Ces routines ont aussi pour fonction de réduire les zones d'incertitude, d'aider les personnes à prédire en bonne partie les actions de l'autre et d'y réagir selon un répertoire de comportements attendus et tout aussi prévisibles (Berger et Luckmann, 1989). On parlera aussi de rapports institués dans des organisations ou institutions données (p. ex. la configuration des rapports entre patrons et employés, entre professionnels de disciplines différentes, entre hommes et femmes, etc.). Ces constantes sont dès lors sources de quiétude et d'efficacité et aident, généralement, à économiser temps et énergie.

Par ailleurs, avec le temps et selon les réalités changeantes, ces **modèles d'interaction**, qui se sont déjà révélés probants pour répondre aux finalités individuelles et collectives des acteurs intéressés, peuvent paradoxalement contribuer à engendrer plus de coûts que de bénéfices, du moins pour l'une ou l'autre des parties concernées. L'exemple de Cassandra ci-après permet d'illustrer cette situation.

Cassandra reçoit Philippe en entrevue depuis plus de dix séances. Des actions d'exploration concrètes de choix scolaire et professionnel ont été réalisées par ce dernier, et il a même obtenu des réponses positives, consécutives à des demandes d'admission dans les programmes qu'il avait ciblés. Lorsque avec Cassandra il envisage un nouveau choix possible, il est tout à coup très motivé, mais cet engouement s'estompe avec le temps. Il souhaite tout de même que cette dernière continue à l'aider. Cassandra est un peu découragée, mais elle accepte de prolonger le processus et de le revoir encore et encore. Comme d'habitude, elle fera beaucoup d'efforts et de recherche, pendant et entre les rencontres, pour trouver une avenue qui satisfasse les attentes de Philippe, mais toujours avec le même résultat. Leur manière de lire les événements, d'y réagir et de se positionner l'un par rapport à l'autre est de plus en plus stéréotypée. Ce modèle d'interaction que Cassandra et son étudiant ont développé, au fil des rencontres, engendre progressivement plus de coûts que de bénéfices. Philippe n'arrive pas à se positionner et Cassandra est à bout de souffle. Finalement, cette relation, qui se veut «aidante», devient paradoxalement improductive pour les deux acteurs en cause.



LES MODÈLES
D'INTERACTION:
LE RÉCIT
DE CASSANDRA

C'est pourquoi l'entreprise «réflexive» à laquelle sont conviés les participantes et participants ne peut être uniquement centrée sur la personne (**l'enjeu biographique**); elle doit également interroger la dynamique et les éléments structurels qui caractérisent les interactions et les systèmes en cause dans un IC. On veillera alors avec la personne à ce que son récit intègre ces aspects qui participent à **l'intrigue**.

#### 4.1.4 L'enjeu de changement

Enfin, la question du **changement** est un objet de préoccupation omniprésent dans l'expérience de codéveloppement. Bien qu'indispensable, la production d'analyses fécondes pour comprendre le problème sous-jacent à l'IC ne garantit pas en soi que la personne touchée saura se positionner ou agir autrement

afin d'en diminuer la portée ou de s'en affranchir. Changer, c'est apprendre, apprendre, c'est changer, mais changer n'est pas chose simple...

Dans *Immunity to Change*, Kegan et Laskow Lahey (2009) soulignent à quel point il peut être difficile de modifier nos conceptions et nos pratiques, même lorsqu'elles se révèlent infructueuses et potentiellement destructrices. Les auteurs

L'entreprise «réflexive» [...] ne peut être uniquement centrée sur la personne (**l'enjeu biographique**); elle doit également interroger la dynamique et les éléments structurels qui caractérisent les interactions et les systèmes en cause dans un IC.

rapportent notamment les résultats d'une étude menée en milieu médical qui révèle que seulement une personne sur sept, atteinte d'une maladie cardiaque, réussit à modifier ses habitudes (nutrition, activités, etc.) lorsque le médecin lui annonce que la mort l'attend si elle ne consent pas à effectuer rapidement ces changements.

Ainsi, même si sa vie est en danger, l'humain a du mal à modifier les modèles d'action et d'interaction qu'il a développés au fil des années, modèles qui, toutefois, l'ont souvent bien servi en d'autres temps, en d'autres contextes (Bourassa, Chamberland et Lebrun, 2011).

Comme nous l'avons déjà relevé, la question du changement est omniprésente dans la démarche de codéveloppement, mais elle est particulièrement mise en évidence à partir de la troisième étape, soit celle consacrée à la **formulation de la demande**. Dès ce moment, la personne est amenée à se projeter dans le futur. À la lumière de l'analyse préalable, la question suivante lui est posée: «Instruite de la réflexion que nous avons réalisée tous ensemble, vous seriez satisfaite si...» L'AA et les autres membres du groupe doivent être attentifs à la réponse. Cette question exerce plusieurs fonctions dans le processus d'accompagnement. D'abord, elle permet de reconnaître si la personne, malgré elle, formule une ou des intentions qui restent insidieusement collées aux modèles d'action et d'interaction habituels. Dans ce cas, elle pourra bénéficier de l'aide de l'AA et du groupe (p. ex. en utilisant le reflet ou la confrontation) pour prendre conscience de ce phénomène, poursuivre la réflexion et reformuler des buts susceptibles de provoquer un réel changement. Pour accroître les chances que des apprentissages se réalisent et que la personne résolve les problèmes soulevés, ce type d'approche préconise que les cibles de changement et les moyens pour y parvenir soient suffisamment précis et réalistes. La poursuite d'intentions trop vastes, trop ambitieuses ou encore trop éloignées des savoirs et savoir-faire de la personne risque de la décourager, d'accroître son sentiment d'inefficacité et potentiellement d'envenimer la situation. Là encore, la réponse à cette simple question fournit des données précieuses qui éclairent le groupe de codéveloppement et font en sorte que la personne accompagnée ne subira pas de tels effets contreproductifs. Finalement, cette question a pour fonction d'amener la personne à préciser ce qui est important pour elle, ce qui la stimule, ce qu'elle est prête à faire pour se dépasser et réduire les irritants, résoudre les dilemmes et sortir des impasses qui affectent ou freinent son dévelop-

Les théories de l'apprentissage expérientiel enseignent que la transformation des pratiques passe par l'action. pement. L'inconfort suscité par l'épreuve et la discontinuité est la plupart du temps ce qui amène la personne à vouloir transformer sa situation. Cependant, cette déstabilisation initiale, comme l'observe Jarvis (2006), n'est pas toujours suffisante pour s'engager dans une démarche soutenue vers le changement. Le désir d'apprendre, malgré l'incertitude

que suscitent la nouveauté et les difficultés de parcours, pourra peut-être rester présent et même s'amplifier si le projet qu'elle poursuit est suffisamment clair et prend la forme d'un heureux défi pour elle.

Les théories de l'apprentissage expérientiel enseignent que la transformation des pratiques passe par l'action. Lorsque les nouvelles intentions de la personne sont précisées, elle et les membres du groupe s'affairent à la production de solutions et

à l'élaboration d'une stratégie d'action concrète mise à l'essai entre les rencontres de codéveloppement (4° étape de la démarche de codéveloppement). Précisons que cette stratégie n'est pas une prescription ni un cadre rigide d'application; elle agit plutôt comme repère, comme source d'inspiration pour guider l'action et tester des hypothèses qui ont émergé au cours du travail de réflexion en groupe. À ce stade-ci de la démarche de codéveloppement, notent Payette et Champagne (1997), la personne est «invitée à orienter sa réflexion vers des gestes concrets» (p. 73).

Selon Charlier *et al.* (2013), «le savoir construit lors de la théorisation prend sens pour le praticien lorsqu'il peut se l'approprier en le "recontextualisant" par rapport aux situations professionnelles qu'il rencontre pour pouvoir les envisager autrement et utiliser les savoirs d'action dans celles-ci» (p. 37). C'est la dernière phase du processus d'apprentissage décrit par Jarvis (2012) (bulle 4). L'action apparaît donc comme un moteur important de l'apprentissage (Mesnier, 1996) et constitue une mise à l'épreuve des hypothèses élaborées dans la phase réflexive.

Après avoir fait une synthèse des principaux constats découlant de l'analyse et des solutions privilégiées (5° étape de la démarche de codéveloppement), l'AA et les participantes et participants encourageront la personne accompagnée à passer à l'acte, entre les rencontres de groupe, en respectant son rythme et ce qu'elle est prête à faire dans les circonstances précises de sa pratique (6° étape de la démarche de codéveloppement), tout en poursuivant son travail réflexif en ayant recours notamment à la rédaction d'un journal (7° étape de la démarche).

Un retour sera ensuite réalisé auprès de la personne lors des rencontres suivantes (8° et dernière étape de la démarche de codéveloppement) pour réfléchir aux retombées immédiates et progressives de ce test de la réalité. En groupe, les membres tenteront de comprendre avec elle ce qui s'est passé dans l'action, les difficultés rencontrées, les progrès réalisés, les inconforts qui demeurent et la possibilité pour elle de continuer le processus réflexion/action jusqu'à ce qu'elle soit satisfaite des résultats. La reproduction dans le futur (avec les variations qui s'imposent selon les contextes) des solutions **éprouvées** avec succès sera encouragée en vue de consolider ces nouveaux apprentissages qui viennent enrichir ses modèles d'action et d'interaction et, dans le présent cas, son développement professionnel.

C'est là qu'aboutit **l'enquête** et que se conclut **l'intrigue** relative à l'étude d'un IC, du moins pour le moment. Dans le meilleur des cas, la personne retrouvera l'état de relative harmonie (bulle 5) décrite par Jarvis (2012), venant succéder aux perturbations créées par la discontinuité précédente. Elle pourra aussi prendre un temps d'arrêt, même si tout n'est pas réglé, pour remettre à plus tard et reconsidérer ce problème ultérieurement.

Ce premier point d'attention, comme on peut l'observer, occupe une place importante dans l'esprit de l'AA mais aussi des participantes et participants, qui s'approprient progressivement l'approche du codéveloppement professionnel.

#### 4.2 Le groupe

Un autre point d'attention important et constant dans le travail de l'AA en codéveloppement est le fonctionnement et l'exploitation des potentialités du groupe comme vecteur d'apprentissage (Payette et Champagne, 1997). Comme l'écrit Marc (2009, p. 569): «Pour peu qu'on sache bien l'utiliser, le groupe peut constituer un moyen de formation extrêmement fécond.» «L'humain est pluriel, hétérogène, il est inscrit dans l'intersubjectif», précise Souto (2009, p. 540). S'inspirant des travaux de George H. Mead (1934) et de Berger et Luckmann (1989), cette auteure invite à comprendre l'interaction comme un espace symbolique, où les interprétations que chacun se fait de la réalité véhiculent des significations construites socialement et culturellement, à travers le temps.

Le groupe de codéveloppement a donc pour ambition d'exploiter cette pluralité, cette différence inéluctable entre les personnes, cette intersubjectivité pour permettre à chacun de se décentrer de son propre point de vue de manière à le nuancer, à l'enrichir et même, dans certains cas, à renforcer sa propre position. Même si la personne fait l'objet d'une attention particulière dans ce type d'approche, notre expérience révèle (et celle des instigateurs de cette approche aussi) qu'elle produit souvent des effets collatéraux. Qui dit intersubjectivité dit interinfluence. **L'épreuve** et **la quête** de l'un peuvent rejoindre indirectement celles de l'autre, au point de l'amener à réaliser des apprentissages significatifs de type vicariant<sup>5</sup>, et ce, sans que sa situation ne soit connue des pairs et de l'AA, du moins pas dans un premier temps. Les membres des dix groupes de codéveloppement animés par l'équipe GAP-Orientation témoignent

Le point d'attention consiste à toujours inclure le groupe dans l'équation, comme lieu de médiations diverses et comme levier au service du changement chez celles et ceux qui remettent en cause des aspects de leur pratique professionnelle.

d'ailleurs de ces retombées. Les cas présentés par leurs collègues leur ont notamment permis de faire des liens avec leur propre pratique, ou encore de constater qu'ils n'étaient pas seuls à vivre certaines situations et à éprouver des problèmes relativement semblables.

Pour l'AA en particulier et les participantes et participants également, le point d'attention consiste à toujours inclure le groupe dans l'équation, comme lieu de médiations diverses

et comme levier au service du changement chez celles et ceux qui remettent en cause des aspects de leur pratique professionnelle. Comment évolue ce groupe? Qu'est-ce qui se joue dans ce laboratoire social? Est-ce que la structure du groupe, l'animation

<sup>5</sup> Apprendre en observant les comportements des autres et en écoutant leur récit d'expérience.

et les échanges sont propices à l'apprentissage individuel et au codéveloppement? Dans le cas contraire, quelles sont les voies à explorer et à expérimenter pour activer les ressources réelles ou potentielles de ce groupe? Ce sont là des exemples de questions qu'il convient de poser lorsqu'on reconnaît que l'efficacité de la démarche de groupe de codéveloppement repose principalement sur la dynamique et la synergie des relations qu'on y retrouve.

Solar (2009) signale en effet «qu'il ne suffit pas de mettre des personnes ensemble pour qu'elles apprennent» (p. 564). Un certain nombre de conditions sont requises afin que cette approche groupale du codéveloppement donne son plein rendement. Pour n'en citer que quelques-unes retenons que:

- 1 les personnes doivent se sentir suffisamment en confiance pour présenter un IC;
- 2 la bienveillance, l'écoute mutuelle (tenter de comprendre l'univers de l'autre), le soutien et le respect entre les participantes et les participants sont des conditions indispensables pour qu'ils s'expriment, manifestent leurs désaccords et confrontent leurs opinions de manière à profiter des surprises et des déséquilibres créateurs que cela peut engendrer;
- 3 la reconnaissance des compétences de chacune et chacun et l'acceptation des particularités de leur cheminement respectif (p. ex. rythme, réticences, engouement) sont également des comportements et des attitudes susceptibles de stimuler leur engagement et leur pouvoir d'agir;
- 4 les échanges soutenus peuvent parfois laisser place à l'humour, à de petits moments de discussions informelles, à des temps d'errance, susceptibles d'enrichir la collaboration et la synergie du groupe;
- 5 enfin, l'évolution et les effets positifs de la démarche n'adviendront que si les travaux du groupe sont suffisamment structurés (p. ex. clarté des rôles de chacun, respect des règles de fonctionnement et des étapes de la démarche) (Bourgeois, 2009; Marc, 2009; Payette et Champagne, 1997).

En ce sens, des espaces réservés à la métacommunication (Leclerc, 2014), amenant les membres du groupe à analyser leur manière d'opérer et d'interagir, seront requis à l'occasion, pour apporter des ajustements à leur travail collectif ou encore pour reconnaître l'efficacité du groupe.

Toutefois, si l'AA est très attentif au cheminement des personnes accompagnées et aux processus de groupe, il ne peut s'abstraire de l'angle de mire.

#### 4.3 L'animateur-accompagnateur

Ce troisième point d'attention invariant est le regard que l'AA porte sur lui-même. Il renvoie globalement à la complexité de la posture d'accompagnement en contexte de codéveloppement et aux principales stratégies d'intervention qui la caractérisent.

Bien accompagner, c'est aussi être attentif à soi. C'est Argos qui s'observe penser et agir. «Accompagner demande d'être là, avec l'autre certes, mais aussi, dans le même temps, avec soi-même... avec soi-même comme un autre » (Paul, 2009, p. 22), pour reprendre l'heureuse expression de Ricœur (1990). L'accompagnateur fait donc partie

«Accompagner demande d'être là, avec l'autre certes, mais aussi, dans le même temps, avec soi-même... avec soi-même comme un autre.» de l'équation, il est l'**enquêteur** qui se voit **enquêter** et qui ajuste sa posture et son geste professionnel en cours d'action et grâce à des temps de réflexion hors de l'action.

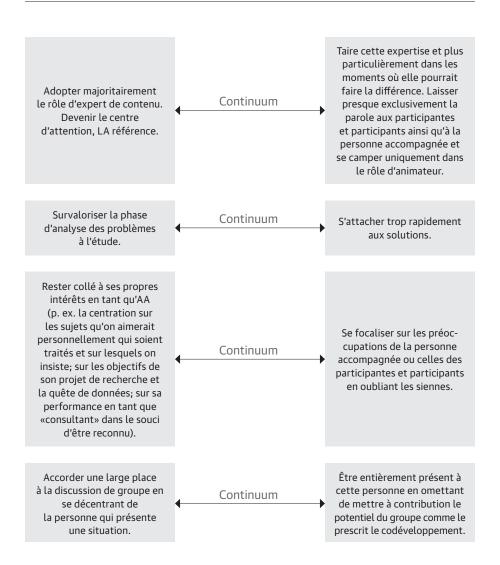
Ce regard sur soi se traduit notamment par l'acquisition d'une sensibilité aux effets de ses propres réflexes d'AA sur les personnes accompagnées, sur la dynamique groupale,

mais aussi sur ses propres pensées et comportements. Cette attention est évidemment fortement instruite par les principes et les finalités de l'approche du codéveloppement, qui proposent des repères particuliers relatifs à la posture et à la mission de l'accompagnateur (Payette et Champagne, 1997); une posture qui naît et se déploie en passant par des moments continus et circulaires de construction, de redéfinition et de consolidation.

Le fait de devenir soi-même objet de vigilance est bien souvent stimulé par l'obligation de se positionner au regard de différentes zones de tension qui sont susceptibles de nourrir son questionnement à titre de praticien réflexif. La figure 2.2 présente quelques exemples dont il est possible de s'inspirer pour analyser sa propre pratique d'AA.

Outre le fait d'être vigilant à soi-même dans l'action (en cours d'action), il peut être aussi très pertinent de systématiser cette pratique «autoréflexive» en tenant un journal de bord après les rencontres de codéveloppement, comme l'ont fait tous les AA de l'équipe GAP-Orientation dans le cadre du projet de recherche. Enfin, le contexte de coanimation offre aussi l'occasion de profiter des commentaires de sa ou de son collègue au sujet de sa propre posture d'animation et d'accompagnement.

FIGURE 2.2 / Les zones de tension potentielles pour l'AA



#### CONCLUSION

La formation tout au long de la vie apparaît aujourd'hui comme l'une des voies les plus reconnues pour quiconque souhaite accroître son potentiel d'intégration socioprofessionnelle dans nos sociétés actuelles. Les c.o. ont justement pour mission d'accompagner les personnes qui arrivent plus difficilement à composer avec la complexité et les exigences élevées de notre monde changeant. Mais aider les autres ne les met pas à l'abri d'être eux-mêmes confrontés à leurs propres limites, à titre d'intervenantes ou d'intervenants. Des écrits sur l'apprentissage adulte, on l'a vu, révèlent que ces insuffisances sont des occasions de perfectionnement et de professionnalisation. Parmi les dispositifs qui ont vu le jour ces dernières années pour accompagner les praticiennes et praticiens, le groupe de codéveloppement professionnel est sûrement l'un de ceux dont l'intérêt va croissant.

Dans le présent chapitre, nous avons voulu préciser les particularités et le potentiel de cette approche et, plus particulièrement, les exigences rattachées à la fonction d'animation et d'accompagnement. Lorsqu'on observe des AA aguerris en pleine action, on pourrait être porté à croire que ce travail consiste simplement à présenter les règles du jeu et à s'assurer du bon déroulement des échanges. De notre point de vue, cette pratique est plus étendue et plus subtile. Tout comme Argos, l'AA doit être vigilant et assurer une présence et une attention soutenue à ce qui se joue pour la personne qui soumet son problème à l'étude, aux enjeux groupaux, à ce qui se passe en lui et à ce qui ressort des interactions entre ces trois composantes, et cela, dans le but d'optimiser le potentiel formateur de ce dispositif. L'accompagnement peut prendre différentes formes et celui ou celle qui assume ce rôle doit nécessairement s'ajuster aux participantes et aux participants ainsi qu'aux phénomènes émergents chemin faisant. S'il faut renoncer à toute prescription étroite sur la manière d'assumer ce type de fonction, nous avons vu que des repères (p. ex. les étapes de la démarche, les principes d'apprentissage, les points d'attention, les zones de tension) sont requis pour instruire la posture et guider le geste professionnel de l'AA.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

Argyris, C. et D.A. Schön (1992). Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness, 2e éd., San Francisco, Jossey-Bass.

Berger, P.-L. et T. Luckmann (1989). La construction sociale de la réalité, Paris, Méridiens Klincksieck.

Blanchard-Laville, C. et D. Fablet (1996). L'analyse des pratiques professionnelles, Paris, L'Harmattan.

Bourassa, B. (2015). «Recherche(s)-action(s): de quoi parle-t-on?», dans P. Lyet (dir.), Les recherches-actions collaboratives: une révolution de la connaissance, Rennes, Les Presses de l'EHESP, p. 32-35.

- Bourassa, B., M. Chamberland et P. Lebrun (2011). «Se former au DPA en contexte de recherche: apprentissages réalisés à mi-parcours », *Passerelles*, vol. 2, nº 1, p. 30-40.
- Bourassa, B., G. Fournier, L. Goyer et A.-D. Veilleux (2013). «Faire le point, comprendre et réviser sa pratique professionnelle: une recherche collaborative auprès d'intervenants d'un service de placement étudiant», dans B. Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (dir.), Construction de savoirs et de pratiques professionnelles: le double jeu de la recherche collaborative, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 9-40.
- Bourassa, B., C. Leclerc et O. Filteau (2005). «Pratiques de professionnels de services liés à l'emploi: apports et limites d'un programme de recherche-action», Actes du 13° Congrès de psychologie du travail et des organisations, Bologne, Association internationale de psychologie du travail de langue française.
- Bourassa, B., F. Picard, C. Leclerc, Y. Le Bossé et G. Fournier (2016). «Analyse et transformation des pratiques professionnelles en groupe: apprentissage expérientiel et posture d'accompagnement », dans B. Bourassa et M.-C. Doucet (dir.), Éducation et vie au travail: pratiques d'accompagnement pour l'orientation et l'intégration socioprofessionnelle, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. «Pratiques d'accompagnement professionnel», p. 11-44.
- Bourassa, B., F. Picard et J. Masdonati (2015). «L'heureuse rencontre des univers scientifique et pratique: des expériences de recherche collaborative auprès de professionnels de l'orientation québécois», dans P. Lyet (dir.), Les recherches-actions collaboratives: une révolution de la connaissance, Rennes, Les Presses de l'EHESP, p. 177-185.
- Bourassa, B., F. Serre et D. Ross (1999). Apprendre de son expérience, Québec, Presses de l'Université du Ouébec.
- Bourgeois, É. (2009). «Apprentissage et transformation du sujet en formation», dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 31-69.
- Charlier, É., J. Beckers, S. Boucenna, S. Biemar, N. François et C. Leroy (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques*, Bruxelles, De Boeck.
- Chello, F. (2013). «Assumer l'incertain et développer le bien commun: la transaction sociale comme paradigme de la pédagogie », *Pensée plurielle*, n°s 33-34, p. 85-95.
- Dewey, J. (1938). Logic: The Theory of Inquiry, New York, Holt.
- Donnay, J. et É. Charlier (2008). Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif, Namur, Presses universitaires de Namur.
- Dussault, M., B. Bourassa et G. Fournier (2011). «Les savoirs d'expérience développés par des conseillers d'orientation novices: enjeux d'insertion et de formation», dans A.-M. Vonthron, S. Pohl et P. Desrumaux (dir.), Développement des identités, des compétences et des pratiques professionnelles, Paris, L'Harmattan, p. 181-190.
- Fenwick, T.J. (2003). Learning through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions, Malabar, Krieger Publishing Company.
- Heron, J. et P. Reason (2008). «The practice of cooperative inquiry: Research "with" rather than "on" people», dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice, 2° éd., Londres, Sage Publications, p. 179-188.
- Jarvis, P. (2012). «Learning from everyday life», *Human & Social Studies, Research and Practice*, vol. 1, nº 1, p. 1-20.
- Jarvis, P. (2006). Toward a Comprehensive Theory of Human Learning: Lifelong Learning and the Learning Society, Volume I, New York, Routledge.
- Kegan, R. et L. Laskow Lahey (2009). *Immunity to Change. How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization*, Boston, Harvard Business Press.
- Le Bossé, Y. (2011). Psychosociologie des sciences de l'orientation: un point de vue interactionniste et stratégique, Ouébec. Éditions ARDIS.

- Leclerc, C. (2014). Intervenir en groupe: savoirs et pouvoir d'agir, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail.
- Leclerc, C., B. Bourassa et O. Filteau (2010). «Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles», Éducation et francophonie, vol. 38, nº 1, p. 11-32.
- Marc, E. (2009). «Le groupe comme source d'apprentissage», dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), Encyclopédie de la formation, Paris, Presses universitaires de France, p. 569-580.
- Mayen, P. (2009). «Expérience et formation des adultes», dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), Encyclopédie de la formation, Paris, Presses universitaires de France, p. 764-779.
- Mead, G.H. (1934). Mind, Self and Society from the Standpoint of Social Behaviorist, Chicago, The University of Chicago Press.
- Mesnier, P.-M. (1996). «Entreprendre et chercher, facteurs constitutifs des apprentissages adultes», dans É. Bourgeois (dir.), L'adulte en formation: regards pluriels, Paris/Bruxelles, De Boeck/Larcier S.A., p. 57-71.
- Mezirow, J. (2009). «Transformative learning theory», dans J. Mezirow et E.W. Taylor (dir.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 18-31.
- Niewolny, K.L. et A.L. Wilson (2011). «Social learning for/in adult education? A discursive review of what it means for learning to be social», dans S.B. Merriam et A.P. Grace (dir.), *The Jossey-Bass Reader on Contemporary Issues and Trends in Adult Education*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 340-348.
- Papin, Y.-D. (2000). Dictionnaire de la mytyhologie, Paris, Éditions Jean-Paul Gisserot.
- Pastré, P. (2013). «Le travail de l'expérience [The work of experience]», dans L. Albarello, J.M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand (dir.), Expérience, activité, apprentissage, Paris, Presses universitaires de France, p. 93-110.
- Paul, M. (2009). «L'accompagnement: d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique », dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 613-646.
- Payette, A. et C. Champagne (1997). Le groupe de codéveloppement professionnel, Québec, Presses de l'Université du Ouébec.
- Perrenoud, P. (2012). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, 5° éd., Issy-les-Moulinaux, Éditions sociales françaises.
- Perrenoud, P. (2004). «Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales: condition de la professionnalisation», dans J.-F. Inisan (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, p. 11-32.
- Perrenoud, P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan.
- Picard, F., N. Perreault, J. Masdonati, B. Bourassa, J.-F. Perron et A. Pilote (2013). «Le codéveloppement dans le secteur scolaire: la difficulté de transition du jeune et le défi posé au c.o.», L'orientation. Le magazine des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, vol. 3, n° 2, p. 6-9.
- Picard, F., C. Soucy et L. Demers (2013). «L'apport de la recherche collaborative à une méthodologie mixte: la transformation des pratiques professionnelles en orientation mises en œuvre à la session d'accueil et d'intégration dans les collègues du Québec», dans B. Bourassa, G. Fournier et L. Goyer (dir.), Construction de savoirs et de pratiques professionnelles: le double jeu de la recherche collaborative, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 145-176.
- Polanyi, M. (1983). The Tacit Dimension, Gloucester, Peter Smith.
- Reason, P. et H. Bradbury (dir.) (2008). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, 2<sup>e</sup> éd., Londres, Sage Publications.

- Ricœur, P. (1990). Soi comme un autre, Paris, Seuil.
- Ricœur, P. (1983). Temps et récit. Tome 1: L'intrigue et le récit historique, Paris, Seuil.
- Roelens, N. (2009). «La construction du penser et de l'agir à travers l'expérience», Éducation permanente, nº 180, p. 169-178.
- Savickas, M.L., L. Nota, J. Rossier, J.-P. Dauwalder, M.E. Duarte, J. Guichard, S. Soresi, R. van Esbroeck, A.E.M. van Vianen et C. Bigeon (2010). «Construire sa vie (*Life designing*): un paradigme pour l'orientation au 21° siècle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n° 1, p. 5-39.
- Schön, D.A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New York, Basic Books.
- Solar, C. (2009). «Un regard nord-américain», dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 561-567.
- Souto, M. (2009). «Groupe et formation, intersubjectivité et groupe en formation: histoire des théories et des pratiques», dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 537-560.
- Uwamariya, A. et J. Mukamurera (2005). «Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 133-155.
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation, Paris, ESF.
- Wittorski, R. (2009). «À propos de la professionnalisation», dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 781-792.

## DE L'IMPASSE À L'ENRICHISSEMENT PAR LE CODÉVELOPPEMENT

### Trois mythes tenaces à propos de l'indécision au moment de la transition secondaire-collégial

France Picard	

#### 1/ L'état d'irritation: quand le voyant jaune s'allume

La transition secondaire-collégial sonne l'heure du choix d'un cégep et d'un programme d'études associé à une carrière future ou, à tout le moins, à un domaine professionnel. Elle survient en outre au moment où le jeune adulte peut être confronté à d'autres formes de transition typiques de cette étape de la vie, dont le fait de quitter le foyer familial, de devenir autonome sur le plan financier, de vivre en couple et peut-être d'avoir un premier enfant (Galland, 2007; Shanahan, 2000). L'arrivée au cégep constitue également une année charnière où l'étudiante et l'étudiant vérifient la correspondance entre leur choix scolaire et le contenu effectif du programme d'études suivi, ce qui pourra influencer la décision de persévérer, de changer de programme ou d'abandonner les études (Chenard, 1988; Coulon, 1997; Rivière, 1996; Tinto, 1994). C'est une période d'intégration à un milieu où les écarts culturels sont plus ou moins prononcés entre le cégep et la famille, sur les plan des valeurs, des façons de vivre le métier d'étudiant ou des attentes scolaires (Coulon, 1997; Dandurand, 1995; Dumont, 1997). Cette conjoncture à la fois socioéconomique, ethnoculturelle et développementale complexifie les questions d'orientation scolaire et professionnelle. Qui dit choix dit prise de décision et indécision qui peut s'ensuivre.

Camille, Johanne, Lisa, Marjorie, Noémie et Solange, des professionnelles de l'orientation qui ont pris part aux séances de codéveloppement, se sont toutes heurtées à des impasses liées à l'accompagnement d'élèves, d'étudiantes ou d'étudiants indécis au moment de la transition vers le collégial. Elles ont dépeint l'indécision comme un passage interminable, voire souffrant, à la fois pour les jeunes en transition et pour elles-mêmes. Elles ont décrit les manifestations de l'indécision par ce flou, cette incapacité à préciser ses intérêts ou ses aptitudes de même que les récurrents «je ne

sais pas» qui y sont associés, ce mutisme lors des rencontres, cette difficulté à passer à l'action, ce désir de repousser l'heure du choix scolaire ou ce besoin quasi frénétique d'explorer «toutes» les possibilités, par crainte de vivre du regret après avoir éliminé certaines options.

Yann Forner a noté que l'indécision est un état irritant autant pour la personne indécise que pour le praticien, «car elle peut se révéler particulièrement résistante aux tentatives de modification, pouvant parfois croître à mesure que l'on cherche à la réduire» (Forner, 2007, p. 214). Dans la foulée, Camille et ses collègues ont traduit cette irritation par leur sentiment d'impatience. Elles ont aussi évoqué l'impuissance, le doute et la crainte de commettre des fautes professionnelles, ce qui peut éveiller un sentiment d'incompétence et d'insatisfaction au travail. Nous empruntons à ces professionnelles la métaphore du voyant lumineux jaune pour témoigner de cet état d'irritation face à l'indécision qui peut facilement tourner au rouge et conduire à un état d'impatience pouvant compromettre la continuité de l'intervention.

Dans le présent chapitre, nous voulons tenter de détruire trois mythes tenaces susceptibles de conduire à des impasses professionnelles touchant l'intervention liée à l'indécision au moment de la transition secondaire-collégial. Ces mythes ont trait au taux alarmant d'indécision à la fin du secondaire ou à l'arrivée au cégep, à l'indécision chronique, ainsi qu'à ce lien entre l'orientation et la réussite des études. Nous chercherons à illustrer comment se construit ce cercle vicieux d'irritabilité et d'impuissance, dans lequel s'enlisent aussi bien les jeunes indécis que les professionnels de l'orientation. Nous explorerons diverses solutions que des membres du groupe de codéveloppement et les animateurs-accompagnateurs (AA) ont proposées pour sortir de ces impasses.

# 2/ Un taux alarmant d'indécision à la fin du secondaire ou à l'arrivée au cégep

Selon les sources évoquées, on avance que l'indécision pourrait toucher entre 50% et 75% des élèves à la fin du secondaire ou au cégep. Ces statistiques viennent appuyer un taux d'indécision considéré comme étant alarmant qui caractérise la transition secondaire-collégial. D'où viennent ces statistiques? Que recouvrent-elles? S'agit-il d'un taux d'indécision scolaire qui concerne le choix d'un programme d'études ou d'indécision professionnelle qui a trait au choix d'une carrière ou un domaine professionnel? Ces statistiques décrivent le comportement de quelle(s) génération(s) de la population étudiante?

#### 2.1/ Des études menées au Québec jusqu'en 2000

L'enquête la plus souvent citée pour témoigner de l'indécision des jeunes est sans contredit celle menée par le Bureau de la statistique du Québec, réalisée à la demande du Conseil permanent de la jeunesse (1992). Dans les milieux professionnels de l'orientation, on y évoque un taux d'indécision des élèves à la fin du secondaire se situant autour de 60%. De quoi s'agit-il? Cette enquête a été menée en 1988 et 1989 auprès de quelque 1500 jeunes adultes, deux ans après la fin de leurs études collégiales. On leur demandait de répondre à la question suivante : « À la fin de ton secondaire, avaistu une idée précise, peu précise ou pas du tout précise de ton choix de carrière?» Il s'agit donc d'une mesure d'indécision professionnelle. La proportion de 60% renvoie précisément à ces répondants qui estimaient qu'à la fin du secondaire, ils avaient une idée «peu» ou «pas du tout» précise de leur choix de carrière. Notons que cette évaluation rétrospective de l'indécision professionnelle peut introduire certains biais attribuables à la fiabilité de la mémoire. En outre, ces répondants ont aujourd'hui autour de 45 ans. Leur contexte de choix scolaire et professionnel, d'insertion socioprofessionnelle et d'accès à l'information présente des différences notables par rapport aux actuelles cohortes étudiantes en processus de transition au cégep. Ces différences contextuelles limitent la généralisation que l'on peut faire de cette étude pour décrire la situation actuelle.

Un peu plus tard, dans le cadre des États généraux sur l'éducation en 1995, l'Ordre des conseillères et des conseillers d'orientation du Québec chiffrait à 75% la proportion d'élèves à la fin du secondaire qui n'avaient pas d'idée sur leur future orientation; cette donnée est rapportée par le Conseil supérieur de l'éducation (2002)¹. Nous n'avons aucune précision additionnelle sur la source de cette affirmation, sur la définition de ce que le concept d'orientation recouvre ni sur la population étudiée. Enfin, dans une étude réalisée en 2000 auprès de plus de 800 étudiantes et étudiants de cégep, Guay *et al.* (2006) ont observé qu'un étudiant sur deux était décidé par rapport à sa carrière. On estime que ces répondants pourraient être aujourd'hui dans la mi-trentaine.

Ces études sont certes éclairantes pour donner un aperçu de la situation vécue au fil des générations d'élèves ou d'étudiantes et d'étudiants qui se sont succédé au secondaire et au cégep. Notons que les deux études rapportées traitent spécifiquement du concept d'indécision professionnelle. Forner (2009) a noté que les taux d'indécision professionnelle sont généralement supérieurs à ceux d'indécision scolaire. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin.

<sup>1</sup> Notons que le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis Au collégial: l'orientation au cœur de la réussite n'a jamais évalué l'indécision des cégépiens et qu'il s'est appuyé sur les études existantes publiées avant les années 2000.

#### 2.2 / Une étude menée au Québec après les années 2000

Afin de dresser un portrait plus actuel du taux d'indécision scolaire et professionnelle à l'arrivée au cégep, nous avons utilisé l'échelle d'indécision à quatre positions de Forner (2009). En 2009, nous avons mené une étude auprès d'une cohorte de quelque 1000 étudiantes et étudiants à l'arrivée au cégep, en incluant un groupe d'étudiantes et d'étudiants admis au volet «Orientation» de la session d'accueil et d'intégration (SAI, aujourd'hui appelé Tremplin DEC) et un autre groupe composé d'une population étudiante issue des programmes préuniversitaires et techniques qui présentaient des caractéristiques semblables à celles du groupe de la SAI sur le plan de la moyenne générale au secondaire.

Comme le montre le tableau 3.1, en ce qui concerne l'indécision scolaire, on observe:

- qu'environ le tiers des étudiants des deux groupes ne présente aucune indécision liée au choix de leur programme d'études (*Je suis définitivement fixé*...);
- que le tiers ou plus présente une indécision moyenne (Je pense à une voie de formation, mais je ne suis pas définitivement fixé), un niveau d'indécision que Forner et Autret (2000) considèrent comme ayant une valeur adaptative (nous y reviendrons);
- qu'un dernier tiers ou plus présente une indécision scolaire élevée (*J'envisage* plusieurs voies de formation) ou totale (*Je n'ai aucune idée précise sur ma future formation*).

Ces résultats tracent un portrait plus contemporain de l'ampleur de l'indécision au moment de la transition secondaire-collégial. En outre, ils apportent des nuances en distinguant bien l'indécision scolaire et professionnelle, cette dernière étant généralement plus élevée parmi les populations étudiantes (Forner, 2009). Il importe de tenir compte de cette distinction lors de l'entretien de conseil en orientation dans un contexte de transition secondaire-collégial, alors que la décision liée au choix d'un programme d'études a en quelque sorte préséance sur le choix d'une carrière qui peut être précisé *a posteriori*. Ces résultats décrivent bien les caractéristiques de la population étudiante des programmes inclus dans notre étude<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Outre la SAI volet «Orientation», les répondants étaient issus des programmes suivants: sciences humaines, arts et lettres, administration, musique, éducation spécialisée, travail social, graphisme, gestion de commerce, marketing, comptabilité et gestion, diététique, soins infirmiers, hygiène dentaire, électronique, génie civil, informatique et laboratoire en biotechnologie.

TABLEAU 3.1/ L'indécision scolaire et professionnelle chez les étudiants inscrits à la SAI et ceux du groupe de comparaison, automne 2009

	SAI N = 506		Comparaison N = 467	
Niveau d'indécision	n	%	n	%
Scolaire				
Je suis définitivement fixé; je pense à une voie de formation et une seule.	161	31,8	148	31,7
Je pense à une voie de formation, mais je ne suis pas définitivement fixé.	165	32,6	173	37,0
J'envisage plusieurs voies de formation.	89	17,6	107	22,9
Je n'ai aucune idée précise sur ma future formation.	91	18,0	39	8,4
Professionnelle				
Je suis définitivement fixé; je pense à une activité et une seule.	143	28,3	123	26,3
Je pense à une activité, mais je ne suis pas définitivement fixé.	175	34,6	176	37,7
J'envisage plusieurs activités.	87	17,2	114	24,4
Je n'ai aucune idée sur ma future activité.	101	20,0	54	11,6

Source: Picard, Boutin et Skakni, 2010, p. 39.

#### 2.3 L'indécision en tant que symptôme de l'injonction au projet

En quoi l'indécision scolaire et professionnelle peut-elle mener à l'impasse dans les interventions en orientation dans le contexte de la transition secondaire-collégial? Camille et ses collègues ont rapporté diverses attitudes ou interventions adoptées lors de l'entretien de conseil qui enclenchent le cercle vicieux de l'indécision décrit par Forner (2007). Vouloir résoudre l'indécision à la place de l'élève ou plus que l'élève, l'enjoindre de choisir un programme d'études dans un délai court précédant le 1<sup>er</sup> mars, se définir professionnellement ou définir sa satisfaction au travail par la capacité de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant de s'engager activement dans un processus

réfléchi d'orientation scolaire et professionnelle sont autant de formes d'injonction au projet dont l'inefficacité a été décrite (Boutinet, 2007; Biémar, Philippe et Romainville, 2003). Des interventions en orientation axées sur l'élimination de l'état d'indécision, sans en comprendre la fonction, peut produire l'effet contraire, soit l'accroissement de l'indécision.

En séance de codéveloppement, des avenues ont été explorées pour recadrer le cercle vicieux de l'indécision, décrit par Forner (2007), pour en faire un cercle vertueux:

- légitimer l'indécision dans un processus de choix scolaire ou de carrière se déroulant dans un espace temporel parfois plus long que les délais institutionnels (la date limite des demandes d'admission au cégep ou à l'université est le 1er mars);
- cerner le «plus de la même chose» qui nourrit l'impasse professionnelle liée à l'indécision et cesser de reproduire certaines attitudes ou interventions s'y rattachant (p. ex. le c.o. pose une question: l'élève ne répond pas; le c.o. enchaîne avec de nouvelles questions: l'élève ne répond pas non plus);
- définir les responsabilités réciproques de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant indécis ainsi que ses propres responsabilités professionnelles en lien avec l'indécision;
- le cas échéant, surseoir au processus de choix scolaire et professionnel.

Sur ce dernier point, Grenier (2006) propose un moratoire sur le choix scolaire et professionnel en amenant l'élève, l'étudiante ou l'étudiant indécis à s'interroger dans l'ici et maintenant:

Qu'est-ce que tu aurais le goût d'apprendre ou d'expérimenter dès maintenant, en attendant de trouver ton orientation? Qu'est-ce que tu aurais le goût d'apprendre ou d'expérimenter qui pourrait t'être utile dans la vie quel que soit ton futur choix de carrière? Quelles compétences ou habiletés personnelles aimerais-tu développer maintenant? [...] Quel programme d'études pourrais-tu entreprendre en attendant de trouver ta «véritable» orientation? (s. p.)

Dans le même ordre d'idées, selon Forner et Autret (2000), un niveau moyen d'indécision scolaire à l'arrivée à l'enseignement supérieur n'est pas problématique en soi. Cette interprétation de l'indécision met en lumière le fait que l'indécision peut être une réponse adaptée à une situation donnée. Il peut être pertinent de se questionner avec l'élève, l'étudiante ou l'étudiant indécis sur la fonction qu'exerce l'indécision au moment de la transition secondaire-collégial:

- Que signifie ce mutisme à propos de leurs intérêts ou de leurs aptitudes?
- Que cherchent-ils à exprimer, à faire ou à préserver en demeurant indécis?
- Quels avantages retirent-ils momentanément de l'indécision scolaire ou professionnelle?

En France comme au Québec, l'arrivée à l'enseignement supérieur ne constitue nullement l'aboutissement du choix scolaire, mais peut provoquer des interrogations typiques de l'indécision et, le cas échéant, conduire à un changement de programmes d'études salutaire.

#### 3 / L'indécision chronique

Dans les travaux traitant de l'indécision, une distinction est établie entre deux formes d'indécision. L'indécision «développementale» se définit comme ce processus normal conduisant à un choix scolaire; elle se résout d'elle-même avec le temps. L'indécision «chronique» renvoie plutôt à une incapacité généralisée à prendre des décisions dans diverses sphères de la vie, même si les conditions réunies sont favorables (Dosnon, 1996; Gati et Asher, 2001; Guay *et al.*, 2006). L'indécision chronique s'observe-t-elle au moment de la transition secondaire-collégial? S'agit-il d'une indécision chronique liée au projet d'études ou au projet de carrière?

# 3.1/ L'indécision professionnelle: un processus continu typique de l'entrée dans l'âge adulte

Une cohorte de 38 000 élèves canadiens, âgés de 15 ans au départ, ont participé à l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Une question portait sur leur projet professionnel: «Quel genre d'emploi ou de profession aimeriez-vous avoir lorsque vous aurez environ 30 ans?» Elle leur a été posée tous les deux ans, de 2000 à 2010 (Statistique Canada, 2015). Seulement 10 % des jeunes qui avaient atteint l'âge de 25 ans en 2010 avaient le même projet de carrière depuis l'âge de 15 ans et 7%, depuis l'âge de 17 ans. Seize pour cent de ces jeunes caressaient le même projet professionnel depuis l'âge de 21 ans et un autre 16 % depuis l'âge de 23 ans. En 2010, soit à l'âge de 25 ans, 13 % de ce même groupe de jeunes demeuraient indécis quant à leur projet de carrière. Les chercheurs de Statistique Canada (2015) concluent que « le choix de carrière est un processus continu qui s'amorce à l'adolescence et qui se poursuit bien après l'âge adulte » (s. p.). Ces résultats dévoilent une grande instabilité liée à la construction du projet professionnel à l'adolescence (15 ou 17 ans) et au début de l'âge adulte. En outre, ils se situent dans la foulée des travaux menés à l'OCDE (2004) où l'on conçoit l'orientation comme un processus qui se déroule tout au long de la vie.

Dans la foulée, Krumboltz (1992) et Bacanli (2006) ont formulé certaines critiques à propos des études traitant de l'indécision. Ils ont souligné que l'indécision y est connotée de manière négative, voire quasi psychopathologique. Les résultats de l'EJET ont bien montré que la construction du projet professionnel, et l'instabilité qui s'ensuit, est

un phénomène quasi généralisé à l'étape de l'adolescence et au début de l'âge adulte parmi la population canadienne. Peut-on alors qualifier un tel phénomène d'indécision professionnelle chronique?

## 3.2 Les changements de programme d'études sont-ils synonymes d'indécision chronique?

L'échange suivant, tiré d'une séance de codéveloppement, illustre comment le recours au concept d'indécision chronique peut devenir paralysant pour les élèves, les étudiantes ou les étudiants indécis ainsi que pour le personnel professionnel qui les accompagne. En outre, le diagnostic d'indécision chronique peut restreindre les possibilités d'intervention. Nous résumons librement la teneur de l'échange qui s'est produit au moment de la clarification de l'impasse professionnelle rapportée par Marjorie et l'animateur-accompagnateur (AA).



LE RÉCIT DE MARJORIE

Marjorie: J'ai deux cas d'étudiantes en ce moment qui ont une

indécision chronique.

AA: Dans ta pratique, comment reconnais-tu qu'il s'agit d'une

indécision chronique?

*Marjorie:* À partir de deux changements de programme.

AA: Comment peut-on savoir si, à l'avenir, cette indécision va

être chronique?

*Marjorie:* On ne peut pas le savoir.

AA: Tu as dit tantôt que la première étudiante a 19 ans. C'est tôt dans

la vie pour parler d'indécision chronique, même si elle a fait deux changements de programme. Et si c'est chronique, cela laisse peu d'espoir pour l'avenir. Quand tu vois l'étudiante sous la lumière de l'indécision chronique, tu ne peux pas l'aider parce que, par définition, si c'est chronique, c'est difficile à traiter. Comment recadrer la situation

pour te redonner du pouvoir d'intervenir auprès d'elle?

Marjorie: J'ai peut-être utilisé l'expression «indécision chronique» mais en même

temps je n'y voyais pas un diagnostic. J'utilise plein de mots sans trop

réfléchir aux conséquences réelles. Tu n'as pas à t'inquiéter!

(Rires de Marjorie et de l'AA.)

Se représenter l'indécision de manière chronique peut avoir pour conséquence de mettre l'accent sur cette difficulté d'orientation scolaire et professionnelle et d'occulter le fait qu'une telle difficulté se situe dans cette temporalité de l'orientation tout au long de la vie et dans le contexte des transitions typiques de l'entrée dans l'âge adulte. La clarification de la problématique de l'indécision par Marjorie, au fil de la séance de codéveloppement, a eu pour effet immédiat de l'amener à nuancer sa façon de définir le problème, en laissant tomber le «diagnostic d'indécision chronique». Ainsi s'ouvrait une brèche importante pour stopper le cercle vicieux qui rendait l'indécision insoluble et l'intervention inefficace, voire insatisfaisante.

#### 3.3 / Que signifie au juste ce concept d'indécision chronique?

Pour en revenir à la définition de l'indécision chronique, soit cette difficulté généralisée de prendre des décisions «dans diverses sphères de sa vie», l'entretien de conseil d'orientation doit permettre de vérifier ce qu'il en est de la prise de décision dans des situations significatives des autres sphères de vie, c'est-à-dire qui ont un impact aussi grand que le choix scolaire et professionnel (p. ex. interrompre ou non une grossesse à l'adolescence; demeurer chez son père ou sa mère après un divorce; s'émanciper ou non de sa famille à l'adolescence). Lorsque l'entretien ne permet pas de révéler des situations significatives de prise de décision dans d'autres sphères de la vie, on ne peut conclure à une indécision chronique, du moins selon la définition proposée par les auteurs cités.

#### 4/ Les liens «indécision-échec» et «orientation-réussite»

Dans un autre registre, reconnaissons d'emblée l'attachement profond au sein du système d'éducation au Québec à cette idée qu'un choix d'orientation bien affirmé est associé à la réussite des études. Dès 1964, le rapport Parent proposait que l'orientation fasse partie intégrante de l'enseignement et de la construction du système éducatif.

L'orientation scolaire et professionnelle est appelée à jouer un rôle de premier plan et à remplir des fonctions essentielles dans le système d'enseignement que nous avons proposé. Il faudra donc accorder à l'orientation une attention prioritaire et tout le soin qu'elle mérite (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, p. 321).

Dans le rapport Parent, on ne définissait pas clairement la teneur de «ce rôle de premier plan» et de «ces fonctions essentielles» que devraient jouer les services professionnels d'orientation au sein du système d'éducation québécois. Toutefois, il jetait les bases à l'implantation de services d'orientation scolaire et professionnelle,

intégrés dans les polyvalentes, les cégeps et les universités. En 1993, lors du Renouveau des cégeps, l'État a entériné cette mission d'orientation scolaire et professionnelle des étudiantes et des étudiants à l'ordre collégial. Cette mission s'est actualisée entre autres dans le maintien de la formation générale commune et la souplesse appliquée dans les parcours scolaires, alors que les changements de programme d'études ne devaient ni stigmatiser l'étudiante ou l'étudiant dans son parcours collégial ultérieur ni retarder indûment l'obtention du diplôme. En 2002, dans son avis intitulé *Au collégial: l'orientation au cœur de la réussite*, le Conseil supérieur de l'éducation a traité de cette mission des collèges dans l'orientation des étudiants. Il a proposé de considérer l'orientation parmi les stratégies de soutien à la réussite.

Par ailleurs, au collégial, des éléments de politiques institutionnelles appuient ce lien entre l'orientation et la réussite des études. Par exemple, certains services d'orientation scolaire et professionnelle sont rattachés à la direction des études, soit au plus près de la gestion des programmes d'études, assumant alors des fonctions de soutien aux cheminements scolaires et à la réussite des études. D'autres services d'orientation sont plutôt intégrés aux services aux étudiants et partagent ainsi des objectifs d'aide et d'accompagnement, au même titre que les services de psychologie ou de santé. Bref, l'organisation des services d'orientation au sein d'un établissement est révélatrice du rôle confié aux professionnelles et aux professionnels de l'orientation. Parallèlement à cette réflexion menée au collégial, du côté du primaire et du secondaire, l'implantation de l'approche orientante était fondée sur cette idée d'un lien fort entre orientation et réussite scolaire: «La raison d'être du soutien en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles est [d']augmenter la réussite scolaire et [de] susciter la qualification» (Ministère de l'Éducation, 2002, p. 11).

#### 4.1 / Une définition causaliste de la réussite

À l'instar d'autres groupes d'acteurs du système éducatif québécois, les professionnelles et les professionnels de l'orientation sont sensibles à cette idée que la certitude du choix d'orientation soutient la réussite scolaire ou, à l'inverse, que l'indécision est associée à l'échec scolaire. C'est ce qu'illustre le récit de pratique de Johanne déjà évoqué. Johanne fait part au groupe de sa difficulté à aider des élèves indécis qui, au terme de leurs études secondaires, choisiront de s'inscrire en sciences humaines, sans objectif professionnel précis, et connaîtront l'échec au cégep. Elle aimerait pouvoir mieux les quider, mieux les orienter afin qu'ils ne vivent pas d'échec au cégep.

#### L'AA reformule ainsi l'énoncé de Johanne:

Tu aimerais éviter aux élèves de vivre des échecs. Tu fais le postulat que si un élève faisait un choix qui est plus en correspondance avec ce qu'il est, qui l'interpelle davantage, ce serait salutaire pour lui et l'amènerait à réussir. Tu serais satisfaite si tu parvenais à influencer son choix dans le sens de ce que tu crois qui serait le mieux pour lui finalement.

Il s'ensuit un échange entre les membres du groupe dont voici un extrait:

- Je me questionne sur la notion d'échec: l'échec d'un cours, est-ce nécessairement un échec? Parfois, en rencontrant les élèves, on a l'impression que le programme d'études qu'il choisit n'est pas fait pour lui. Le fait qu'il va expérimenter une formation, qu'il ne réussit pas les cours, est-ce pour autant un échec?
- Un mythe coriace, c'est celui du c.o. qui veut la bonne personne à la bonne place.
- Qui est-on pour dire que ce n'est pas le bon chemin?
- J'ai revu ma position sur l'importance que j'accorde à la prédiction de la réussite d'un élève au collégial. Est-ce que c'est mon rôle de prédire la réussite d'un élève au cégep?

L'exemple de ce récit dénote une intériorisation de cette association «indécisionéchec» qui plonge la conseillère dans un état d'inconfort professionnel, puisque son rôle consiste à aider les élèves à préciser leur choix scolaire et professionnel. À défaut d'y parvenir, elle a le sentiment de contribuer à l'échec futur des étudiants au cégep ou, à tout le moins, de ne pas jouer le rôle préventif en matière de réussite des études qu'implicitement ou explicitement l'institution lui a confié<sup>3</sup>.

#### 4.2 / Qu'en dit la recherche?

Nous avons consulté quelques études pour tenter de mettre à l'épreuve ce lien entre l'orientation et la réussite ou entre l'indécision et l'échec. Les conclusions de ces travaux apportent des nuances importantes.



LE RÉCIT DE JOHANNE

<sup>3</sup> Chaque année, dans le cadre de nos enseignements, nous avons eu l'occasion de consulter les plans de réussite des écoles secondaires et des cégeps. Il est fréquent d'y trouver des mesures explicites où les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle sont prévues pour soutenir ou améliorer le taux de persévérance et de réussite de la population étudiante.

Forner et Autret (2000) ont observé qu'une indécision scolaire moyenne (*Je pense à une voie de formation, mais je ne suis pas définitivement fixê*) est associée à des résultats plus élevés aux cours suivis en première année d'études universitaires. Les auteurs interprètent ces données en soulignant la valeur adaptative d'un certain degré d'indécision à l'entrée dans l'enseignement supérieur. En effet, cette étape du parcours scolaire peut être marquée par l'incertitude, la désillusion par rapport au programme d'études choisi ou par l'échec. S'en tenir à une seule et unique voie de formation (aucune indécision) peut, dans une telle situation, mener à un cul-de-sac, du moins à brève échéance. En outre, pour Forner (2007), dans un contexte d'incertitude au regard des possibilités d'emplois, s'ouvrir à diverses options constitue une stratégie efficace, alors que s'attacher à une décision unique peut conduire à l'inadaptation socioprofessionnelle.

Par ailleurs, un lien significatif a été observé entre, d'une part, la certitude du choix scolaire ou professionnel ou le choix des buts, dont le choix d'un programme d'études et d'une carrière, et la réussite ou la persévérance (encadré 3.1). Toutefois, ce lien est indirect et plutôt faible, si l'on en juge par l'examen des corrélations qui sont inférieures à 0,1 (Lent, Brown et Hackett, 1994; Neuville et Frenay, 2012). En outre, plusieurs facteurs sont associés à la performance scolaire et à la persévérance. En corollaire, aucun facteur considéré isolément ne peut à lui seul rendre compte de la complexité du phénomène de réussite-échec ou de persévérance-abandon, pas même un choix scolaire ou professionnel bien affirmé.

# 4.3 Mieux situer le rôle des professionnelles et des professionnels de l'orientation dans la réussite et la persévérance

Est-ce à dire que les professionnelles et les professionnels de l'orientation ne contribuent nullement à la réussite scolaire des élèves ou des étudiants? Loin de nous l'intention de soutenir une telle affirmation. Nous cherchons simplement à mieux préciser les attentes institutionnelles à l'égard du rôle qu'ils peuvent jouer dans la lutte contre l'échec et le décrochage scolaire. Romainville et Michaut (2012) proposent une synthèse éclairante des facteurs qui influent directement ou indirectement sur la réussite, l'échec et l'abandon à l'enseignement supérieur (figure 3.1). Selon notre interprétation de cette synthèse, une intervention en orientation bien ciblée sur les facteurs socioéconomiques et psychologiques ainsi que sur le passé scolaire contribuerait à soutenir indirectement la réussite et la persévérance à l'enseignement supérieur.

#### ENCADRÉ 3.1/ Des études sur le lien entre l'orientation et la réussite

## Une étude française sur l'indécision menée auprès d'étudiants universitaires de première année en sociologie

Forner et Autret (2000) ont étudié le lien entre l'indécision et les résultats scolaires. Ils ont fait passer un test d'indécision scolaire et professionnelle à une classe de plus de 200 étudiantes et étudiants en sociologie à l'Université scientifique et technologique de Lille I, en France. Ils ont mis en relation les résultats à ce test d'indécision et la réussite de quatre cours suivis en première année (sciences économiques, psychologie sociale, sociologie et statistiques). Les résultats n'ont montré aucune différence significative entre les résultats obtenus à ces cours et le degré d'indécision professionnelle (p. ex. *J'envisage plusieurs activités*). Toutefois, une indécision scolaire moyenne (*Je pense à une voie de formation, mais je ne suis pas définitivement fixé*) est associée à des résultats plus élevés dans trois des quatre cours, celui de statistiques faisant exception à la règle.

#### Trois études menées aux États-Unis pour tester la théorie sociale cognitive

Lent, Brown et Hackett (1994) ont mené trois études afin de mettre à l'épreuve la théorie sociale cognitive. En résumé, cette théorie décline les facteurs qui interviennent dans le choix scolaire et professionnel et le niveau de performance et de réalisation personnelle. En amont du choix (choix des buts) se situent les caractéristiques personnelles et sociodémographiques, l'histoire personnelle, la manière dont s'est déroulé le parcours scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle et les résultats attendus qui, en fin de compte, façonnent les intérêts. Ces intérêts influencent à leur tour le choix des buts qui mobilise l'individu dans des actions à mener, conduisant alors à un niveau de performance donnée et de réalisation personnelle.

Entre un peu plus de 300 et 1 800 personnes ont participé aux trois études pour tester les corrélations entre les divers concepts de la théorie sociale cognitive. Entre autres résultats, il y a une corrélation significative et positive entre le choix des buts, qu'on pourrait assimiler ici à l'orientation scolaire et professionnelle, et la performance réelle. Toutefois, cette corrélation établie à 0,06 est faible.

(suite)

#### ENCADRÉ 3.1 / Des études sur le lien entre l'orientation et la réussite (suite)

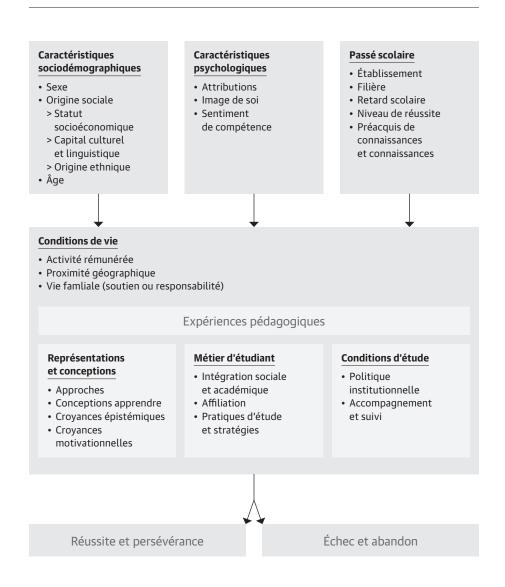
## Une étude belge menée auprès d'étudiants universitaires pour mettre à l'épreuve le modèle *expectancy-value*

Neuville et Frenay (2012) se sont fondées sur le modèle *expectancy-value* développé par Eccles et Wigfield (2002) pour tenter de comprendre la persévérance et la réussite aux études universitaires en première année. Dans la foulée du modèle de la théorie sociale cognitive, le modèle *expectancy-value* inclut un ensemble de facteurs directement ou indirectement lié à la persévérance et à la réussite. Selon ce modèle, la perception des étudiants quant à la probabilité de réussir une tâche ainsi que leur perception de ce que cette tâche peut leur apporter sont les facteurs les plus directement associés à la persévérance et à la performance scolaire. À l'instar de la théorie sociale cognitive, les facteurs socioéconomiques et le passé scolaire de l'individu sont associés de manière indirecte à la persévérance et à la réussite. Neuville et Frenay (2012) ont ajouté des variables à ce modèle, soit la certitude du choix d'études (une mesure d'indécision scolaire) ainsi que l'intention de persévérer.

L'étude a été menée auprès d'environ 2 500 étudiantes et étudiants en première année du baccalauréat venant de diverses facultés d'une université francophone en Belgique. Elle s'est déroulée en trois temps. Outre les facteurs du modèle qui ont été évalués, la performance a été mesurée à la fin des première et deuxième sessions (les résultats obtenus aux cours) et la persévérance a été évaluée par la réinscription en deuxième année universitaire dans le même programme d'études.

En amont de la performance scolaire, les résultats montrent entre autres que la certitude du choix d'un programme d'études est positivement associée à l'intention de persévérer ( $\beta$  = 0,37) et que celle-ci est directement liée à la performance scolaire mesurée à la fin de la première session ( $\beta$  = 0,09). La certitude du choix du programme d'études est donc associée à la réussite des études à l'université de manière indirecte, positive mais faible. En outre, le meilleur prédicteur de la réussite à la deuxième session demeure les résultats scolaires obtenus lors de la première.

#### FIGURE 3.1 / Une synthèse des principaux facteurs de réussite et d'échec



Source: Adaptation de la synthèse de Romainville et Michaut, 2012, p. 257.

Par exemple, sur le plan des caractéristiques socioéconomiques associées à la réussite, à la persévérance, à l'échec ou à l'abandon, des travaux ont mis en lumière le fait que les jeunes de milieux socioéconomiques défavorisés ont tendance à surestimer le coût des études universitaires et à sous-estimer l'aide financière disponible durant les études ainsi que les retombées d'une scolarité universitaire (Côté et Skinkle, 2008; Müller, 2014). Une information scolaire et professionnelle juste est de nature à corriger ces perceptions erronées et, selon la synthèse de Romainville et Michaut (2012), à agir indirectement sur la persévérance et la réussite des études. Autre exemple en lien avec le passé scolaire: l'entretien de conseil d'orientation peut être l'occasion de soutenir les aspirations scolaires et professionnelles en réexaminant l'échec ou les faibles résultats scolaires passés sous l'angle du réengagement scolaire qui s'en est suivi (Picard et al., 2015). Bref, la précision du choix scolaire et, plus encore, la précision du choix professionnel qui se fait progressivement au cours de l'âge adulte ne sont peut-être pas les meilleurs moyens de lutter contre l'échec et l'abandon à l'enseignement supérieur. D'ailleurs, le rôle d'accompagnement en orientation ne se limite pas à la prise de décision et peut intégrer d'autres éléments typiques de la réussite à l'enseignement supérieur, comme l'illustre la synthèse de Romainville et Michaut (2012).

#### CONCLUSION

Dans le présent chapitre, nous avons tenté d'illustrer comment l'indécision des élèves, des étudiantes ou des étudiants peut conduire les professionnelles et les professionnels d'orientation qui les accompagnent à une impasse. Cette situation, qui semble sans issue, est associée à des idées erronées ou à des mythes entourant l'indécision au moment de la transition secondaire-collégial. Nous avons également tenté d'explorer des moyens de sortir de ces impasses, à partir des propositions des membres des groupes de codéveloppement et des AA, ainsi qu'à partir des écrits scientifiques.

Trois mythes tenaces ont été analysés. À propos du premier mythe suivant lequel il y aurait un taux alarmant d'indécision à la fin du secondaire ou à l'arrivée au cégep, nous avons proposé entre autres de concevoir l'indécision comme un symptôme adapté aux contraintes personnelles ou scolaires que subissent les élèves, les étudiantes ou les étudiants. L'injonction au projet scolaire et professionnel qui s'intensifie à l'échéance du 1<sup>er</sup> mars, date de demande d'admission à un programme d'études, nourrit l'indécision. Entre autres solutions, il a été proposé de surseoir à cette quête d'un projet pour se concentrer, dans le travail de conseil en orientation, sur des buts à très court terme ou des réalisations dans l'immédiat dont les jeunes peuvent tirer profit dans leur parcours.

Le deuxième mythe abordé traite de l'indécision chronique. En codéveloppement, un travail a été fait sur les croyances, sur les représentations du caractère «chronique» de l'indécision ainsi que sur le choix des concepts utilisés. Le récit de pratique rapporté souligne l'usage abusif de certains concepts qui dépossèdent l'intervenante ou l'intervenant de son pouvoir d'agir, en définissant l'indécision de manière quasi pathologique, voire insoluble. Le fait de rendre explicite le modèle d'action de la professionnelle (voir le chapitre 2 de Bourassa et Patton dans le présent ouvrage) dans le récit de pratique a créé une brèche qui a permis de sortir de l'impasse.

Le troisième mythe tenace, et non le moindre, se rapporte au lien entre indécision et échec scolaire ou entre certitude du choix et réussite. Nous avons montré que la corrélation entre la réussite scolaire et la certitude du choix était certes positive, mais faible et toujours indirecte. Au Québec, ce mythe est relayé dans les politiques publiques et dans l'organisation du travail. Il est intériorisé par les actrices et les acteurs du système québécois. Il donne notamment lieu à des conflits de rôle associés à l'insatisfaction au travail, voire la dévalorisation d'une profession, comme il en sera question dans le chapitre 7 consacré aux conflits de rôle, lorsque les professionnelles et les professionnels de l'orientation se sentent engagés dans une mission impossible. Toutefois, la discussion de la synthèse présentée par Romainville et Michaut (2012) permet d'ouvrir certaines voies d'intervention en orientation, étant clairement entendu que celles-ci sont associées indirectement à la réussite des études.

L'indécision demeure un défi persistant dans l'histoire de la profession liée à l'orientation scolaire et professionnelle. En outre, ce défi est susceptible de se poser à maintes reprises tout au long d'une carrière, chez les novices comme chez les plus expérimentés.

Un système qui fonctionne depuis un certain temps déjà avec un problème (un symptôme) est un système en équilibre, même si ce problème fait souffrir ses membres. C'est un système qui a trouvé une forme d'homéostasie, soit une forme de stabilité, de mode d'organisation, d'interaction dont les manifestations problématiques font partie intégrante et qui, lorsqu'elles durent, deviennent à la foi les garants du fonctionnement du système et un signal d'alarme qui indique qu'un changement est nécessaire (Curonici, Joliat et McCulloch, 2006, p. 71-72).

La prévalence de l'indécision scolaire et professionnelle à la fin du secondaire ou au début du collégial, au fil des décennies, nous laisse croire qu'elle fait partie intégrante du système d'éducation et contribue à son équilibre. Dans le présent chapitre, nous avons cherché à comprendre la souffrance qui découle de l'indécision en tentant d'expliciter comment se construit ce cercle vicieux d'irritabilité et d'impuissance dans lequel se trouvent piégés autant les jeunes indécis que les professionnelles et les professionnels de l'orientation. En redéfinissant l'indécision comme

un symptôme de l'adaptation aux contraintes personnelles ou éducatives subies par les élèves, les étudiantes ou les étudiants, nous cherchons à trouver l'issue vers un possible changement.

L'indécision témoigne certes de la difficulté des jeunes à s'inscrire dans un cheminement continu de formation, comme l'indiquent les taux de décrochage au secondaire, d'interruption des études entre le secondaire et le cégep ou de changements de programme au collégial. Elle dévoile en outre les obstacles à l'orientation qui caractérisent le système éducatif, dont une certaine précocité des choix scolaires, la nonsynchronisation des calendriers entre la maturité vocationnelle du jeune, les paliers d'orientation du système scolaire et la date butoir des demandes d'admission dans un programme d'études ou dans le choix des options, entre autres contraintes.

Au bout du compte, l'enjeu pour la pratique de l'orientation consiste d'abord à mettre un terme aux interventions infructueuses qui renforcent l'indécision. Il consiste ensuite à considérer l'homéostasie qui se maintient autour de l'indécision et à développer, dans l'interaction de conseil en orientation, d'autres perspectives qui permettent de tenir compte de la souffrance des élèves, des étudiantes et les étudiants au moment de leur transition secondaire-collégial pour mieux répondre à leurs besoins. Qu'est-ce qu'ils essaient de communiquer à travers leur mutisme et leurs récurrents «je ne sais pas»? Se poser cette question et tenter d'y répondre avec eux, dans l'intervention de conseil en orientation, résument la complexité et l'art du métier de c.o. en milieu éducatif.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

- Bacanli, F. (2006). «Personality characteristics as predictors of personal indecisiveness», *Journal of Career Development*, vol. 32, n° 4, p. 320-332.
- Biémar, S., M.-C. Philippe et M. Romainville (2003). «L'injonction au projet: paradoxale et infondée?», L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 32, nº 1, p. 31-51.
- Boutinet, J.-P. (2007). «L'espace contradictoire des conduites à projet: entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte », L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 36, nº 1, p. 19-32.
- Chenard, P. (1988). L'interruption des études à l'Université du Québec, Sainte-Foy, Université du Québec, Service de la planification et de la recherche institutionnelle.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2: Les structures pédagogiques du système scolaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil permanent de la jeunesse (1992). «Une cure "de jeunesse" pour l'enseignement collégial », Québec, Conseil permanent de la jeunesse, <a href="http://www.saj.gouv.qc.ca/documentation/publications/publications-cpj/documents/education/colleqial.pdf">http://www.saj.gouv.qc.ca/documentation/publications-cpj/documents/education/colleqial.pdf</a>, consulté le 7 septembre 2015.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). Au collégial: l'orientation au cœur de la réussite. Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, avril 2002, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

- Côté, J. et R. Skinkle (2008). «Les perceptions concernant les coûts et les avantages d'une formation postsecondaire sont-elles importantes?», Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, <a href="http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/01/Avant-EPS-mai08.pdf">http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/01/Avant-EPS-mai08.pdf</a>, consulté le 26 mai 2016.
- Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire, Paris, Presses universitaires de France.
- Curonici, C., F. Joliat et P. McCulloch (2006). Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants, Bruxelles, De Boeck.
- Dandurand, P. (1995). «Sens des études, trajectoires scolaires et destination socioprofessionnelle des étudiants universitaires: apport de l'approche qualitative», dans C. Trottier, M. Perron et M. Diambomba (dir.), Les cheminements scolaires et professionnels des étudiants de l'université: perspectives théoriques et méthodologiques, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 185-199.
- Dosnon, O. (1996). «L'indécision face aux choix scolaire et professionnel: concepts et mesures», L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 25, n° 1, p. 129-168.
- Dumont, F. (1997). Récit d'une émigration: mémoires, Montréal, Boréal.
- Eccles, J.S. et A. Wigfield (2002). «Motivational beliefs, values, and goals», *Annual Review of Psychology*, vol. 53, p. 109-132.
- Forner, Y. (2009). EDV Épreuve de Décision Vocationnelle, Paris, Eurotests éditions.
- Forner, Y. (2007). «L'indécision de carrière des adolescents», Le travail humain, vol. 70, nº 3, p. 213-234.
- Forner, Y. et K. Autret (2000). «Indécision et adaptation à l'université», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n° 3, p. 499-517.
- Galland, O. (2007). Sociologie de la jeunesse, 4e éd., Paris, Armand Colin.
- Gati, I. et I. Asher (2001). «The PIC model for career decision-making: Prescreening, in-depth exploration, and choice», dans F.T. Leong et A. Barak (dir.), Contemporary Models in Vocational Psychology, Mahwah, Lawrence Erlbaum, p. 7-54.
- Grenier, C. (2006). «Pour un nouveau paradigme en orientation scolaire et professionnelle», *Bulletin OrientAction*, automne, <a href="http://orientaction.ca/2012/11/pour-un-nouveau-paradigme-en-orientation-scolaire-et-professionnelle/">http://orientaction.ca/2012/11/pour-un-nouveau-paradigme-en-orientation-scolaire-et-professionnelle/</a>, consulté le 15 décembre 2015.
- Guay, F., C. Ratelle, S. Larose et A. Deschênes (2006). «Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support», *Journal of Career Assessment*, vol. 14, n° 2, p. 1-17.
- Krumboltz, J.D. (1992). «The wisdom of indecision», Journal of Vocational Behavior, vol. 41, nº 3, p. 239-244.
- Lent, R.W., S.D. Brown et G. Hackett (1994). «Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice and performance», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 45, nº 1, p. 79-122.
- Ministère de l'Éducation (2002). À chacun son rêve: pour favoriser la réussite. L'approche orientante, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Müller, W. (2014). «Educational inequality and social justice: Challenges for career guidance», *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, vol. 14, n° 1, p. 21-33.
- Neuville, S. et M. Frenay (2012). «La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value», dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur, Bruxelles, De Boeck, p. 157-175.
- OCDE (2004). Orientation professionnelle et politique publique: comment combler l'écart, Paris, OCDE.
- Picard, F., N. Boutin et I. Skakni (2010). «La session d'accueil et d'intégration: un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois», Éducation et sociétés, vol. 26, n° 2, p. 29-43.
- Picard, F., N. Olympio, J. Masdonati et M. Bangali (2015). «Justice sociale et orientation scolaire: l'éclairage de l'approche par les capabilités d'Amartya Sen», L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 44, n° 1, p. 23-45.
- Rivière, B. (1996). Le décrochage au collégial: le comprendre et le prévenir, Laval, Beauchemin.

#### Pratiques d'orientation en milieu d'éducation

- Romainville, M. et C. Michaut (2012). Réussite et échec dans l'enseignement supérieur, Bruxelles, De Boeck.
- Shanahan, M.J. (2000). «Pathway to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective», *Annual Review of Sociology*, vol. 26, p. 667-692.
- Statistique Canada (2015). «Étude: Tendances liées aux choix de carrière et aux études postsecondaires qui y sont associées, 2000-2010», <a href="http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/150127/dq150127a-fra.pdf">http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/150127/dq150127a-fra.pdf</a>, consulté le 6 mars 2015.
- Tinto, V. (1994). Leaving College: Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition, 2e éd., Chicago, The University of Chicago Press.

#### CHAPITRE 4

# L'intervention auprès de jeunes issus de l'immigration

Prévenir ou dénouer les impasses par une approche culturellement sensible

Marie-Ève Gagnon-Paré et Annie Pilote

#### 1/ Des défis d'intervention en contexte interculturel

Misant sur l'immigration pour contribuer au renouvellement de sa population, la société québécoise se diversifie de façon constante. L'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 a révélé que la proportion de personnes immigrantes représentait 12,6 % de la population totale du Québec, soit la part la plus importante jamais constatée dans la province (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2015). Cette diversité se reflète dans la composition des effectifs scolaires où les enfants immigrants de première et de deuxième génération sont plus présents. Si cette diversité constitue une grande richesse pour la société québécoise, elle comporte également son lot de défis pour les intervenants des milieux d'éducation, qui ont parfois à adapter leurs interventions aux besoins et aux réalités des familles immigrantes. Les conseillères et conseillers d'orientation (c.o.) ayant pris part au projet de recherche GAP-Orientation ont pu témoigner de quelques-unes des difficultés vécues dans le cadre de leur pratique auprès d'élèves issus de l'immigration.

#### Chloé

Chloé se sent démunie et attristée devant les élèves issus de l'immigration qui vivent un conflit avec leurs parents quant à leurs choix d'orientation scolaire. Elle rapporte le cas de trois élèves qui aimeraient entreprendre des études collégiales techniques. Or cette voie semble inacceptable pour leurs parents qui conçoivent plutôt les études universitaires comme la seule option valable. Par crainte d'être rejetés par leur famille ou pour ne pas les décevoir, certains vont suivre une voie qu'ils n'auraient pas choisie sans cette pression familiale.



LES RÉCITS DE CHLOÉ, FANNY ET GEORGES



#### **Fanny**

Fanny se sent impuissante lorsqu'elle intervient auprès d'une élève immigrante accueillie en tant que réfugiée au Québec. Cette dernière est en quête d'un projet d'études auquel s'accrocher puisqu'elle vit une situation difficile à plusieurs égards. Elle se trouve dans un état de précarité économique et subit une pression de la part de sa famille et de sa communauté qui misent sur elle pour améliorer leur situation. Tout en poursuivant ses études, elle doit subvenir à ses besoins et à ceux de ses parents, sans emploi, et qui ne maîtrisent pas suffisamment le français. Elle vit également une instabilité psychologique découlant de traumatismes dont elle a été victime dans son pays d'origine et du stress lié à sa migration au Québec. Fanny croit qu'il n'est pas réaliste pour cette élève d'envisager dès maintenant un projet d'études. Elle a déjà de grandes difficultés scolaires et sa fragilité psychologique amène Fanny à penser qu'elle aurait du mal à s'adapter aux exigences des études postsecondaires. Or, l'élève craint d'être rejetée par ses proches si elle remet son projet d'études à plus tard.



#### Georges

Georges travaille dans une école où la moitié des élèves issus de l'immigration qui souhaitent aller au céaep n'y sont pas admis. Plusieurs embûches sont vécues par ces élèves: résultats insuffisants, cours manquants pour obtenir leur DES, etc. George est préoccupé par le cas d'un élève de 5<sup>e</sup> secondaire issu de l'immigration, qui ne peut réaliser son projet d'étudier au cégep parce qu'il n'a pas suivi un cours optionnel nécessaire à l'obtention de son DES. Il a rencontré cet élève et sa famille pour tenter de trouver des solutions, mais aucune ne leur convenait. Par exemple, l'idée de suivre le cours manquant à la formation aux adultes ne semblait pas envisageable pour les parents, qui attribuent une moindre valeur à cette voie, en comparaison de la formation régulière. Les parents sont très engagés dans l'éducation de leur fils et ont de fortes ambitions pour lui. Ils ont multiplié les démarches auprès d'intervenants du milieu scolaire pour tenter de négocier une solution. Ils se disent victimes du système et craignent que leur fils ne décroche de l'école s'il ne peut accéder au collégial immédiatement après ses études secondaires. Georges est inquiet pour cet élève comme pour les nombreux autres qui se retrouvent dans une situation semblable. Il craint qu'il n'ait pas les outils et l'autonomie nécessaires pour garder le cap sur ses études et réussir.

Dans ces trois récits de pratique présentés par des c.o. au groupe de codéveloppement, ces professionnels d'expérience se sont sentis démunis dans leurs interventions auprès d'élèves ou d'étudiants issus de l'immigration et de leurs familles. Leurs stratégies habituelles ne trouvaient pas d'écho dans un contexte où les référents n'étaient pas nécessairement partagés, où la communication a pu être altérée par certains filtres et où une méconnaissance des valeurs, des rôles et des attentes de chacun a pu entraver la relation d'aide. Il en a découlé une profonde insatisfaction, de la frustration, voire de la tristesse chez les c.o. concernés. Ces récits révèlent plusieurs défis liés à l'intervention en contexte interculturel. Nous tenterons, dans ce chapitre, de contribuer au développement d'une sensibilité interculturelle chez les professionnels de l'orientation en leur proposant quelques pistes de réflexion qui s'appuient sur des écrits scientifiques en lien avec cette question et sur les trois récits de pratique tirés des GAP-Orientation que nous venons d'esquisser. Dans un premier temps, nous décrirons les principaux éléments constitutifs de la problématique de l'intervention en contexte interculturel en proposant un dialogue entre les récits rapportés par les c.o. et ce que les écrits scientifiques révèlent à ce sujet. Dans un deuxième temps, nous proposerons quelques pistes de réflexion visant le développement d'une sensibilité interculturelle. Enfin, nous conclurons en présentant quelques enjeux relatifs à la pratique de l'orientation en contexte interculturel.

# 2/ De l'impasse professionnelle à une pratique culturellement sensible: en quête d'un dialogue entre recherche et intervention

## 2.1/ Mieux comprendre le vécu des familles immigrantes afin de tisser un lien de confiance

Dans les trois récits de pratique présentés, les c.o. se sont retrouvés dans une impasse lorsque des élèves issus de l'immigration sont venus chercher du soutien auprès d'eux.

Nous, on travaille beaucoup avec [...] les besoins personnels de l'étudiant, mais j'ai l'impression que la communauté, la famille c'est au-delà de ses besoins et ça doit rester comme ça. Et c'est là, peut-être, que ça nous confronte, et moi comme intervenante, parce que je travaille beaucoup plus avec les besoins de la personne normalement (TÉMOIGNAGE DE FANNY).

Ils se sont sentis démunis dans leurs interventions quand il est apparu que des enjeux relevant habituellement de choix individuels devaient être analysés en considérant les enjeux familiaux ou communautaires pour ces élèves. Comment intervenir dans ce contexte où, pour bien comprendre l'élève, il s'agit non seulement d'être à l'écoute de ses besoins, mais aussi de le situer dans sa dynamique familiale et son expérience migratoire?

Les familles immigrantes rencontrées par Vatz-Laaroussi (2007) mettent de l'avant «un Nous familial fort, porteur d'un projet migratoire, vecteur d'insertion dans la nouvelle société de vie, médiateur avec les institutions sociales, catalyseur de résilience et quasi unique référent de continuité» (p. 2). L'auteure mentionne que ces familles sont avant tout «en projet» et souvent, ce projet s'articule autour d'une volonté forte des parents d'offrir à leurs enfants un meilleur avenir. Ils fondent donc beaucoup d'espoir dans le système scolaire du pays d'accueil et «sont même prêts à sacrifier leur propre carrière ou promotion pour cela » (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008, p. 293). Dans les récits de pratique de Georges, de Fanny et de Chloé, les élèves et les étudiants accompagnés portent les aspirations élevées de leur famille. Pour l'un d'entre eux, son projet d'études n'est rien de moins qu'une voie de salut, qu'une lueur d'espoir pour toute sa famille plongée dans la précarité socioéconomique. Pour les autres, leur projet d'études représente la perspective d'une mobilité sociale pour leur famille, soit le rêve d'un avenir professionnel meilleur pour les enfants que ce que les parents ou les grands-parents ont vécu dans leur pays d'origine ou dans la société d'accueil. Ces familles ont choisi d'immigrer en dépit des nombreux sacrifices et des investissements nécessaires à la réalisation de cet objectif : quitter sa famille et ses proches, apprendre une nouvelle langue, subir, pour plusieurs, une déqualification professionnelle, s'intégrer à une société, etc. Prendre la pleine mesure de ces sacrifices et de l'importance des projets d'études pour les familles immigrantes permet de comprendre pourquoi certaines ont de très grandes ambitions pour leurs enfants. Puisqu'elles visent une mobilité sociale et une intégration à la société d'accueil, elles n'espèrent rien de moins que la poursuite d'études universitaires pour leurs enfants. Études qui, elles l'espèrent, leur permettront d'accéder à des emplois valorisés et à un statut respectable dans leur nouvelle société.

Par ailleurs, chaque famille immigrante arrive au Québec avec un vécu et une expérience qui lui sont propres. Toutes ne disposent pas des mêmes ressources ou d'une capacité équivalente à les mobiliser pour relever les nombreux défis qui découlent de leur migration dans une nouvelle société. Cela exige donc des professionnels qui interviennent auprès des jeunes issus de l'immigration qu'ils prennent le temps requis pour cerner leurs besoins en lien avec le vécu de leur famille. Il peut même être souhaitable de tisser un lien avec la famille elle-même pour mieux comprendre les besoins du jeune dans sa transition et ses choix scolaires, ceux de la famille ainsi que les multiples défis que l'un et l'autre ont à relever pour s'intégrer à leur société d'accueil. Si certains défis rejoignent bon nombre d'entre eux - apprendre une nouvelle langue, trouver un

emploi, développer un réseau de soutien, comprendre de nouveaux codes culturels, etc. -, ils peuvent être relevés avec plus ou moins de facilité selon les ressources dont ils disposent, leur statut migratoire et l'ancienneté de leur migration.

Perregaux *et al.* (2010) soulignent l'importance de l'accueil des parents immigrants à l'école. Pour établir un lien de confiance, ils doivent se sentir écoutés dans leurs préoccupations et leurs attentes:

Un véritable accueil scolaire ne peut être que familial dans la mesure où les parents doivent sentir, autant que leurs enfants, que l'école recherche leurs concours et se donne les moyens de les accompagner dans cette période de changements plus ou moins déstabilisants selon le pays de provenance de la famille, les causes de sa mobilité et ses projets migratoires (Perregaux *et al.*, 2010, p. 204).

Cette sensibilité et cette ouverture envers les réalités des familles immigrantes sont indispensables à l'établissement d'un lien de confiance et à des interventions adaptées à leurs besoins ou à ceux de leurs enfants. Les auteures proposent donc aux intervenants scolaires un accompagnement «à la carte» auprès des familles immigrantes qui permet, de part et d'autre, de confronter les représentations particulières qu'ils ont du rôle de l'école et de la famille et leurs attentes réciproques.

#### 2.2 Choc de cultures ou méconnaissance du vécu migratoire?

Dans la rencontre interculturelle, certains auteurs mettent en garde contre une tendance à figer l'autre dans une identité collective, c'est-à-dire à attribuer à un individu les caractéristiques qu'on associe à son supposé groupe d'appartenance. Cohen-Emerique (1993) et Abdallah-Pretceille (2013) conçoivent plutôt l'interculturel comme une interaction entre deux identités qui s'attribuent mutuellement un sens, dans un contexte chaque fois renouvelé. Il s'agit d'une relation entre deux personnes qui se sont approprié une culture dans leur subjectivité. Cette culture est dynamique: elle se renouvelle, s'actualise continuellement en fonction de leur âge, de leur sexe, de leur statut social et de leur trajectoire de vie. Cohen-Emerique (1993) explique qu'«on ne rencontre pas une culture mais des individus qui mettent en scène une culture, comme le professionnel, lui-même porteur de culture met en scène son système de valeurs et de normes dans l'interaction avec le client» (p. 72). Pour cette auteure, l'accent dans la relation entre ces deux personnes doit être mis avant tout sur le rapport entre «moi», porteur de culture et de sous-cultures, et ce que l'autre me renvoie de ce que je suis, tel un reflet de ma propre identité. Par ailleurs, elle souligne que les relations interculturelles se déroulent toujours dans un contexte social qui est chaque fois renouvelé. Dans ces interactions, il ne s'agit pas que de différences culturelles, mais aussi de rapports sociaux dans lesquels il y a une culture valorisée face à une autre qui l'est moins.

Dans le même esprit, Vatz-Laaroussi (2001) remet en question une tendance du milieu scolaire à «culturaliser» les problèmes scolaires vécus par certains élèves simplement parce qu'ils proviennent d'une famille immigrante. «Culturaliser» signifie attribuer rapidement leurs difficultés ou certains malentendus au fait qu'ils appartiennent à une culture considérée différente, sans vraiment avoir pris le temps de comprendre leur vécu. S'il est vrai que des conflits de valeurs peuvent survenir entre les jeunes issus de l'immigration et le milieu scolaire d'accueil, il serait imprudent d'expliquer d'emblée toute difficulté en invoquant leurs différences culturelles.

Des bribes d'explications culturalistes ont parfois été mises de l'avant dans les groupes de codéveloppement lors de l'analyse des impasses vécues par Chloé, Fanny et Georges. Par exemple, dans le récit de Chloé, des participants expliquaient le fait que des parents imposent à leurs enfants la voie universitaire parce que c'est dans leur culture. Certains participants ont alors fait valoir que ce n'est peut-être pas tant la culture des parents immigrants que leur désir d'intégration qui se manifeste par des aspirations élevées pour leurs enfants.

Est-ce que tu sens que les parents qui réagissent fortement ont dû faire la négation de leur réussite professionnelle ou ils occupent ici le métier qu'ils convoitaient, ils ne sont pas juste en survie, pour amener de l'argent, ils sont capables de se nourrir? [...] Moi aussi ça me rappelle des interventions que j'ai déjà vues. Le parent qui me disait: «C'est bien beau ses aspirations puis ses rêves, mais il faut qu'elle soit capable de manger, de se loger, etc.» Puis, le fait de quitter son pays avec la situation économique, la situation politique. Tout ça fait en sorte que les gens arrivent dans notre culture puis l'ingénieur ne fait pas nécessairement [le travail qu'il souhaiterait] (TÉMOIGNAGE D'UN MEMBRE DU GROUPE AU RÉCIT DE CHLOÉ).

Après avoir possiblement subi des échecs, des déceptions ou vécu un deuil professionnel à la suite d'une déqualification, ces parents misent sur leurs enfants pour améliorer leurs conditions de vie, motivation à la base du projet migratoire de nombreux migrants (Vatz-Laaroussi, 2003).

De même, Fanny laissait entendre dans son récit que la pression exercée sur une jeune immigrante par sa famille s'expliquait par leur culture. Elle a tenté de faire voir à cette élève qu'il n'était pas si urgent de faire une démarche d'orientation et de s'engager dans un projet d'études malgré les pressions de sa famille, dans le contexte où sa fragilité psychologique pouvait nuire à sa réussite. Or, Fanny doutait de l'efficacité de son intervention parce qu'elle confrontait la volonté d'étudier de l'élève et de sa famille, considérée comme un de leurs traits culturels. Elle avait la perception que le fossé entre sa proposition (reporter le projet d'études) et la vision de la famille de

l'élève (étudier dès que possible) était d'ordre culturel, ce qui accroissait son sentiment d'impuissance: «*Mais en même temps, leur culture justement fait en sorte qu'il faut étudier*» (propos de Fanny). Or, on peut se demander si, dans la situation rapportée par Fanny, c'est bien la culture de cette jeune femme et de sa famille qui la pousse à s'accrocher à un projet d'études ou s'il s'agit plutôt d'une famille, en situation de grande vulnérabilité, qui s'accroche au projet d'études d'un de ses membres dans l'espoir d'améliorer ses conditions de vie, ayant en tête qu'un diplôme d'études post-secondaires est un atout pour son intégration dans sa société d'accueil.

Attribuer spontanément les difficultés vécues par certains élèves immigrants à ce que l'on perçoit comme une «différence culturelle» peut contribuer à enfermer la professionnelle ou le professionnel dans un sentiment d'impuissance puisqu'il peut croire, souvent à tort, qu'il n'a pas les compétences nécessaires pour décoder la culture de l'élève, décodage qu'il croit essentiel à des interventions adéquates. Devant cette impasse, il serait opportun de situer d'abord l'élève dans son parcours migratoire et dans sa dynamique familiale afin de mieux comprendre son vécu et ses besoins. L'établissement d'un lien de confiance non seulement avec l'élève, mais aussi avec sa famille, ouvre la porte à un véritable dialogue interculturel qui peut permettre de mieux comprendre les enjeux et les valeurs qui mobilisent ces familles. Une fois ce lien établi et des informations plus fines rassemblées, le professionnel aura une meilleure compréhension des éléments qui peuvent contribuer aux difficultés vécues et ainsi moduler ses interventions afin qu'elles soient adaptées aux besoins du jeune et de sa famille.

# 2.3 Le processus d'orientation scolaire et professionnelle: une démarche teintée par la culture, les représentations et les valeurs des intervenants

Il peut parfois s'avérer difficile pour certains parents immigrants de bien comprendre le rôle que peuvent jouer les c.o. auprès de leurs enfants, en particulier si cette profession n'existe pas dans leur pays d'origine ou parce que l'orientation n'y relève pas de choix individuels.

J'ai déjà rencontré un étudiant qui m'avait expliqué que dans son pays, un choix de carrière, ça n'existe pas. C'est même l'administration locale qui regarde le bulletin du jeune et selon ses résultats scolaires, cible une voie pour lui: informatique, mathématiques, génie. Et là, on l'appelle en disant: «Bonjour, tu vas rentrer en informatique. — Ah! OK.» Ça n'existe même pas un choix de carrière. C'est l'administration qui décide. Il y a peut-être une méconnaissance de la manière selon laquelle ça se fait un choix de carrière au Québec, comment nous, les Québécois, on valorise la liberté individuelle, de choisir pour soi-même. Je me mets dans la peau de ces gens-là, qui arrivent d'un autre pays où tu sais, notre profession n'existe pas... (RÉACTION D'UNE PARTICIPANTE AU RÉCIT RAPPORTÉ PAR CHLOÉ).

Pour éviter qu'un rapport d'incompréhension ou de méfiance s'installe entre les parents immigrants et les professionnels de l'orientation, ces derniers auraient peutêtre intérêt à d'abord clarifier leur rôle et à établir un lien de confiance avec ces parents.

Dans leurs interventions professionnelles, les c.o. portent la culture, les valeurs et les attentes de la société dans laquelle ils pratiquent. Voici ce que Peavy et Li (2003, p. 187, notre traduction) mentionnent à ce sujet:

Le sens donné à la notion «d'aide» et à la manière dont cette aide est prodiguée est toujours défini culturellement. Les approches américaines et eurocanadiennes dominantes en counseling ont tendance à refléter les croyances, les valeurs et les attentes des membres blancs, issus de la classe moyenne et privilégiés de la culture majoritaire¹.

Certains présupposés, valeurs ou modèles professionnels sont si ancrés dans les pratiques qu'il peut être extrêmement difficile de prendre du recul et d'envisager qu'une autre vision du choix scolaire et professionnel puisse être possible. Cohen-Emerique (1993) parle de filtres ou d'écrans qui peuvent nuire à la relation professionnelle ou à la communication dans un contexte interculturel. Les représentations du professionnel, très puissantes et chargées émotivement, guident le décodage et l'évaluation des situations rencontrées dans son cadre de pratique. Pour l'auteure, les représentations les plus saillantes sont:

[Le] modèle de famille nucléaire prévalant dans les sociétés modernes, nos normes d'égalité concernant les rôles masculins et féminins, notre conception d'une éducation libérale, notre orientation vers le futur et le progrès, la place réduite ou inexistante accordée à la religion et à la spiritualité dans la vie personnelle et, de façon générale, notre conception individualiste du sujet opposée à la conception holiste, communautaire des sociétés non occidentales (Cohen-Emerique, 1993, p. 74).

Ces représentations peuvent engendrer de nombreux malentendus et incompréhensions lors de rencontres interculturelles puisqu'elles ne sont pas universelles.

<sup>4 «</sup>What "helping" means and how helping is practiced is always culturally defined. Mainstream American and Euro-Canadian counselling approaches tend to mirror the beliefs, values, and expectations of white, middle-class, privileged majority culture members. »

Fanny, Chloé et Georges ont été confrontés à des situations où leurs modèles et convictions professionnelles ont été remis en question. Si le champ d'exercice professionnel des c.o. dans le contexte québécois² est fondé sur une vision centrée sur l'individu, sur la connaissance de soi, de ses intérêts, de ses compétences et de ses aspirations individuelles et sur la liberté de faire des choix pour soi, ce référent partagé au Québec ne s'applique cependant pas partout.

Nous, on veut intervenir, avec nos valeurs à nous, avec notre manière à nous... avec ce que nous, on pense qui est important versus lui, ce qui est le plus important, ça semble être ce que la famille veut (TÉMOIGNAGE D'UN MEMBRE DU GROUPE AU RÉCIT DE FANNY).

Certains élèves rencontrés ne portaient pas en priorité leurs propres aspirations, besoins ou intérêts mais bien ceux de leur famille, voire de leur communauté. D'autres n'avaient tout simplement pas la liberté de choisir une voie qui les intéressait, mais devaient plutôt suivre celle prescrite par leur famille, ce qui est susceptible de heurter les valeurs de professionnels de l'orientation d'origine québécoise.

Ce fossé entre les représentations et les valeurs de chaque partie peut conduire, du point de vue du référent québécois d'accompagnement en orientation scolaire, à juger ces familles immigrantes comme oppressives pour leurs enfants, les empêchant de faire un choix pour eux-mêmes. Dans un article portant sur les familles immigrantes, Vatz-Laaroussi (2003) relève qu'au Québec le rapport à la famille est particulièrement sensible: «La famille a souvent été présentée comme un espace d'oppression des individus, comme une institution de reproduction sociale et culturelle, finalement comme une entité passéiste et patriarcale» (p. 149). Elle ajoute que cette perspective péjorative de la famille est accrue pour les familles immigrantes puisqu'elles sont souvent perçues comme traditionnelles et restreignantes pour leurs membres. Pour Peavy et Li (2003, p. 190, notre traduction), il s'agit d'un conflit lié à la conception de l'individu au sein de son groupe d'appartenance: «Par exemple, un conseiller canadien qui insisterait pour que son client³ assume ses décisions en tant qu'acteur individuel, alors que la culture collectiviste du client le porterait plutôt à prendre des décisions de "groupe", en consultation avec les membres de sa famille⁴.»

<sup>2</sup> Le champ d'exercice du c.o. est défini ainsi dans le Code des professions: «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 » (Ouébec. 2015).

<sup>3</sup> En contexte nord-américain, le client renvoie à la personne qui consulte un c.o.

<sup>4 «</sup>An example is the Canadian counsellor who insists on the client taking responsibility for her decisions as an individual actor while the collectivist culture client is inclined to make "group" decisions in consultation with family members.»

### 2.4 Un système d'éducation méconnu de plusieurs familles immigrantes

La connaissance des rouages du système scolaire influe sur la capacité qu'ont les parents immigrants d'accompagner leurs enfants lorsque vient le temps de faire des choix d'orientation (McAndrew, 2015). Certaines familles, culturellement plus éloignées de l'institution scolaire, se trouvent désavantagées puisqu'elles sont moins à même d'en comprendre le fonctionnement (Masson, 1997; Quenson et Coursaget, 2012; Van Zanten, 2009). Cette réalité touche particulièrement les familles immigrantes qui doivent cheminer dans une nouvelle société où les normes et règles institutionnelles, dont celles du système scolaire, leur sont étrangères et demeurent souvent implicites (Legault et Fronteau, 2008).

Certains parents immigrants ont une méconnaissance du système d'éducation québécois, de ses paliers d'orientation et du marché de l'emploi. Ce manque d'information peut les amener à sous-estimer la valeur de certains parcours de formation. Par exemple, pour certains d'entre eux, les études professionnelles ou techniques ont très peu de valeur. La voie qu'ils privilégient est plutôt celle des études universitaires afin que leurs enfants concrétisent les aspirations élevées qu'ils ont pour eux et accèdent à un emploi de qualité. Si cette méconnaissance du système n'est pas exclusive aux parents immigrants, leur expérience migratoire et leurs caractéristiques socioéconomiques peuvent contribuer à expliquer pourquoi certains peuvent avoir des difficultés à comprendre les rouages du système. Comme nous l'avons décrit auparavant, les immigrants n'arrivent pas tous au Québec avec des ressources équivalentes. Selon leur passé et leur vécu migratoire, ils détiennent plus ou moins de moyens pour décoder le nouveau système dans lequel sont scolarisés leurs enfants et pour les accompagner dans leur cheminement scolaire. Certaines caractéristiques peuvent constituer des obstacles pour ces parents: une migration récente ou précipitée, un passé migratoire difficile, comme c'est le cas pour plusieurs réfugiés, une faible connaissance de la langue de la société d'accueil ou un faible capital culturel (McAndrew, 2015), c'està-dire un niveau de scolarisation et de qualification modeste et des ressources limitées pour bien comprendre le nouvel environnement culturel et social dans lequel ils baignent.

Dans un récit de pratique, un parent se référait à sa connaissance du système d'éducation et de la hiérarchie des occupations dans son pays d'origine pour attribuer une valeur aux différentes formations.

Un parent était débarqué dans mon bureau avec son fils. [Il était] en furie parce que je lui avais parlé de la technique policière. [...] Et lui, c'était: «Non! Mon fils ne deviendra pas policier!» C'était peut-être la méconnaissance du pays ou de la formation, parce que je lui ai expliqué tout le processus pour être accepté en technique policière. Je lui ai dit: «Mon Dieu, si votre fils est accepté là, il est très chanceux!» Alors là, il avait dit: «Ah oui! C'est si compliqué que ça ici au Canada être policier?» Puis là, il le prenait mieux (RÉCIT D'UN PARTICIPANT AU GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT).

Or, certains paliers n'ont pas d'équivalents ailleurs (le cégep québécois) ou ne conduisent pas à des professions qui ont nécessairement la même valeur sur le marché de l'emploi. De plus, le système éducatif québécois est particulièrement ouvert aux réorientations, ce qui n'est pas forcément le cas ailleurs (Picard, Trottier et Doray, 2011). Par exemple, il est tout à fait possible pour les titulaires d'un diplôme collégial technique de poursuivre des études universitaires. Cette souplesse dans les parcours de formation peut être méconnue de certaines familles immigrantes, ce qui peut contribuer à expliquer leur réticence envers certaines filières.

Par ailleurs, dans le récit de Georges, l'élève n'avait pas fait un bon choix de cours. Il s'était inscrit à un cours optionnel plutôt qu'au cours préalable à l'obtention de son DES. Cette fois encore, le manque d'information ou une incompréhension des exigences du système chez l'élève et ses parents l'ont non seulement retardé dans son cheminement, mais ont aussi eu pour conséquence de remettre en question sa perspective d'accéder au collégial. Kanouté *et al.* (2008) expliquent que:

Souvent par manque de connaissance du système scolaire du pays d'accueil, certaines familles immigrantes ne réagissent pas assez vite à des anomalies dans l'orientation scolaire de leur enfant. Ces familles ignorent que certaines filières, à l'enseignement collégial, et donc à l'université aussi, sont déterminées par la fréquentation de certains cours dès le secondaire (p. 277).

Les professionnels de l'orientation ont un rôle fondamental à jouer pour soutenir les familles immigrantes dans leur familiarisation avec le système scolaire puisque la capacité de comprendre ce système et d'effectuer un suivi du cheminement de ses enfants, entre autres lors des transitions et des orientations, constitue un élément crucial pour leur réussite (McAndrew, 2015).

# 2.5 Des tensions vécues par les jeunes issus de l'immigration entre les valeurs et aspirations de leur famille et les valeurs dominantes de la société d'accueil

Comment intervenir auprès d'un élève immigrant qui vit des tensions avec sa famille parce qu'elle ne lui accorde pas la liberté de choisir le parcours d'études qui l'intéresse? S'il est tentant de se ranger du côté de l'élève, il ne faut pas minimiser les enjeux d'un tel conflit pour lui et sa famille.

Dans un article portant sur les conflits de valeurs vécus par des jeunes tiraillés entre l'école et leur famille, Hohl et Normand (1996) décrivent le soutien que peuvent apporter les intervenants scolaires. Ils évoquent **l'aide à la négociation intérieure**: «Cette intervention des professionnels qui aide des jeunes à reconnaître en eux-mêmes des tendances contradictoires résultant de leur double socialisation et à trouver un dosage de leurs affirmations identitaires qui ne porte pas préjudice aux appartenances qui leur sont essentielles». Les auteures mentionnent que c'est cette aide qui devrait mobiliser le personnel scolaire plus que «l'appui à une démarche unilatérale d'émancipation» (p.48).

Un cas marquant et qui me fait encore mal, m'est arrivé l'année passée. Une jeune fille [d'origine antillaise...] voulait faire une technique [...] Elle aimait beaucoup les mathématiques puis elle se voyait travailler dans un bureau [...] Elle avait fait ses démarches, etc. Mais son père ne voulait pas. Il lui avait dit: «Tu vas aller à l'université. Tu vas faire un programme préuniversitaire.» Alors, je l'avais rencontrée, et là, on avait fait des petits plans de match pour essayer de faire passer la pilule au père. Et quand elle est revenue, elle m'a dit: «Oubliez ça. Il ne veut tellement pas que c'est lui qui a fait ma demande [d'admission] sur Internet» (TÉMOIGNAGE DE CHLOÉ).

Or, puisqu'ils se reconnaissent généralement eux-mêmes dans les valeurs de la société d'accueil, les intervenants scolaires « peuvent être portés à encourager les jeunes à adopter les valeurs qui sont les leurs, sans avoir conscience du bouleversement intérieur que cela comporte pour l'enfant ou l'adolescent et du coût psychologique qui peut résulter d'une rupture avec les valeurs familiales» (Hohl et Normand, 1996, p. 48). Dans les récits rapportés, certains parents immigrants allaient jusqu'à menacer leur enfant de le mettre à la porte du foyer familial s'il ne poursuivait pas les études qu'ils souhaitaient. On peut donc se demander s'il est judicieux, dans un tel contexte, d'encourager l'élève à poursuivre sa voie, sans égard aux conséquences que cela pourrait avoir sur sa relation avec sa famille. Il faut garder à l'esprit que le projet scolaire du jeune est souvent au cœur du projet migratoire de toute sa famille (Vatz-Laaroussi, 2003).

# 2.6 / Le risque de sous-estimer les capacités de jeunes immigrants ou de cesser de croire en leur potentiel de réussite

Comment continuer de croire au potentiel de réussite d'un élève immigrant qui cumule des difficultés apparaissant insurmontables de prime abord?

Tu es toute seule, tu as déjà essayé des choses, tu as une famille et une communauté contre toi ou à peu près, entre guillemets, tu as les conditions de vie de la jeune femme qui ne sont pas simples Elle est sur le marché du travail, il faut qu'elle s'occupe de sa [famille qui ne parle pas le français], etc. Là, on voit qu'on a un paquet de contraintes qui nous amènent à dire: «Ah! C'est vrai. Il n'y a rien à faire. » C'est l'impasse (COMMENTAIRE D'UN MEMBRE DU GROUPE AU RÉCIT DE FANNY).

En s'appuyant sur les propos de Cyrulnik (2003), psychiatre dont les travaux portent sur la résilience, une participante au groupe de codéveloppement a rappelé qu'il ne faut jamais sous-estimer les capacités des jeunes à se relever, à surmonter les difficultés, même si elles semblent à première vue insurmontables. Elle invitait chacun à se demander comment il pouvait intervenir dans sa pratique pour devenir un tuteur de résilience.

Kanouté *et al.* (2008) ont observé, au sein des familles immigrantes, une coconstruction de rêves arrimés au projet scolaire des enfants: «Ce sont ces rêves qui soutiennent les parents et les jeunes dans les moments les plus difficiles, qui leur permettent de continuer, qui les motivent à se dépasser» (p. 283). Les auteures mentionnent que même si ces rêves peuvent sembler irréalisables ou faire craindre aux intervenants scolaires qu'ils ne cachent des ambitions parentales exagérées pour leurs enfants, il faut peut-être les voir, pour un certain temps, comme des moteurs de résilience, pour ensuite les laisser se confronter peu à peu à la réalité et devenir des projets. Dans ce contexte, il s'avère donc primordial pour les professionnels du milieu scolaire de ne pas perdre confiance en ces jeunes, de les soutenir dans leurs rêves, même s'ils peuvent sembler irréalistes à première vue.

Vatz-Laaroussi (2007) s'est aussi intéressée au concept de résilience dans ses recherches auprès de familles immigrantes et réfugiées. Elle reprend les propos de Cyrulnik (2003) qui soutient que les vecteurs de cette résilience sont **le sens** et **le lien**. Pour qu'il y ait résilience, les jeunes migrants doivent se livrer à un travail de reconstruction de sens dans leur nouvelle société, dans leur milieu scolaire et au sein de leur famille. Pour que ce soit possible, elle souligne l'importance du soutien des intervenants scolaires conjugué à celui de la famille et des proches dans la société d'accueil et dans le pays d'origine. Les liens qui se construisent avec ces intervenants au cours du processus d'intégration favorisent la résilience. Ces personnes clés agissent en tant que tuteurs de résilience, du projet de vie dans le changement pour le jeune. L'auteure mentionne que ces « personnes clés jouent souvent un rôle de soutien effectif

auprès du jeune et de sa famille mais ils le font parfois de manière plus symbolique, par des encouragements, un intérêt discret ou encore par leur simple existence » (p. 10). De plus, ces personnes peuvent n'avoir été que de passage dans la vie du jeune, mais y avoir joué un rôle important et laissé des traces dans sa mémoire affective (Cyrulnik, 2003). Les intervenants scolaires ne doivent pas minimiser l'impact de leurs démarches auprès d'élèves issus de l'immigration. Ils peuvent agir en tant que tuteurs de résilience pour ces jeunes et leurs familles qui sont souvent confrontés à de multiples défis.

# 3/ Pistes de réflexion pour une pratique sensible à la diversité ethnoculturelle

Les éléments problématiques soulevés dans la section précédente nous amènent à proposer un cadre de réflexion visant le développement d'une sensibilité interculturelle chez les professionnelles et les professionnels de l'orientation. En adoptant une pratique sensible à la diversité, nous estimons qu'ils peuvent devenir des agents de changement auprès des jeunes issus de l'immigration.

Nous présenterons donc, dans un premier temps, une synthèse de l'approche interculturelle (encadré 4.1) dans le processus d'aide proposée par Cohen-Emerique (1993), psychologue et formatrice en relations interculturelles. Cette approche nous semble très intéressante pour les professionnels de l'orientation puisqu'elle offre un cadre de réflexion humaniste qui peut guider leurs interventions auprès de jeunes issus de l'immigration et leurs familles. Comme elle le souligne elle-même, cette approche permet de dépasser une conception simpliste de l'intervention en contexte multiethnique selon laquelle il suffirait de connaître la culture de l'autre ou d'être de la même origine pour être efficace. Elle propose plutôt trois démarches interreliées visant le développement d'une intervention culturellement sensible (encadré 4.2). Dans un deuxième temps, nous proposerons quelques questions de réflexion s'adressant de manière plus précise aux c.o. en milieu scolaire. Nous invitons donc le lecteur à prendre un temps d'arrêt afin de s'approprier ces deux outils complémentaires pour jeter un regard nouveau et constructif sur sa pratique en contexte interculturel.

### 3.1/ L'approche interculturelle dans le processus d'aide de Cohen-Emerique (1993)

# ENCADRÉ 4.1/ Les trois paramètres de l'approche interculturelle dans le processus d'aide

L'approche interculturelle auprès de personnes migrantes est un processus d'aide fondé sur le respect de la personne, de sa vision du monde, de son système de valeurs et de ses besoins (Cohen-Emerique, 1993). Cette approche repose essentiellement sur une écoute compréhensive, dans un climat d'acceptation et de confiance. Pour l'auteure, ce processus de reconnaissance de l'Autre se déroule à l'intérieur de **trois paramètres**:

- Une culture subjective à chacun: le respect de l'identité socioculturelle dans ses multiples facettes d'appartenance (sociale, ethnique, religieuse, etc.).
   Cette identité est en mouvance constante au cours du parcours migratoire et des années de vie dans la société d'accueil et ne doit pas être considérée de manière figée.
- L'interaction entre deux acteurs: la reconnaissance est fondée sur un processus où deux individus ayant intériorisé une culture se rencontrent, communiquent et interagissent.
- Des différences de statut social, économique ou politique: la relation entre le professionnel et le migrant et sa famille s'ancre dans un contexte social, économique et politique où les rapports sont souvent inégalitaires.

# ENCADRÉ 4.2 / Trois démarches interreliées de l'approche interculturelle

Pour Cohen-Emerique (1993), l'approche interculturelle est un processus dynamique et dialectique qui se déroule à l'intérieur de trois démarches qui s'entrecroisent:

- La décentration exige de prendre du recul par rapport à soi-même en tant que porteur d'une culture et de sous-cultures. L'idée centrale ici consiste à mieux se connaître, afin de prendre conscience de la relativité de ses points de vue. La meilleure façon d'y arriver est de se confronter à la différence. Ainsi, les comportements et attitudes qui nous paraissent les plus choquants agiront comme des révélateurs de nous-mêmes, «sorte de miroir réfléchissant nos normes et valeurs» (p. 77).
- 2 La pénétration du système de référence de l'autre amène à s'approprier la culture de l'autre de l'intérieur, avec ses yeux, ce qui demande une attitude de grande ouverture et de curiosité. Pour ce faire, il faut d'abord s'informer, c'est-à-dire «apprendre à poser des questions qui iront au-delà du recueil de l'information, dans la recherche d'une véritable communication» (p. 79). Il faut aussi savoir écouter sans chercher à interpréter le discours d'autrui à la lumière de nos propres cadres de référence. Il importe enfin de développer des capacités de communication non verbale.
- 3 La négociation et la médiation formeront l'essence du processus qui «aura pour but de dégager par la communication et la confrontation des interstices et des marges de liberté à l'intérieur desquels la coexistence est possible, soit en élaborant un compromis où chacun se reconnaît tout en tolérant l'autre, soit en créant de nouveaux modèles» (p. 87).

### 3.2 Pistes de réflexion pour les professionnels de l'orientation en milieu scolaire

Si l'approche interculturelle proposée par Cohen-Emerique (1993) présente un cadre de réflexion général pour les professionnels de la relation d'aide qui œuvrent en contexte interculturel, nous proposons ici des pistes de réflexion s'adressant plus particulièrement aux professionnelles et aux professionnels de l'orientation œuvrant dans le milieu de l'éducation (tableau 4.1). Les attitudes clés et les questions de réflexion proposées s'appuient sur notre analyse des récits de pratique de c.o. ayant pris part au projet de recherche GAP-Orientation et sur les écrits scientifiques sur la question.

# TABLEAU 4.1 / Vers une sensibilité interculturelle dans les pratiques en orientation : quelques pistes de réflexion

#### Attitudes clés

#### **Ouestions de réflexion**

1 Étre sensible à l'importance de la famille comme vecteur d'intégration et de résilience pour les élèves immigrants. Prendre le temps de les situer dans leur dynamique familiale et dans leur vécu migratoire. Tisser un lien de confiance avec ces familles afin de bien comprendre leurs besoins et leur offrir un soutien adapté.

Dans ma pratique auprès d'élèves ou d'étudiants issus de l'immigration, est-ce que je prends le temps de recueillir des informations sur:

- · leur famille?
  - > Langue maternelle, fratrie, scolarité, emploi des parents dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil, situation économique, réseaux de soutien, religion, santé physique et psychologique, milieu de vie, etc.
- · leur expérience migratoire?
  - > Pays d'origine, ancienneté de la migration, statut migratoire, raisons de la migration, rapport au pays d'origine et à la société d'accueil, difficultés vécues, projets pour la famille et pour les enfants.
- · leurs besoins?
  - Difficultés vécues, manques, défis, tensions, doutes, insécurité, discrimination, pression sociale ou familiale, projets, aspirations, etc.
- Selon les besoins, suis-je disposé à rencontrer les parents afin de mieux comprendre leur vécu, leurs projets et leurs besoins?
- Suis-je prêt à établir un lien de confiance sincère avec eux me permettant de travailler de manière plus efficace avec leur enfant et en cohésion avec leurs valeurs?
- 2 Se méfier des explications culturalistes, c'est-àdire éviter d'attribuer à un élève des caractéristiques que l'on associe généralement à un groupe culturel. Considérer l'unicité de chaque élève et de son vécu afin de cerner ses projets, ses valeurs et ses besoins.

Lorsque je rencontre des difficultés dans ma pratique auprès d'élèves immigrants:

- Ai-je spontanément tendance à attribuer ces difficultés aux différences culturelles?
- M'arrive-t-il de me sentir démuni parce que j'ai l'impression de ne pas avoir les compétences pour comprendre leur culture?
- M'arrive-t-il d'entretenir des préjugés à leur endroit ou de leur attribuer certaines caractéristiques parce que je les associe à un groupe particulier (p. ex., les Noirs sont comme ci, les Arabes comme ça, les Latinos pensent ainsi, etc.)?
- Est-ce que je prends le temps requis pour situer ces jeunes dans leur expérience migratoire et dans leur dynamique familiale?

(suite)

# TABLEAU 4.1/ Vers une sensibilité interculturelle dans les pratiques en orientation: quelques pistes de réflexion (*suite*)

Attitudes clés	Questions de réflexion
3 Prendre du recul par rapport à soi-même, à ses valeurs et à son cadre professionnel dans la rencontre interculturelle. Faire preuve d'ouverture face à la différence et se méfier des réactions émotives et impulsives.	<ul> <li>Quelles sont mes valeurs personnelles? Comment peuvent-elles teinter ma pratique professionnelle?</li> <li>Quels sont mes groupes d'appartenance?</li> <li>Comment est-ce que je définis mon identité culturelle?</li> <li>Ai-je des préjugés envers certains groupes? Si oui, lesquels? Comment prendre du recul par rapport à ces préjugés et plutôt considérer l'individu dans son unicité?</li> <li>Est-ce que je me connais bien comme professionnel?</li> <li>Quelles sont les valeurs qui orientent ma pratique professionnelle?</li> <li>Suis-je capable d'envisager que ces valeurs ne soient pas partagées par certains élèves et leurs familles?</li> <li>Dans mes interventions auprès d'élèves immigrants et de leur famille:</li> <li>Comment est-ce que je réagis lorsqu'ils ne partagent pas certaines de mes valeurs ou croyances? M'arrive-t-il de me sentir confrontée ou choquée par certaines attitudes, croyances ou valeurs?</li> <li>Est-ce que je prends le temps de m'intéresser à leur culture ou à leur vécu dans leur pays d'origine?</li> <li>Ai-je tendance à tenir pour acquis que mon rôle est clair et connu?</li> <li>Est-ce que je prends le temps de leur expliquer ce qu'est une démarche d'orientation scolaire et professionnelle dans le contexte québécois si cela ne semble pas clair pour eux?</li> </ul>
4 S'assurer que les familles immigrantes ont les informations et les outils nécessaires pour décoder le système scolaire, ses paliers d'orientation et le marché de l'emploi, en particulier aux moments clés dans le parcours scolaire (choix de cours, transitions, etc.).	<ul> <li>Dans mes démarches auprès d'élèves immigrants et de leur famille:</li> <li>M'arrive-t-il de tenir pour acquis qu'ils connaissent le système scolaire québécois?</li> <li>Est-ce que je prends suffisamment le temps de les aider non seulement à accéder à l'information, mais aussi à la décoder en la situant dans le contexte québécois?</li> <li>Comment pourrais-je intervenir en amont des moments charnières dans le parcours scolaire afin de mettre toutes les chances de leur côté et de contribuer à atténuer certaines inégalités?</li> </ul>

Attitudes clés	Questions de réflexion
5 Être un «agent de soutien à la négociation intérieure» dans l'accompagnement de l'élève ou de l'étudiant qui vit un conflit de valeurs avec ses parents.	Lorsque je suis témoin de tensions ou de conflits de valeurs entre des élèves immigrants et leur famille:  Quelle est l'attitude que j'adopte?  Comment puis-je soutenir ces élèves ou ces étudiants dans de tels cas?  Comment les aider à trouver des espaces de compromis, de négociation entre leurs valeurs et celles de leur famille?  Est-ce que je prends suffisamment le temps de situer l'élève ou l'étudiant dans sa dynamique familiale et son vécu migratoire?  De considérer la perspective de la famille, de ses valeurs et de ses besoins?  Au besoin et selon leur ouverture, est-ce que je suis ouvert à agir en tant que médiateur susceptible de leur donner des informations objectives pouvant contribuer à résoudre certains conflits, dans une attitude d'écoute et de respect?  M'arrive-t-il de me ranger du côté de l'élève ou de l'étudiant parce que je suis en désaccord avec les valeurs véhiculées par sa famille?  Dans ce cas, est-ce que je prends le temps d'évaluer les impacts que mon attitude et mes interventions pourraient avoir sur le jeune et sur sa relation avec sa famille?
6 Croire au potentiel des jeunes immigrants et agir comme tuteur de résilience.	<ul> <li>Dans mes interventions auprès d'élèves issus de l'immigration:</li> <li>M'arrive-t-il de ne pas croire à leur potentiel de réussite, de sousestimer leurs capacités? De considérer leurs projets irréalistes? Dans ces cas, est-ce que je prends le temps d'évaluer l'impact de mon attitude sur ces jeunes et leur famille?</li> <li>M'arrive-t-il de me sentir dépassé par le cumul des difficultés vécues par certains d'entre eux? Dans ces cas, quelles sont les ressources à ma disposition?</li> <li>Comment puis-je agir en tant que tuteur de résilience?</li> <li>Comment développer un lien avec eux et les accompagner afin qu'ils donnent un sens à leur vécu, à leurs projets, malgré les embûches parfois nombreuses?</li> <li>Comment les soutenir afin qu'ils trouvent une voie qui leur permette de se réaliser pleinement et de concrétiser leurs aspirations?</li> </ul>

#### CONCLUSION: ENJEUX POUR LA PRATIQUE DE L'ORIENTATION

Si la région de Montréal regroupe la majorité des immigrants résidant au Québec, soit près de 87% en 2011, la part de certaines régions, dont Québec et Gatineau, a augmenté au cours des dernières années (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2015). Il est aussi intéressant de noter qu'en vertu des politiques de régionalisation de l'immigration mises en place par le gouvernement du Québec au début des années 1990, la proportion de réfugiés dans certaines régions est très importante. Par exemple, dans la région de Sherbrooke en 2008, ils comptaient pour près de 61% de la population immigrante totale (Vatz-Laaroussi et Bezzi, 2010), ce qui pose des défis considérables pour les intervenants qui ont à soutenir cette population souvent fragilisée. Ainsi, même s'il est vrai que la diversité ethnoculturelle est particulièrement présente dans la région de Montréal, elle ne s'y limite pas. Elle existe aussi en région, sous l'impulsion des politiques de régionalisation de l'immigration, mais aussi en raison de l'accueil d'étudiants internationaux dans les collèges et les universités partout au Québec.

Ainsi, peu importe leur région d'attache, les professionnels de l'orientation sont appelés à intervenir dans un contexte de diversité ethnoculturelle, ce qui peut représenter un défi de taille dans certaines situations où leurs référents culturels se heurtent à ceux des jeunes immigrants et de leurs familles. Le manque de formation ou d'expérience en intervention interculturelle peut alourdir considérablement leur tâche et les conduire à des impasses. Nous soulignons donc l'importance de la formation initiale et continue pour permettre aux professionnels de l'orientation de développer des compétences et la sensibilité nécessaires à des interventions adaptées aux besoins et aux réalités des jeunes issus de l'immigration et de leurs familles. Nous croyons que cette formation devrait être sanctionnée par l'OCCOQ et que les compétences qui y seraient développées pourraient s'ajouter au profil des compétences attendues de la part de ses membres.

Les professionnelles et professionnels de l'orientation peuvent apporter une contribution importante et significative pour soutenir à la fois les jeunes et les parents immigrants dans leur familiarisation avec le système d'éducation québécois, et ce, tout au long du parcours d'études. Une présence attentive conjuguée à une attitude proactive, en particulier aux moments clés dans le cheminement scolaire des jeunes immigrants, peut s'avérer fort utile pour les aider à décoder l'information sur le système et les sensibiliser aux implications de leurs choix de cours ou de programmes. Ils peuvent être des agents de changement qui contribuent à atténuer les inégalités pour certains individus qui, en dépit d'aspirations élevées et d'un engagement soutenu dans leurs études, ont à surmonter beaucoup d'obstacles pour réussir, n'ayant pas accès à toutes les ressources qui existent pour faire des choix éclairés.

Dans leurs récits de pratique, certains membres des groupes de codéveloppement ont mis au jour quelques difficultés vécues dans le cadre d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration. En dépit d'une solide expérience professionnelle et d'un fort engagement dans leur pratique, ils se sont sentis particulièrement démunis devant des situations inédites et complexes où des enjeux interculturels remettaient en question leur cadre d'exercice et leurs stratégies d'intervention. Eu égard à ces impasses, le groupe de codéveloppement a représenté un espace d'échanges et de réflexion pour les membres. Il leur a permis de prendre une certaine distance, souvent de dédramatiser des situations et d'aller chercher du soutien pour voir les choses sous un autre angle. Plusieurs ont mentionné qu'ils n'avaient souvent pas le temps de s'arrêter et de prendre le recul nécessaire pour porter un regard neuf sur leurs interventions, leur charge de travail étant trop lourde. Notre contribution dans le cadre de ce chapitre visait donc à offrir quelques pistes pour alimenter la réflexion sur leurs interventions dans un contexte interculturel, à la lumière des échanges des groupes de codéveloppement et de ce que les travaux scientifiques nous apprennent à ce sujet. Nous espérons que la lectrice ou le lecteur confronté à une impasse dans ses interventions auprès de jeunes issus de l'immigration saura s'en inspirer pour recadrer ses interventions à partir d'un regard nouveau, empreint d'une sensibilité interculturelle.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

- Abdallah-Pretceille, M. (2013). L'éducation interculturelle, 4e éd., Paris, Presses universitaires de France.
- Cohen-Emerique, M. (1993). «L'approche interculturelle dans le processus d'aide», Santé mentale au Québec, vol. 18, nº 1, p. 71-91.
- Cyrulnik, B. (2003). Le murmure des fantômes, Paris, Odile Jacob.
- Hohl, J. et M. Normand (1996). «Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: le rôle des intervenants scolaires», *Revue française de pédagogie*, vol. 117, nº 1, p. 39-52.
- Kanouté, F., M. Vatz-Laaroussi, L. Rachédi et M. Tchimou Doffouchi (2008). «Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 265-289.
- Legault, G. et J. Fronteau (2008). «Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés», dans G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 43-66.
- Masson, P. (1997). «Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation», Revue française de sociologie, vol. 38, nº 1, p. 119-142.
- McAndrew, M. (2015). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2015). «Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec», Site du Ministère, <a href="http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE\_syn\_an2014.pdf">http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE\_syn\_an2014.pdf</a>, consulté le 13 octobre 2015.
- Peavy, R.V. et H.Z. Li (2003). «Social and cultural context of intercultural counselling», *Revue canadienne de counseling*, vol. 37, n° 3, p. 186-196.

- Perregaux, C., N. Changkakoti, M. Gremion et V. Hutter (2010). « Des familles migrantes en recherche de dialogues avec l'école », dans M. McAndrew, M. Millot et A. Triki-Yamani (dir.), L'école et la diversité: perspectives comparées. Politiques, programmes, pratiques, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 195-207.
- Picard, F., C. Trottier et P. Doray (2011). «Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur», L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 40, n° 3, p. 1-16.
- Québec (2015). Code des professions, Québec, Éditeur officiel du Québec.
- Quenson, E. et S. Coursaget (2012). «Parcours de collégiens dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle», dans S. Ertul (dir.), *Les parcours sociaux à l'épreuve des politiques publiques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 73-86.
- Van Zanten, A. (2009). Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales, Paris, Presses universitaires de France.
- Vatz-Laaroussi, M. (2007). «Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec», Enfances, familles, générations, n° 6, p. 1-15.
- Vatz-Laaroussi, M. (2003). «Des familles citoyennes? Le cas des familles immigrantes au Québec», Nouvelles pratiques sociales, vol. 16,  $n^{\circ}$  1, p. 148-164.
- Vatz-Laaroussi, M. (2001). Le familial au cœur de l'immigration: stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France, Paris, L'Harmattan.
- Vatz-Laaroussi, M. et G. Bezzi (2010). «La régionalisation de l'immigration au Québec: des défis politiques aux questions éthiques », *Nos diverses cités*, n° 7, p. 31-38.
- Vatz-Laaroussi, M., F. Kanouté et L. Rachédi (2008). «Les divers modèles de collaboration familles immigrantesécoles: de l'implication assignée au partenariat», Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 2, p. 297-311.

# Intimidation à l'école et distorsion du choix scolaire et professionnel

Le miroir cassé

Suzy Patton		

# 1/ Trop de cas d'intimidation à l'école

L'intimidation est un phénomène bien présent au sein des écoles canadiennes. En 2007, le Conseil canadien sur l'apprentissage (2008, p. 4) estimait que «38 % des hommes et 30 % des femmes [avaient] été victimes d'intimidation à l'école, occasionnellement ou fréquemment ». À l'échelle internationale, le Canada se retrouvait au neuvième rang sur trente-cinq à l'égard de l'intimidation chez les adolescents âgés de 13 ans (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008).

Au Québec, une étude réalisée auprès de plus de 20 000 élèves fréquentant une école secondaire publique francophone de la région de Montréal rapporte que « dans les six premiers mois de l'année scolaire, près de 60 % des élèves ont été victimes au moins une fois de violence de la part d'un de leurs pairs » (Bélanger *et al.*, 2010, p. 660). Avec ces statistiques, difficile de rester indifférents! Le phénomène est donc bien réel et touche un nombre important d'élèves et d'étudiants, et ses effets sur l'orientation scolaire et professionnelle sont méconnus.

#### Deux cas d'intimidation

#### Le cas de Jérémie

Jérémie, un jeune cégépien, consulte Éricka. Sa simple demande d'abandon de cours a donné lieu à l'exploration de plusieurs difficultés qui ont ponctué son parcours scolaire: diagnostic de trouble de santé mentale, dépression, dyslexie et plusieurs changements d'école, auxquels s'ajoute un épisode d'intimidation. « Je ne sais pas si je vais suffisamment en profondeur avec Jérémie, et je ne veux pas qu'il revive des déceptions ou des souffrances comme celles qui ont marqué son parcours jusqu'à maintenant... », se demande Éricka.

#### Le cas de Nicolas

Nicolas est un élève doué de 4° secondaire qui a déjà vécu de l'intimidation et de l'isolement à l'école. La conseillère d'orientation le rencontre à la suite d'une demande des parents pour que leur garçon revoie ses options scolaires, choix avec lesquels le jeune garçon est en désaccord. Sa stratégie affirmée consiste à choisir des cours qu'il juge «faciles», ce qui lui permettrait, croit-il, d'arrêter sa médication afin de se sortir de l'isolement. En outre, le choix de carrière envisagé par Nicolas suscite l'inquiétude des parents, car il implique le maniement d'armes à feu.

Les demandes de Jérémie et de Nicolas se situent toutes deux dans des portraits complexes où l'intimidation a fait partie de leur cheminement scolaire. Quel rôle les conseillères et conseillers d'oriention (c.o) peuvent-ils être amenés à jouer au regard de cette problématique? Comment tenir compte des impacts possibles d'un épisode d'intimidation dans les choix d'orientation scolaire et professionnelle de l'élève? Quelles interventions mettre en œuvre? Sur quoi s'appuyer pour aider ces élèves à «rebondir» de cette expérience et à poursuivre un parcours scolaire positif?

Les cas de Jérémie et de Nicolas rejoignent d'autres récits que j'ai eu l'occasion de recueillir dans le cadre de mon mémoire de maîtrise qui porte sur l'incidence de l'intimidation sur le parcours scolaire (Patton, 2016). Une vingtaine d'étudiants ou d'étudiantes universitaires m'ont raconté leur parcours et les effets qu'a pu avoir l'intimidation sur leur persévérance scolaire, leur choix de carrière et le développement de leur identité. Pour certains d'entre eux, l'intimidation a eu une influence plutôt négative sur leur parcours scolaire: ils ont pensé abandonner les études ou l'ont fait pour un certain temps, ils ont eu de la difficulté à faire certains choix ou à se positionner face à leur avenir, ou leur perception de soi a été altérée au point de diminuer leur estime personnelle. Pour d'autres, l'intimidation a plutôt agi comme un tremplin qui leur a

donné la poussée nécessaire pour prouver aux autres qu'ils valaient «mieux que ça». Ils se sont alors investis dans leurs études afin d'accéder à une carrière reconnue et satisfaisante pour eux. **Un élément commun ressort de ces récits: l'intimidation a été plus souvent qu'autrement marquante pour la suite de leur parcours.** 

Reconnaître l'intimidation et ses effets sur les choix d'orientation des élèves qui en sont victimes afin de favoriser le développement de la résilience chez ces derniers, et situer le rôle possible des c.o. à cet égard, tels sont les objectifs du présent chapitre.

# 2 / Comment reconnaître l'intimidation?

Il peut parfois être difficile de s'entendre sur ce qui caractérise l'intimidation, et surtout sur ce qui la distingue des «petites querelles d'amis», considérées comme anodines. La définition de l'intimidation tend à varier selon les cultures et le contexte dans lequel le phénomène prend place. Cependant, plusieurs chercheurs (Houbre *et al.*, 2012; Olweus, 1999; Nansel *et al.*, 2004; Colvin, Tobin et Beard, 1998; Vreeman et Carroll, 2007; Whitted et Dupper, 2005) affirment que **l'intimidation pourrait être caractérisée par les trois éléments suivants**:

- la fréquence des agressions;
- l'intention de blesser ou de faire du tort;
- · l'inégalité des forces entre agresseurs et agressés.

Au Québec, l'intimidation est décrite dans la Loi sur l'instruction publique comme étant

tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberespace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser (Québec, 2014a, article 13).

Selon l'Ordre des psychologues du Québec, l'intimidation se manifeste entre autres

lorsqu'un ou plusieurs élèves [disent] des choses méchantes et blessantes ou se moquent [d'un autre élève] et le traitent de noms méchants ou blessants, l'ignorent complètement ou le rejettent volontairement de leur groupe d'amis ou d'activités, le frappent, le poussent, le bousculent ou l'enferment dans un local, racontent ou écrivent des mensonges, répandent de fausses rumeurs à son sujet en cherchant à amener d'autres élèves à le rejeter (2001, p. 20).

# 3 / De l'intimidation à la distorsion du choix scolaire et professionnel: le « miroir cassé »

Dans les interventions en orientation auprès d'élèves ayant subi de l'intimidation, plusieurs aspects peuvent être considérés. Afin de bien cerner l'effet possible de l'intimidation sur le parcours scolaire et professionnel de ces élèves, nous proposons d'établir un parallèle entre cette problématique et un «miroir cassé», comme l'a souligné l'une des participantes de mon mémoire. Subir de l'intimidation est assimilable à une fissure dans un miroir qui se transforme graduellement en un bris réel et peut faire casser le miroir. Une fois l'épisode d'intimidation terminé, même en tentant de recoller les morceaux du miroir, la fissure demeure et témoigne de la blessure infligée. De fait, plusieurs jeunes restent marqués par une expérience passée d'intimidation vécue comme étant blessante, dégradante, voire traumatisante. À l'instar de cette fissure dans le miroir qui reflétera dorénavant une image distordue, l'intimidation peut mener les élèves ciblés à avoir une image altérée d'eux-mêmes, ou encore à ne pas voir en eux les aspects positifs que les autres voient. Autrement dit, l'intimidation a des répercussions autant sur le reflet que le miroir renvoie à ces élèves que sur la façon d'entrer en contact ou de percevoir les autres à travers ce miroir brisé. Il en résulte que subir de l'intimidation à l'école augmente les risques d'avoir un parcours scolaire tortueux.

Pour ce qui est de la réussite scolaire, les élèves victimes d'intimidation tendent à être moins performants que les autres élèves en lecture, en écriture et en mathématiques (Beran, Hughes et Lupart, 2008) et à présenter une moyenne cumulative moins élevée (Juvonen, Wang et Espinoza, 2011), ce qui n'est pas sans avoir d'effet sur la diminution des choix possibles d'orientation qui s'offriront à eux dans leur chemi-

Ces contrecoups peuvent se manifester de diverses façons, notamment sur le plan de la réussite scolaire, de l'estime de soi et du processus de prise de décision. nement. Ces contrecoups peuvent se manifester de diverses façons, notamment sur le plan de la réussite scolaire, de l'estime de soi et du processus de prise de décision. Ces élèves sont également susceptibles de se désengager et d'utiliser diverses stratégies pour éviter l'école, entraînant entre autres des taux élevés d'absentéisme scolaire (Juvonen, Wang et

Espinoza, 2011). De plus, l'intimidation devient un facteur prépondérant lorsqu'un élève prend la décision d'abandonner l'école (Cornell *et al.*, 2013), choix déterminant pour l'avenir. Par ailleurs, l'estime de soi des élèves est souvent affectée à la suite d'un épisode d'intimidation (Casey-Cannon, Hayward et Gowen, 2001; Grills et Ollendick, 2002; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - MELS, 2010). Étant donné qu'une bonne estime de soi aide les adolescents à gérer leur développement de carrière et leur processus de prise de décision tout en leur permettant de bien s'adapter (Casey-Cannon, Hayward et Gowen, 2001), des répercussions peuvent se faire sentir sur le choix d'orientation scolaire et professionnelle des victimes. Ces élèves auraient notamment moins confiance en leurs capacités de bien planifier leur futur

(Rayle *et al.*, 2007) et pourraient avoir de la difficulté à identifier des sphères d'activités dans lesquelles ils se sentent compétents (Roberge, 2008). En somme, subir de l'intimidation en milieu scolaire pourrait être considéré comme étant un facteur de risque pour l'aboutissement d'un parcours scolaire positif.

# 4/ L'intimidation du point de vue de la pratique professionnelle en orientation

En dépit de son taux élevé de prévalence, peu de récits de pratique en orientation ont été recueillis sur l'intimidation scolaire. Ce silence ne peut qu'étonner.

#### Le retour sur le cas de Nicolas

Dans le cas du jeune Nicolas, qui souhaitait faire carrière en techniques policières alors qu'il avait subi de l'isolement et de l'intimidation à l'école, l'inconfort ressenti par la conseillère d'orientation concernait davantage l'intervention indue du parent dans le processus d'orientation que le vécu d'intimidation de Nicolas. Ce vécu semblait toutefois avoir exercé une influence importante sur son choix de carrière, sur l'inquiétude des parents quant au choix de carrière de leur fils nécessitant le port d'une arme à feu et sur le conflit familial se rapportant au choix de cours optionnels.

# 4.1/ Le c.o. en tant qu'acteur de la lutte contre l'intimidation

De nombreux chercheurs soutiennent que l'intimidation s'inscrit dans une approche multicontextuelle qui tiendrait compte à la fois des individus touchés par l'intimidation, de la famille, des pairs, de l'école et de la communauté (Swearer *et al.*, 2010; Rahey et Craig, 2002). Dans la lutte contre l'intimidation, l'engagement des membres du personnel scolaire est souhaité. Les programmes de prévention et d'intervention sur l'intimidation qui ont obtenu des résultats avaient tous adopté une approche qui mettait à contribution l'école entière (*whole-school approach*) (Tofi, Farrington et Baldry, 2008; Vreeman et Carroll, 2007), voire la famille et la communauté. Dans cette foulée, le projet de loi nº 56 (Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école) stipule que «tout membre du personnel d'une école doit collaborer à la mise en œuvre du plan de lutte contre l'intimidation et la violence et veiller

à ce qu'aucun élève de l'école à laquelle il est affecté ne soit victime d'intimidation ou de violence» (Québec, 2014b, article 4). Les c.o. ont donc un rôle à jouer en tant qu'intervenants de première ligne en milieu scolaire.

# ENCADRÉ 5.1 / La lutte contre l'intimidation par l'instauration d'un climat scolaire positif

En 2014, la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif publiait un mémoire à l'intention du gouvernement du Québec traitant des interventions en matière de prévention de la violence et de l'intimidation.

## Quatre principales pistes de réflexion ont été explorées :

- instaurer un climat scolaire positif et sécurisant;
- 2 engager l'école, la famille et la communauté;
- 3 préparer le personnel éducatif;
- 4 développer la cybercitoyenneté.

La première piste de réflexion retient davantage notre attention. Une approche globale et positive est associée à une plus grande durabilité des effets des actions entreprises, contrairement aux interventions qui se limitent à réagir aux comportements d'intimidation et de violence (Beaumont, 2014). Les acteurs du milieu scolaire, les parents et les membres de la communauté sont appelés à se concerter afin d'offrir un milieu où il fait bon vivre pour les élèves, à leur offrir un réel soutien ainsi que des occasions stimulantes d'apprentissage et de développement. Il s'agit d'une approche préventive qui vise à mettre en place des conditions scolaires optimales afin de limiter l'apparition de comportements d'intimidation ou de violence. Les valeurs choisies doivent être appliquées en classe, dans les activités parascolaires ou en d'autres contextes.

# 4.2 / Un modèle pour soutenir les interventions en orientation: la pyramide de Deklerck

Selon Beaumont (2014), la pyramide de Deklerck, inspirée des sciences de la santé, peut servir de guide dans l'application d'interventions ciblées pour résoudre cette problématique dans le contexte d'une approche globale et positive.

Les chercheurs soulignent la nature systémique des problématiques liées à l'intimidation et la nécessité de mettre en place une solution systémique pour y remédier. En ce sens, la pyramide de Decklerck interpelle tous les niveaux d'acteurs: les

individus directement touchés par l'intimidation, les groupes de pairs, les classes, les enseignants, les professionnels non enseignants et l'administration (Vreeman et Carroll, 2007).

## **ENCADRÉ 5.2 / La pyramide de Deklerck**

Ce modèle propose quatre niveaux d'intervention, allant de la prévention à l'application de mesures curatives. Il pourrait servir de base aux milieux scolaires qui souhaitent développer une stratégie d'intervention étoffée, graduelle et complète, pour contrer l'intimidation et les comportements violents. Les interventions, classées par niveau, indiquent leur ordre d'implantation dans le milieu.

**Niveau 1.** Les interventions visent la «promotion des valeurs, des attitudes et des actions qui contribuent au bien-être de tous» (Beaumont, 2014, p. 9). Au regard de la violence à l'école, il s'agit d'actions posées de façon quotidienne afin d'assurer la réalisation de la mission de l'école québécoise et la mise en place d'un climat scolaire de qualité (Beaumont, 2014). Les interventions ne sont pas directement axées sur le problème et elles ont une visée plus large; elles visent à prévenir «indirectement» la problématique de la violence à l'école.

**Niveau 2.** Les interventions sont «directement» axées sur la problématique ciblée dans une optique de prévention. En ce qui concerne la violence à l'école, on suggère la mise en place de mesures de prévention universelles, s'adressant à tous les élèves (Beaumont, 2014). Par exemple, une campagne de sensibilisation à l'intimidation pourrait être réalisée au sein de l'école.

**Niveau 3.** Les interventions sont des mesures de prévention particulières où une certaine population est ciblée, par exemple les élèves reconnus comme étant à risque d'avoir des comportements violents ou étant déjà impliqués dans de telles situations. Le comportement sur lequel intervenir est bien circonscrit. La prévention est plus ciblée.

**Niveau 4.** Des mesures curatives sont appliquées afin de faire disparaître un problème qui est apparu en dépit des autres interventions réalisées antérieurement. Il s'agit d'interventions particulières qui visent à agir directement sur le problème. Il importe de fournir à l'élève des «modèles de comportements attendus» (Beaumont, 2014) à ce stade d'intervention.

Suivant cette approche, les c.o. ont un rôle à jouer, de concert avec d'autres acteurs scolaires, pour créer des projets où les jeunes pourraient être sensibilisés à l'intimidation (exemple d'intervention de niveau 2), tout en développant leur connaissance

de soi, leur sentiment de compétence et leurs forces pour retrouver espoir en l'avenir. De tels projets permettent aux élèves de faire deux pierres d'un coup: développer leur potentiel et s'engager activement dans la lutte contre l'intimidation. Des exemples en sont donnés pour le milieu scolaire ci-dessous.

#### ENCADRÉ 5.3 / Des projets orientants porteurs pour la lutte contre l'intimidation

#### Le projet Moi j'y pense, de l'école secondaire Casavant à Saint-Hyacinthe

En collaboration avec deux enseignants et une infirmière scolaire, une soixantaine d'élèves ont relevé le défi de réaliser six capsules-vidéos pour illustrer diverses problématiques, dont plusieurs d'entre elles portent sur l'intimidation.

### Le projet Les A.S., de l'école secondaire de l'Ancienne-Lorette à Québec

Un projet inspirant où les jeunes impliqués peuvent toucher de plus près au domaine de la relation d'aide tout en contribuant à minimiser les impacts de l'intimidation. Les A.S., ou aidants secrets, sont des élèves choisis pour suivre une formation sur l'entraide dans le but de devenir des agents de prévention pour l'intimidation, de façon anonyme et en collaboration avec les intervenants de l'école.

# Un projet de théâtre pour contrer la violence et l'intimidation, de l'école Saint-Gabriel à Sainte-Thérèse

Les élèves ainsi que le personnel de l'école ont travaillé à la mise sur pied d'un projet de sensibilisation à l'intimidation qui comprenait deux volets, soit un théâtre-forum et un court-métrage pour contrer la violence et l'intimidation. Deux intervenants du milieu ainsi qu'une élève ont été invités à parler de la mise sur pied de ce projet dans le cadre d'une émission télévisée.

### 5 / L'intimidation et la résilience

Trois types de parcours se sont dégagés des récits des étudiants et étudiantes universitaires interviewés dans le cadre de mon mémoire de maîtrise. Cette typologie exploratoire peut être utilisée par les c.o. lorsqu'ils rencontrent un élève qui vit ou qui a vécu de l'intimidation, afin de cibler l'effet qu'a cette problématique sur son parcours.

# ENCADRÉ 5.4 / Trois parcours d'orientation teintés par un épisode d'intimidation

- Dans les parcours où la persévérance scolaire a été compromise,
   l'intimidation a agi tel un frein pour la poursuite d'un parcours scolaire positif,
   notamment par rapport aux résultats scolaires, à l'envie de poursuivre l'école
   et aux projets de carrière.
- Dans les **parcours axés sur la transition**, les effets de l'intimidation sont demeurés contextuels, et une transition (p. ex. le passage du secondaire au collégial ou le changement d'école) a permis à la personne de recommencer à neuf et d'en minimiser les effets pour la suite de son parcours.
- Dans les parcours axés sur la réussite, l'intimidation a servi de déclencheur et amené la personne à s'investir davantage sur les plans scolaire et professionnel et à poursuivre un parcours positif.

Qu'est-ce qui fait en sorte que, pour un élève, l'intimidation constitue un frein à son parcours, alors que, pour un autre, elle devient un tremplin vers la persévérance et la réussite? Au-delà des caractéristiques individuelles, un autre élément doit être pris en considération pour expliquer cette variance, soit les facteurs de protection qui favorisent le développement de la résilience. Plus il y a de facteurs de protection présents dans l'environnement de l'élève au moment où il subit de l'intimidation, moins les effets de cette problématique seront importants et durables pour la suite de son parcours. Les facteurs de protection (Roberge, 2008) qui ont été étudiés sont les suivants:

- le soutien reçu et la capacité à prendre soin de soi-même;
- des attentes élevées de succès, notamment au regard de la carrière;
- des possibilités de participer à des activités parascolaires ou à des groupes communautaires, où les participants avaient le sentiment de contribuer positivement;
- les relations positives avec des personnes de l'entourage professionnel, social et familial;
- la conscience de ses forces et de ses limites personnelles.

Ces facteurs de protection constituent des pistes de prévention et d'intervention pour les élèves qui subissent de l'intimidation. Il s'agit de facteurs sur lesquels les c.o., ainsi que les membres du personnel scolaire, peuvent agir. Par exemple, sur le plan de l'intervention, le fait d'offrir un soutien immédiat à l'élève qui vit de l'intimidation constitue une importante piste d'action pour en réduire les effets. Pour ce faire, une personne-ressource connue de l'élève et identifiée par le milieu peut prendre en charge la situation. Les c.o. en milieu scolaire pourraient ainsi être appelés à jouer un tel rôle. Il peut également être à propos d'offrir un processus d'aide et un soutien psychologique à l'élève victime d'intimidation.

En ce sens, les c.o., ainsi que tous les intervenants scolaires, peuvent devenir des tuteurs de résilience afin d'aider ces jeunes à rebondir, en collaboration avec la famille et la communauté.

# 6/ L'intimidation n'est pas une fatalité

L'intimidation peut constituer un tournant majeur dans le parcours scolaire et le choix de carrière des élèves qui en sont victimes, mais il ne s'agit pas d'une fatalité. Au-delà des possibles conséquences négatives, cette expérience peut également les amener à grandir et à développer leur résilience, dans la mesure où les jeunes intimidés trouveront des soutiens significatifs dans leur environnement personnel et à l'école. En outre, un tel épisode peut être vécu comme un déclencheur et conduire l'élève vers des projets scolaires et professionnels épanouissants et valorisants.

Dans le contexte actuel de redéfinition des pratiques où les interventions en orientation tendent à s'enrichir et à ouvrir sur de nouvelles avenues, les c.o. pourraient être appelés à élargir leur rôle au regard de la problématique de l'intimidation. En étant attentifs aux épisodes d'intimidation qui surgissent dans les éléments d'information rapportés par les jeunes, même si tel n'est pas leur objet premier de consultation, les c.o. peuvent faire une réelle différence. Dans certains milieux, ils pourraient même offrir de la formation au personnel, diriger les parents vers les ressources appropriées, ou encore faire du counseling auprès des élèves harcelés (Bauman, 2008; Bauman et Jacobsen, 2007).

En somme, comme acteur dans la lutte contre l'intimidation, les c.o. pourraient davantage s'investir dans le développement de la résilience chez les élèves qui en ont été victimes ou qui le sont encore pour les aider à réparer cette fissure provoquée par un épisode d'intimidation et qui est encore visible dans le miroir sur lequel se dessine leur orientation actuelle et future.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

- Bauman, S. (2008). «The role of elementary school counselors in reducing school bullying», *The Elementary School Journal*, vol. 108, n° 5, p. 362-375.
- Bauman, S. et K. Jacobsen (2007). «Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents», *Professional School Counseling*, vol. 11, n° 1, p. 1-9.
- Beaumont, C. (2014). Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation: des interventions soutenues par la recherche, mémoire présenté au Secrétariat du Forum sur l'intimidation, Ministère de la Famille, Québec, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.
- Bélanger, J., M. Janosz, I. Archambault et H. Riberdy (2010). «Portrait de la violence dans des écoles secondaires montréalaises: enjeux pour l'éducation à la santé», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 3, p. 649-669.

- Beran, T., G. Hughes et J. Lupart (2008). «A model of achievement and bullying: Analyses of the Canadian national longitudinal survey of children and youth data», *Educational Research*, vol. 50, n° 1, p. 25-39.
- Casey-Cannon, S., C. Hayward et K. Gowen (2001). «Middle-school girls' reports of peer victimization: Concerns, consequences, and implications », *Professional School Counselinq*, vol. 5, n° 2, p. 138-147.
- Colvin, G., T.J. Tobin et K. Beard (1998). «The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions», *Journal of Behavioral Education*, vol. 8, n° 3, p. 293-319.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2008). «Le taxage au Canada. L'effet de l'intimidation sur l'apprentissage», Carnet du savoir, <a href="http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/bullying\_in\_canada\_fr/bullying\_in\_canada\_fr.pdf">http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/bullying\_in\_canada\_fr/bullying\_in\_canada\_fr.pdf</a>, consulté le 2 avril 2015.
- Cornell, D., A. Gregory, F. Huang et X. Fan (2013). «Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates», *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, n° 1, p. 138-149.
- Grills, A.E. et T.H. Ollendick (2002). «Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children», *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, vol. 31, n° 1, p. 59-68.
- Houbre, B., V. Dodeler, L. Peter, Y. Auxéméry, J.-B. Lanfranchi et C. Tarquinio (2012). «Stress post-traumatique et altération des schémas cognitifs: cas de la victimation à l'école», *L'évolution psychiatrique*, vol. 77, n° 1, p. 1-14.
- Institut de la statistique du Québec (2012). L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Tome 2: Le visage des jeunes d'aujourd'hui: leur santé mentale et leur adaptation sociale, <a href="http://www.bdso.qouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR\_SanteTome2F00.pdf">http://www.bdso.qouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR\_SanteTome2F00.pdf</a>, consulté le 2 avril 2015.
- Juvonen, J., Y. Wang et G. Espinoza (2011). «Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades», *The Journal of Early Adolescence*, vol. 31, n° 1, p. 152-173.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport MELS (2010). «La violence à l'école: ça vaut le coup d'agir ensemble! Bulletins», *Bulletin Violence École*, vol. 1, n° 2, <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-violence-a-lecole-ca-vaut-le-coup-dagir-ensemble-bulletins>, consulté le 9 mars 2015.
- Nansel, T.R., W. Craig, M.D. Overpeck, G. Saluja et W.J. Ruan (2004). «Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment», *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 158, n° 8, p. 730-736.
- Olweus, D. (1999). Violences entre élèves, harcèlements et brutalités: les faits, les solutions, Paris, ESF.
- Ordre des psychologues du Québec (2001). *L'intimidation, c'est aussi notre affaire!*, <www.ordrepsy.qc.ca/ Public/06depliants.Html>, consulté le 6 septembre 2014.
- Patton, S. (2016). Étude exploratoire et phénoménologique de l'incidence de l'intimidation sur le parcours scolaire et la construction identitaire d'étudiants universitaires, mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.
- Québec (2014a). Loi sur l'instruction publique, Éditeur officiel du Québec, <a href="http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\_13\_3/i13\_3.html">http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\_13\_3/i13\_3.html</a>, consulté le 8 novembre 2014.
- Québec (2014b). Projet de loi nº 56: Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, <a href="http://www.mels.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/projet-de-loi/">http://www.mels.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/projet-de-loi/</a>, consulté le 8 novembre 2014.
- Rahey, L. et W.M. Craig (2002). «Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools», *Canadian Journal of Counseling*, vol. 36, n° 4, p. 281-296.
- Rayle, A.D., H.J. Hartwig-Moorhead, J. Green, C.-A. Griffin et B. Ozimek (2007). «Adolescent girl-to-girl bullying: Wellness-based interventions for school counselors», *Journal of School Counseling*, vol. 5, nº 6, p. 1-36.
- Roberge, G. (2008). «The tentacles of bullying: The impact of negative childhood peer relationships on adult professional and educational choices», Canadian Journal of Career Development, vol. 7, n° 1, p. 35-44.

- Swearer, S.M., A.B. Siebecker, L.A. Johnsen-Frerichs et C. Wang (2010). «Assessment of bullying/victimization: The problem of comparability across studies and across methodologies», dans S.R. Jimerson, S.M. Swearer et D.L. Espelage (dir.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, New York, Routledge, p. 305-328.
- Tofi, M., D. Farrington et A.C. Baldry (2008). *Effectiveness of Programmes to Reduce School Bullying:*A Systematic Review, Stockholm, Swedish National Council for Crime Prevention.
- Vreeman, R. et A.E. Carroll (2007). «A systematic review of school-based interventions to prevent bullying», Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, vol. 161, n° 1, p. 78-88.
- Whitted, K.S. et D.R. Dupper (2005). «Best practices for preventing or reducing bullying in schools», *Children & Schools*, vol. 27, n° 3, p. 167-175.

# Intervenir auprès d'étudiants en situation de handicap

Nouvelle réalité et grands défis



Daphnée, Élise, Érika, Gisèle, Laurianne et Charlotte se questionnent. En tant que conseillères d'orientation (c.o.), elles éprouvent parfois des difficultés lorsqu'elles interviennent auprès d'étudiantes, d'étudiants ou d'élèves en situation de handicap. Elles doutent d'elles-mêmes et se remettent en question; elles aimeraient réaliser de meilleures interventions et en faire davantage pour eux, mais souvent, le temps et les ressources manquent. Si vous intervenez en orientation dans un milieu scolaire, vous vous êtes sûrement reconnus dans ce portrait. Et vous n'êtes pas seul.

### 1/ Mise en contexte

Il n'y a pas si longtemps, la présence d'élèves ou d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap était marginale et ces personnes présentaient surtout des handicaps physiques, tels que la cécité, la surdité ou des problèmes moteurs. Toutefois, au cours des années 1980 et 1990, la mise en place de mesures d'aide à la réussite des jeunes en difficulté a favorisé leur persévérance et la poursuite de leurs études à l'enseignement supérieur. Entre 2001 et 2010, la population en situation de handicap est passée de 1,8% à 3,3% au secteur jeune des écoles secondaires à l'échelle du Québec. Au collégial, on a enregistré une augmentation de 80% entre 2009 et 2011 (Comité d'adaptation de la main-d'œuvre - CAMO pour personnes handicapées, 2014). À cela s'ajoute l'augmentation fulgurante de la présence d'étudiants ayant des troubles invisibles, jusqu'à tout récemment désignés par le vocable de «clientèle émergente». Les troubles d'apprentissage (dyslexie, dysorthographie, dyscalculie), les troubles neurologiques et du langage (trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité [TDA/H], dysphasie, trouble du spectre de l'autisme [TSA]) ainsi que les troubles

de santé mentale (dépression, troubles anxieux, troubles de la personnalité, etc.) sont la réalité d'un nombre grandissant d'étudiants au postsecondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - MELS, 2010).

Avec un soutien adéquat, ces élèves, ces étudiantes et ces étudiants qui auparavant se retiraient probablement eux-mêmes du système scolaire en raison d'embûches trop importantes, consultent maintenant au service d'orientation pour préparer leur avenir professionnel. Ce constat est une bonne nouvelle pour la population québécoise puisque le paysage scolaire s'en trouve grandement transformé. Toutefois, leur arrivée au collégial leur pose de nouveaux défis. Par exemple, pour les étudiants vivant avec un TSA, il peut être plus difficile et plus stressant de s'adapter au collège et de naviguer vers des carrières exigeant des études postsecondaires (Lee et Carter, 2012). Ils ont aussi, pour la plupart, peu d'expérience sur le marché du travail avant d'entrer au collège, ce qui peut rendre le choix d'orientation plus complexe. Bien que nous n'ayons pas de données relatives à l'employabilité des étudiants québécois ayant un TSA, nous savons que seulement 14,5% des étudiants américains ayant un TSA ont un emploi durant l'été ou après les cours pendant leurs études (Wagner, Cadwallader et Marder, 2003). Par ailleurs, les étudiants ayant un TDA/H seraient les plus nombreux parmi les étudiants universitaires québécois en situation de handicap, représentant 40% de ceux reconnus comme tels en 2014-2015 (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap - AQICESH, 2015). Les jeunes ayant ce trouble font face à différentes problématiques qui pourraient affecter le choix d'orientation; elles concernent notamment la gestion du temps, la procrastination, la difficulté à établir des priorités et un faible seuil de tolérance à la frustration (MELS, 2010).

Ces nouvelles réalités influent sur la prestation des services des c.o. À preuve, le gouvernement du Québec a travaillé pendant plusieurs années à mettre en œuvre la «loi 21» qui, depuis septembre 2012, vient encadrer l'exercice des différents professionnels de la relation humaine, dont les c.o., auprès d'une clientèle ayant des troubles neurologiques ou de santé mentale¹. Ces personnes sont jugées à la fois vulnérables et nécessitant des services adaptés. Complexité des cas, aspects légaux, nouveauté, nombre croissant de demandes, on peut imaginer la pression que subissent les c.o. ainsi que les écueils possibles dont ils doivent être conscients dans l'accompagnement d'un étudiant en situation de handicap. Voici un survol des principaux questionnements

<sup>«</sup>Le projet de loi 21 vient modifier le Code des professions et vise à assurer une meilleure protection du public, particulièrement pour les personnes les plus vulnérables. Il redéfinit le champ de pratique des professions en santé mentale et en relations humaines, dont celui des conseillers d'orientation. Ainsi, il réserve à ces derniers des activités professionnelles à haut risque de préjudice et leur donne accès, sous certaines conditions, au titre de psychothérapeute et à la pratique de la psychothérapie» (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, 2015).

évoqués par les c.o. dans le cadre des rencontres de codéveloppement au sujet de cette «nouvelle» population ainsi que certaines pistes de réflexion et de solutions afin d'ajuster sa pratique.

### 2 / Des écueils rencontrés

Si vous avez déjà eu l'occasion d'intervenir auprès de jeunes ayant un trouble neurologique, de santé mentale ou d'apprentissage, vous avez sûrement une idée de la principale difficulté à laquelle peuvent se heurter les c.o. Selon les participants de GAP-Orientation, il s'agirait de leur sentiment de compétence qui est mis à rude épreuve. Ce sentiment se décline de plusieurs manières: le manque de connaissances au regard des différents troubles, la difficulté d'accès à l'information et à des professionnels de la santé impliqués dans le dossier de l'élève, le manque de temps pour intervenir, pour se former et se documenter, la difficulté et le manque d'outils pour évaluer le profil d'habiletés des élèves et, enfin, la difficulté à recadrer ses propres limites comme intervenant.

### 2.1/ Qu'est-ce que ça veut dire une dys... quelque chose?

Nombreux sont les participants à GAP-Orientation qui rapportent avoir été envahis par un sentiment d'impuissance face à la demande d'aide en orientation d'un étudiant en situation de handicap. Dans la plupart des écoles secondaires, et dans un bon nombre de cégeps, la conseillère ou le conseiller d'orientation est le seul professionnel de l'orientation pour toute la population étudiante de l'établissement. Il rencontre massivement des étudiants qu'on qualifie de «réguliers». Et parfois, dans le tourbillon du quotidien, un jeune arrive avec une demande d'orientation particulière et complexe, avec ou sans diagnostic. Dans un cas comme dans l'autre, le c.o. saisit tout de suite qu'il n'est plus sur son terrain habituel. Rapidement, il doit s'ajuster dans un premier temps à la façon parfois différente du jeune de s'exprimer et de traiter l'information. Ensuite, il doit connaître et comprendre les implications du trouble du jeune dans son quotidien, au regard de ses études et, surtout, du monde du travail.

Par exemple, Gisèle a avoué se sentir démunie face aux caractéristiques du trouble envahissant du développement, appelé dans ce chapitre troubles du spectre de l'autisme (TSA), que présentait un élève, car elle connaissait peu ce trouble. Elle a dit être prudente avant d'accueillir les «étiquettes» et les diagnostics en matière de limitations de ce genre. Elle a mentionné qu'elle avait besoin d'informations supplémentaires avant de s'en faire une idée propre.

Mentionnons que les c.o. participant aux rencontres de codéveloppement sont unanimes à dire qu'ils ont peu accès aux rapports diagnostiques des élèves en situation de handicap. Une fois qu'ils en obtiennent une copie, ils constatent qu'ils sont souvent présentés sous forme de rapport d'évaluation de tests psychométriques. Si l'on ne connaît pas les échelles de mesure utilisées ni leur interprétation, cela devient quasi inutilisable en intervention. Ensuite, les psychiatres et les médecins sont des personnes difficiles à joindre par téléphone, et encore plus par courriel; les rencontrer est peu probable, voire irréaliste. Les c.o. qui ont témoigné ont l'impression que leurs interrogations demeurent sans réponse et qu'ils sont laissés à eux-mêmes.

### 2.2/ Je n'ai pas le temps de prendre le temps...

Les c.o. ont affirmé qu'ils avaient généralement peu de temps à accorder à la consultation et au suivi des étudiants réguliers ou des étudiants en situation de handicap. On sait que la réalité de ces derniers est complexe et que, forcément, une démarche d'orientation avec eux demandera plus de temps. Sans compter le temps requis pour lire les plans d'intervention et les diagnostics, pour se documenter et pour réfléchir sur sa pratique. Le sentiment d'incompétence des c.o. est alimenté par ce manque de temps pour fignoler l'intervention. À l'impossible nul n'est tenu, mais ce n'est pas de cette manière que la plupart des c.o. s'autoévaluent. Par exemple, Charlotte a présenté le cas d'une élève ayant un trouble alimentaire et qui avait de la difficulté à réussir à l'école. L'idée de devoir s'informer et agir en tenant compte des problèmes physiques, psychologiques, des impératifs institutionnels entre l'hôpital et l'école ainsi que de la préoccupation des parents la désemparait.

# 2.3/ Mon élève pourra-t-il se trouver un emploi un jour?

L'évaluation du profil d'habiletés est au cœur de l'intervention auprès de jeunes présentant un handicap. Plusieurs c.o. sont préoccupés par le réalisme de leur projet professionnel. De plus, le monde de l'emploi n'est pas nécessairement facile, surtout pour les jeunes qui veulent s'insérer pour une première fois dans le marché du travail après l'obtention d'un diplôme. Nous savons qu'il est statistiquement plus difficile pour les personnes en situation de handicap, et surtout les handicaps invisibles comme les problèmes de santé mentale ou les troubles neurologiques, de décrocher un emploi et de le maintenir (Statistique Canada, 2007). Au-delà de ce constat, les c.o. détiennent peu de moyens objectifs pour évaluer les possibilités de réussite et d'insertion des jeunes en situation de handicap. Reprenons l'exemple tiré des séances de codéveloppement, où Gisèle intervient auprès d'une étudiante possiblement atteinte d'un TSA. Elle se demandait comment cette étudiante pouvait travailler en éducation à l'enfance, compte tenu de ses habiletés sociales réduites et de son haut niveau d'anxiété. Peut-on donner à cette jeune femme la responsabilité d'un groupe d'enfants? Et si elle fait une

crise d'anxiété sur les lieux de stage ou de travail? Ne connaissant ni la véracité de ce diagnostic ni ses manifestations concrètes, cette c.o. n'était pas en mesure d'évaluer le profil d'habiletés de la jeune fille et encore moins d'établir un pronostic à moyen terme.

Cette prudence de la part des c.o. les amène souvent à se concentrer sur l'identification des limites de leurs clients en situation de handicap. Il ressort dans leur discours qu'ils ont de la difficulté à trouver le juste équilibre entre l'évaluation des forces et des limites. S'ils parlent trop des intérêts, ils craignent de négliger des limites importantes et d'encourager leur client à se diriger vers une voie qui se révélera être un cul-de-sac. S'ils parlent trop des limites, aucune avenue ne semble se dessiner à l'horizon ou celles-ci leur semblent trop peu stimulantes, comme la perspective d'occuper un emploi non spécialisé. «Quel est le bon dosage entre le rêve et la réalité?» est une question récurrente dans les récits rapportés dans les GAP-Orientation.

Cette difficulté est surtout manifeste dans l'intervention auprès de jeunes ayant un trouble invisible, comme les troubles neurologiques ou de santé mentale. Au contraire des handicaps dits traditionnels comme la cécité, la surdité ou les problèmes de motricité, d'ailleurs très peu évoqués lors des séances de codéveloppement, les troubles «invisibles» sont diagnostiqués et évalués par les médecins et les spécialistes en fonction des comportements observables ou autodéclarés. Autant le c.o. peut se fier à des expertises médicales pour connaître le degré de vision ou d'audition de son client, autant les troubles d'apprentissage, de santé mentale, d'attention ou du spectre de l'autisme ont des degrés variables de manifestation et, de surcroît, chaque personne développe des moyens pour compenser ses limites et surmonter ses difficultés.

Le contexte ou l'environnement peuvent également avoir une grande influence sur la performance à l'école ou au travail ainsi que sur le bien-être de ces personnes. Certains accommodements, parfois simples, permettent à des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme de fonctionner adéquatement et de fournir la même quantité et la même qualité de travail que leurs collègues. Il est donc très difficile pour les c.o. d'évaluer quelles seront les limites des étudiants en situation de handicap à partir de leur expérience scolaire, et surtout à un si jeune âge. Tant de choses peuvent changer. Le monde du travail tend aussi à se transformer. En s'inspirant des mesures de discrimination positive dans la fonction publique pour les personnes avec un handicap traditionnel, certaines entreprises en viennent à adopter cette approche avec des personnes présentant un trouble neurologique. C'est le cas notamment de la multinationale d'informatique SAP, qui favorise l'embauche de personnes ayant un TSA pour les emplois de contrôle de qualité. Bref, le jeune changera, le monde du travail changera et les c.o. tenteront le mieux possible de tenir compte de cette réalité en mouvement. Avec tout cela, il n'est pas surprenant que les c.o. se remettent en question.

## 2.4 / Est-ce que quelque chose est en train de m'échapper?

Comme toute personne qui navigue en eaux troubles, les c.o. ont tendance à être aux aguets quant à la pertinence de leurs interventions auprès de jeunes en situation de handicap. «*Ai-je manqué quelque chose? Ai-je fait fausse route? Où est-ce que cela a dérapé?*» Voilà des propos qui ont été entendus lors des séances de codéveloppement.

Le sentiment d'incompétence des c.o. à l'égard d'élèves ou d'étudiants en situation de handicap ne concerne donc pas seulement les aspects cliniques des troubles, mais aussi la difficulté à évaluer l'étendue de leur pouvoir d'intervention et le regret de ne pas avoir pu en faire plus pour l'élève. Il est difficile pour un c.o. de conclure à une intervention réussie s'il n'y a pas un dénouement habituel, en général un choix scolaire, puis un passage à l'action. Par exemple, Laurianne intervenait auprès d'un jeune de 5° secondaire qui était en dépression et voulait décrocher de l'école. Le jeune a fini par quitter l'école et Laurianne sentait qu'elle avait échoué. Elle percevait qu'il était de son devoir de c.o. de le motiver à rester à l'école.

Les sentiments d'incompétence et d'impuissance peuvent aussi venir de la pression des autres acteurs qui jouent un rôle dans le choix professionnel d'un élève. Parfois, ce sont les enseignants ou la direction d'une école qui soumettent des demandes exigeantes, voire peu réalistes, à l'égard de l'élève en situation de handicap. Laurianne sentait la pression de sa direction à motiver le jeune et à lui donner le goût de rester à l'école. À d'autres moments, c'était la pression des parents et même leur présence lors des rencontres qui contraignaient le c.o. dans ses interventions. Cela a été évoqué dans le cas d'Élise qui accompagnait un jeune ayant un TSA et qui était malheureux au cégep. Les parents exerçaient une pression explicite, à la fois sur la conseillère et sur le jeune, pour qu'il se dote d'un projet d'études collégiales et universitaires, sous prétexte que le jeune avait de très bons résultats scolaires. Élise se sentait aux prises avec un conflit de valeurs dans cette situation. Lors de la séance, plusieurs c.o. comprenaient tout à fait ce malaise. Étant eux-mêmes titulaires de diplômes universitaires, il leur semblait difficile de trouver la bonne facon d'expliquer aux parents que ce niveau de formation, s'il a été bon pour eux, ne le sera pas nécessairement pour l'élève en question.

Ensuite, il n'est pas nécessaire que le c.o. rencontre les parents comme cela s'est produit dans le cas d'Élise, pour sentir la pression, manifeste ou tacite, qu'ils peuvent exercer sur leur jeune. Érika nous a fait part de son inquiétude face au choix de carrière d'un étudiant. Ce dernier, ayant à la fois un trouble d'apprentissage et un trouble de la personnalité, hésitait entre ses aspirations artistiques et les aspirations que ses parents entretenaient à son égard pour des professions libérales. Lorsque le jeune a décidé de se diriger vers un domaine, la conseillère doutait que ce choix fût adéquat, car il lui semblait refléter davantage les préférences des parents que celles de l'étudiant. Et en même temps, certains c.o. peuvent se sentir mal à l'aise de juger les intentions des

parents à partir des propos du jeune. Par ailleurs, dans le cas d'interventions auprès de jeunes et d'autant plus vulnérables, l'importance psychoaffective des parents n'est pas à négliger lors de l'évaluation des valeurs et des priorités du jeune. Les élèves et les étudiants ayant un TSA s'attachent volontiers au modèle de leurs parents et l'opinion de ces derniers sur le choix professionnel devient alors quelque chose de déterminant. Devant ces influences, le c.o. a intérêt à prendre du recul et à se repositionner comme intervenant, ce qui sera abordé dans la prochaine section de ce chapitre.

Enfin, les paradigmes, les cadres théoriques et les outils sur lesquels s'appuient les c.o. ont parfois des limites lors d'interventions avec des personnes en situation de handicap. C'est d'ailleurs ce qu'exprime Élise en séance de codéveloppement. Une partie d'elle a envie d'intervenir d'une manière plus directive avec un étudiant en situation de handicap, alors qu'une autre partie se sent en conflit avec son approche humaniste-existentielle, où le client est le centre de la relation d'aide et détient ses propres réponses. Dans plusieurs situations de codéveloppement, le conseiller qui présentait son cas vivait une problématique par rapport au dénouement de la relation d'aide alors que les collègues en séance n'y voyaient pas de problème. Ce serait davantage une question de perception entre l'image que se fait le conseiller de l'intervention idéale et celle d'une intervention qui répond aux besoins du jeune qui consulte. Dans le cas d'un jeune atteint d'un TSA qui a un profil inhabituel d'habiletés, il est tout à fait justifié d'avoir recours à une intervention qui sort des sentiers battus. Les outils d'orientation utilisés avec une clientèle régulière existent, sont connus et ont fait leurs preuves. Une telle situation nécessite le recadrage de la manière d'évaluer la personne et de mesurer la qualité des interventions professionnelles, si on utilise principalement les cadres théoriques, les approches d'intervention et les outils enseignés en formation initiale à l'université. Changer sa perspective n'est pas toujours facile, mais des solutions existent et elles seront présentées dans la section suivante de ce chapitre.

#### 3 / Pistes de solutions

### 3.1/ Des sources d'information à la disposition des c.o.

Comme nous l'avons déjà relevé, la compréhension des rapports diagnostiques et la connaissance des troubles mentaux ou neurologiques représentent des écueils pour plusieurs c.o. Dans de tels cas, il ne faut pas hésiter à consulter des collègues psychologues, orthophonistes, orthopédagogues ou éducateurs spécialisés pour combler ce manque. En plus de bénéficier de leur expertise et de leurs connaissances, le c.o. peut faire une étude de cas concernant un étudiant en particulier. Toutefois, peu de c.o. œuvrant en milieu scolaire ont des collègues professionnels de la santé ou de la réadaptation. Dans ce cas, une piste de solution consisterait à tisser davantage de liens avec le milieu de la santé, notamment les Centres intégrés de santé et de services

sociaux (CISSS) qui peuvent offrir des formations et organiser des rencontres avec les professionnels de l'éducation au sujet de problématiques particulières. S'entourer d'un bon réseau de partenaires est d'ailleurs fort judicieux lorsqu'on souhaite travailler sur le développement de carrière d'un étudiant aux prises avec des limitations. La mise en commun d'expertises variées peut se révéler nécessaire et avoir des retombées positives importantes lors de telles démarches (Mezza, 2007; Kaehne et Beyer, 2009). Dans le réseau collégial, certaines initiatives ont été amorcées dans ce sens, mais il reste beaucoup de travail à faire.

Se documenter, lire et participer à des formations peuvent également combler un important besoin de formation complémentaire. Plusieurs participants aux groupes de codéveloppement ont d'ailleurs formulé des suggestions en ce sens lorsqu'une personne présentait un cas problématique. L'OCCOQ offre régulièrement des ateliers sur les troubles du spectre de l'autisme, de la personnalité ou du déficit attentionnel. Les universités qui enseignent le counseling d'orientation commencent à offrir des cours portant sur l'orientation avec les personnes en situation de handicap. Ensuite, il existe dans le réseau collégial des Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI)² qui agissent à titre de références en matière de services adaptés et d'aide à l'apprentissage. Des conseillers en services adaptés y œuvrent et sont disponibles pour outiller les professionnels de l'éducation.

#### 3.2 Et si on intervenait autrement?

L'inconfort dans la pratique de l'orientation avec les personnes en situation de handicap vient en grande partie du regard que le c.o. porte sur sa propre compétence. Il doit se donner le droit de remettre en question les critères d'évaluation de cette compétence. En ce sens, il importe pour les c.o. de se questionner sur leur posture professionnelle. Pour Mezza (2007, p. 3), il serait avantageux de se positionner comme étant «un accompagnateur qui aide la personne à s'engager dans un processus réflexif de construction de soi mettant en perspective la diversité de ses expériences passées, présentes et anticipées».

En outre, les jeunes en situation de handicap, et surtout ceux ayant un trouble neurologique ou de santé mentale, ont une façon particulière d'entrer en relation avec les autres et de communiquer. Cet aspect peut amener les c.o. à être confrontés à des mécanismes de défense ou à «des réactions de protection, [à un] désir de protection, [à un] déni du handicap ou autre» (Mezza, 2007, p. 2). Étant donné que l'outil de travail du c.o. est justement la relation qui s'établit avec le jeune et la communication verbale, il importe que le c.o. prenne conscience des émotions que cette situation

<sup>2</sup> Pour plus d'informations, communiquer avec le Cégep du Vieux-Montréal pour l'ouest du Québec et le Cégep de Sainte-Foy pour l'est du Québec.

suscite, afin de ne pas en teinter sa pratique. De plus, il semblerait que ces émotions renvoient, pour plusieurs c.o., à «la peur d'être un professionnel incompétent» (Mezza, 2007, p. 2) ou, autrement dit, de ne pas être en mesure d'aider l'étudiant et d'être ainsi envahi par un sentiment d'impuissance. Les modèles d'intervention classiques, basés sur l'approche humaniste et centrés sur la personne, n'ont pas nécessairement été développés pour ce type de cas. Tant que les c.o. évalueront leurs interventions en se basant sur des modèles où l'aidé communique facilement et possède une bonne capacité d'introspection, la démarche d'orientation avec une personne au profil neurologique ou psychologique particulier paraîtra mal adaptée.

À titre d'exemple, Daphnée a qualifié son intervention en orientation de « dérapage » : son élève semblait avoir changé d'orientation soudainement en changeant d'idée entre un programme technique et professionnel. Daphnée interprétait ce changement comme une régression de l'élève, passant d'une attitude positive au regard de ses capacités d'apprentissage à une attitude négative en mettant l'accent sur ses incapacités scolaires. L'élève semblait satisfait de son choix professionnel, mais la c.o. persistait à y voir un problème malgré tout. C'est à partir d'une série de valeurs d'intervention que la c.o. en est venue à ce constat. L'a priori que l'aidé détient toutes les réponses et chemine vers son actualisation de soi est fortement ancré dans la perception de nombreux c.o. sur ce qu'est une orientation scolaire et professionnelle réussie. Dans le cas de Daphnée, ses réflexes et son modèle d'intervention l'ont peut-être amenée à considérer que sa démarche d'orientation avait dérapé. En recadrant, on constate qu'on peut voir la situation d'une tout autre manière. Au lieu de penser que le jeune se juge négativement, on pourrait dire qu'il adopte une attitude réaliste face à son bonheur au travail ou qu'il préfère miser sur d'autres compétences.

Cela nous conduit sur le terrain glissant des valeurs. Il faut démêler non seulement les croyances et les valeurs d'intervention que les c.o. entretiennent envers eux-mêmes, mais aussi celles des autres acteurs qui ont un rôle à jouer dans le choix professionnel des jeunes. Il y a celles des enseignants, des directeurs d'école, mais surtout celles des parents. De nombreux parents sont engagés dans le cheminement scolaire de leurs enfants, ce qui est tout à leur honneur. Toutefois, certaines croyances des parents, comme celle voulant que l'université soit garante de succès et de bonheur pour tous, nécessitent parfois d'être remises en question. Même si cela semble délicat, il est possible pour le c.o. d'amorcer une discussion avec les parents en présence du jeune. Cela devient presque nécessaire si le sentiment d'impuissance du c.o. vient du fait que celui-ci est poussé par ses parents dans un parcours de formation qui ne semble pas le rendre heureux. Analyser et tenter de comprendre le sens que porte un projet d'études permet parfois de démystifier et de soulager le jeune. Il semblerait que la croyance de l'entourage du jeune à viser des études collégiales ou universitaires soit plus présente chez les c.o. qui œuvrent en milieu scolaire et qui, inconsciemment, travaillent habituellement à diriger leurs clients vers d'autres programmes d'études.

À ce chapitre, il ne s'agit pas d'éliminer l'option des études à l'enseignement supérieur en raison des limitations. Le c.o. doit pouvoir se donner le droit d'accompagner une personne vers un profil d'emploi qui la rend heureuse, même si elle a les capacités d'étudier à un ordre d'enseignement plus avancé. Le cas d'Élise en est un exemple. L'étudiant n'aimait pas les études collégiales, même s'il y obtenait d'excellents résultats scolaires. Un jeune peut réussir facilement dans une voie de formation, mais est-il vraiment dans son intérêt de poursuivre ce programme d'études? Nous savons que les personnes ayant un TSA sont généralement surqualifiées dans leur emploi (Muller *et al.*, 2003). Dans certains cas, elles voudraient occuper un emploi pour lequel elles ont étudié. Mais dans beaucoup d'autres cas, ces personnes ont fait des études à l'enseignement supérieur parce qu'elles réussissaient bien, sans que cela n'ait de sens pour elles. À l'âge adulte, plusieurs d'entre elles se retrouvent plus heureuses dans des petits boulots (Grandin, 2012).

#### 3.3 / Clarifier ses limites comme intervenant

Il importe d'établir ses limites en tant que c.o., à l'égard de soi-même, de l'élève qui consulte, de ses parents, de la direction, etc. À la suite d'une entrevue d'accueil avec un jeune, il est bon que le c.o. définisse très explicitement le rôle qu'il pourra jouer dans son choix professionnel pour ensuite cibler les objectifs à atteindre ainsi que les moyens utilisés. Nous recommandons aux c.o. d'ajuster leurs attentes envers euxmêmes et de demander aux personnes qui consultent de préciser leurs attentes envers le service d'orientation. D'ailleurs, en codéveloppement, certains c.o. ont parlé de l'importance de se sentir en paix avec le résultat de la démarche d'orientation. Il est fort utile de prendre quelques minutes à cette fin et de l'inscrire dans les notes évolutives. Plusieurs c.o. surchargés manquent de temps pour effectuer cette étape alors qu'elle peut changer bien des choses.

D'autres conseillers ont parlé de la difficulté à prendre du recul, car ils sont euxmêmes parents d'enfants ayant un trouble d'apprentissage ou un autre trouble similaire à celui de leurs élèves. À cet égard, nous considérons que ce type d'impasse peut être vécu avec toute personne qui a un vécu similaire au c.o. Dans ce cas, plusieurs solutions peuvent être envisagées, comme d'en parler d'abord à des collègues, d'aborder le sujet avec le jeune, voire d'en discuter avec un collègue si cela nuit à son objectivité.

Dans cet ordre d'idées, nous avons entendu dans les propos des participants que le codéveloppement pouvait apporter un grand soulagement au sentiment d'incompétence et d'impuissance. Répétons-le: travailler avec des personnes au profil d'habiletés inhabituel exige de travailler d'une manière inhabituelle, en terrain inconnu et de prendre des risques. Échanger avec d'autres professionnels, même si cela implique de se montrer vulnérable, permet d'aller chercher de la rétroaction et du soutien lorsqu'on songe à intervenir d'une manière qui est à la limite de nos compétences.

Le codéveloppement professionnel peut aider les c.o. à prendre du recul, à revoir leur pratique, à repenser les choses et à se faire davantage confiance. Mais ce n'est pas le seul moyen. Communiquer avec l'OCCOQ pour des préoccupations déontologiques a été évoqué dans certaines séances, surtout depuis l'entrée en vigueur de la «loi 21». Le personnel de l'Ordre peut donner l'heure juste au c.o. ayant des soucis d'ordre légal. Enfin, la supervision offerte par un conseiller d'expérience permet de développer encore plus son jugement, sa confiance en soi et son sentiment de pouvoir sur la situation. Cette dernière option, tout comme le codéveloppement, comporte l'avantage d'une plus grande confidentialité, car le c.o. parle de difficultés professionnelles devant des personnes qu'il ne voit que dans un contexte de supervision. Dans certaines séances, nous avons observé qu'il était délicat de parler de ses impasses et de se montrer vulnérable devant ses collègues de bureau, qui nous connaissent sur une base plus personnelle, nous côtoient au quotidien et ont le même patron. Il semblerait plus facile de se dévoiler devant des c.o. qu'on ne rencontre qu'en séance de codéveloppement ou de supervision.

### 3.4 / Trouver du temps

Les solutions présentées jusqu'à maintenant, soit de se documenter, de travailler en équipe multidisciplinaire, de prendre part à un groupe de codéveloppement ou d'aller chercher de la supervision, ont en commun de requérir du temps. Et le manque de temps pour intervenir auprès d'une population en situation de handicap a été relevé par de nombreux participants aux séances de codéveloppement comme étant une limite importante.

Il n'existe malheureusement pas de solution miracle au manque de temps. Chaque journée n'a que vingt-quatre heures et chaque journée de travail qui a plus de huit heures finit par épuiser. Plusieurs c.o. ont d'ailleurs fait état de problèmes associés au fait qu'ils ont beaucoup de tâches administratives qui ne relèvent pas de leur champ de compétence, comme de préparer des horaires et de faire un suivi administratif auprès des élèves. Ces tâches sont vues comme des entraves qui empêchent de se consacrer au suivi des étudiants. Puisque la présence d'étudiants en situation de handicap est en croissance, les c.o. peuvent utiliser différents arguments pour faire valoir à leur gestionnaire leur champ de compétence et leur expertise pour remédier à cette situation. La «loi 21» les appuie dans ce sens. Par exemple, les c.o. peuvent désormais effectuer l'évaluation du retard mental, moyennant une formation appropriée. Cela démontre que l'expertise des c.o. est de plus en plus reconnue sur le plan clinique et qu'ils peuvent poser des actes que peu d'autres professionnels scolaires sont autorisés à poser. De plus, l'exigence par le Code des professions du Québec de détenir une formation appropriée afin d'être autorisé à intervenir en relation humaine auprès d'une clientèle ayant un trouble mental ou neurologique démontre qu'il est avantageux d'investir temps et argent pour que le c.o. mette à jour ses compétences et fasse

bénéficier le milieu de son expertise. D'ailleurs, le développement des compétences par l'entremise de la formation continue est une exigence de l'OCCOQ. Enfin, certains établissements scolaires choisissent de libérer un c.o. qui pratiquera exclusivement auprès des étudiants en situation de handicap. Ce dernier a alors la possibilité de se former et de développer une expertise pointue au regard de l'intervention auprès de ce type d'étudiant. Cette façon de procéder est avantageuse tant pour le c.o., qui peut se concentrer sur des dossiers particuliers, rencontrer un plus petit nombre d'étudiants et avoir plus de temps pour chacun des jeunes, que pour l'employeur, puisque de bonnes pratiques qui peuvent perdurer sont développées au sein de son milieu.

### 3.5 / Une nouvelle approche inclusive

Les c.o. peuvent également s'inspirer de nouvelles approches en éducation pour revoir leur vision de l'intervention. La conception universelle de l'apprentissage (CUA) est une approche issue de l'architecture et utilisée depuis quelques années en éducation. Elle propose que les structures, qu'elles soient des bâtiments ou des méthodes d'intervention, soient conceptualisées et mises en place en tenant compte dès le départ de la diversité humaine. Par exemple, pourquoi construire un bâtiment public dont on doit monter des escaliers à l'entrée, pour ensuite construire une rampe pour personnes en fauteuil roulant? Il serait plus simple de construire dès le départ une seule entrée faite d'une rampe que tous, jeunes en santé, vieillards et personnes en fauteuil roulant, peuvent emprunter. La plupart des c.o. ont des méthodes d'intervention et des outils qu'ils utilisent régulièrement, surtout pour travailler la connaissance de soi des jeunes. Nombreux sont ces outils, notamment les tests psychométriques, qui donnent de bons résultats avec des personnes au fonctionnement psychologique et neurologique typique. C'est souvent en utilisant ces outils avec des personnes dépressives, anxieuses ou souffrant d'un TSA que les c.o. se sentent impuissants. Les résultats se révèlent non concluants, le jeune n'en retient rien et le c.o. ne sait plus vers quoi se tourner. De plus, la consultation individuelle, très préconisée en milieu scolaire, ne convient pas à tous et surtout au regard du type de style relationnel et de traitement de l'information de l'élève. En même temps, concevoir un outil sur mesure est irréaliste. L'approche universelle en éducation suggère d'élargir ses méthodes pour qu'elles conviennent d'emblée à un plus large éventail de personnes.

Pour y arriver, le c.o. peut d'abord analyser son propre style communicationnel. Est-il naturellement plus verbal, kinesthésique ou visuel? Quelle est sa façon privilégiée de percevoir et de traiter l'information? Une fois que le professionnel connaît son style, il peut travailler à développer des méthodes qu'il utilise moins spontanément, afin de rejoindre les personnes qui communiquent différemment. Ensuite, intégrer plusieurs méthodes en un seul outil peut économiser du temps. Par exemple, simplement combiner dans un même document des grilles d'autoévaluation de type «questionnaire à cocher», des activités plus visuelles pour les personnes moins à l'aise avec

la lecture et des outils suscitant l'écriture permet de rejoindre un large public. Il suffit de remettre cette collection d'outils à l'étudiant et de lui demander de remplir seulement ce qui le rejoint le plus. L'approche universelle en éducation se veut globale et vise à ce qu'une même intervention puisse couvrir l'ensemble de la diversité humaine. Bien entendu, cela est un principe et la réalité est souvent plus complexe. Certains cas en orientation requièrent un traitement unique et plus énergivore. Mais la conception universelle permet de se délester d'un certain poids, d'une certaine lourdeur qui contribue au sentiment d'impuissance que vit le c.o. face à l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes adultes en situation de handicap.

### 3.6 / Des modèles théoriques pour guider la pratique

Une autre piste de solution qui peut être envisagée par les c.o. qui interviennent auprès d'élèves, d'étudiantes ou d'étudiants en situation de handicap ou aux prises avec certaines difficultés peut être de s'inspirer de modèles théoriques existants. Dans le cadre de ce chapitre, deux modèles ont été retenus, soit **le modèle INCOME** et **le modèle de counseling de carrière à quatre étapes**. Il importe de mentionner que nous estimons que ces modèles doivent être utilisés à titre de guide ou de source d'inspiration, et non comme une «formule» à appliquer. Le modèle doit correspondre à la demande et aux besoins de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant avant tout.

### ENCADRÉ 6.1 / Deux modèles théoriques pour guider l'intervention

#### Le modèle INCOME

Le modèle INCOME (Beveridge et al., 2002) a pour but de guider les professionnels qui interviennent auprès de personnes en difficultés, dont celles liées à la réadaptation, dans un processus de développement de carrière. Il se compose de six étapes qui peuvent s'entrecroiser et qui ne se suivent pas nécessairement, car un individu peut chevaucher différentes étapes à la fois. Ces six étapes sont: imaginer, informer, choisir, obtenir, maintenir et quitter (exit). Les intervenants du milieu scolaire auront un rôle à jouer surtout dans les trois premières étapes. Ils pourront cependant établir une collaboration avec d'autres services du milieu afin que leur accompagnement soit adéquat à chacune de ces phases.

**Imaginer.** Cette phase est le moment où les individus réalisent qu'il existe des professions et des carrières. Certains adolescents ou jeunes adultes ont parfois peu et souvent pas du tout d'expérience de travail. Il peut alors être plus difficile pour eux d'imaginer avoir accès à une carrière malgré leurs limitations. Pour remédier à cela, le c.o. peut notamment suggérer un jumelage avec une personne vivant avec une limitation et qui occupe un emploi afin qu'il joue un rôle de modèle. L'observation en milieu de travail ou des stages pourraient également être envisagés, en fonction des besoins de l'étudiant.

Informer. La personne acquiert de l'information à propos d'elle-même, du marché du travail et des opportunités qui s'offrent à elle. Ainsi, le conseiller est appelé à accompagner l'élève, l'étudiante ou l'étudiant présentant des limitations dans l'exploration de ses intérêts, de ses besoins, de ses valeurs, de ses habiletés et de ses compétences, tout en liant ces aspects au monde du travail. En outre, les auteurs suggèrent de miser sur les forces de ces étudiants, de leur offrir des occasions de vivre des succès et de les soutenir dans la confrontation des préjudices et de la discrimination qu'ils peuvent subir.

Choisir. Cette étape consiste à intégrer les informations des phases précédentes et à sélectionner une occupation parmi les options connues. Pour les personnes présentant des limitations avant d'entrer sur le marché du travail, le c.o. peut être appelé à enseigner un modèle de prise de décision afin de faciliter le positionnement de l'étudiant au regard des choix qui s'offrent à lui. Il importe aussi de considérer les besoins de la personne dans les sphères de sa vie, incluant la sphère médicale.

**Obtenir.** L'étudiant met en œuvre son choix et concentre ses efforts en vue d'obtenir un travail qui lui convient. Les étudiants qui vivent avec des limitations peuvent rencontrer plusieurs difficultés, notamment la discrimination, les difficultés associées au transport ou la nécessité de recourir à certains services médicaux. Ces éléments doivent être pris en considération lors de la recherche d'emploi. Les c.o. en milieu scolaire peuvent alors adresser l'étudiant à des ressources spécialisées qui les accompagneront dans leur recherche d'emploi.

Maintenir. Une fois que l'étudiant a déniché un travail qui lui convient, il doit maintenant s'y adapter et remplir les mandats qui lui ont été confiés. Pour ce faire, il apparaît important de réaliser un plan d'action qui tient compte des sphères susceptibles d'avoir une influence sur le travail, telles que ses habiletés physiques, cognitives et interpersonnelles et les accommodations nécessaires à la réussite de cet emploi. Par exemple, recourir au soutien d'un mentor peut être envisagé lors des premières semaines d'emploi, pour faciliter l'intégration et l'adaptation de l'étudiant.

**Quitter.** Quitter est la dernière phase du modèle INCOME. Il peut s'agir de quitter définitivement le marché du travail ou de chercher un autre emploi. Pour une personne vivant avec des limitations, un changement d'emploi peut être la conséquence d'une expérience de travail positive, où elle a développé davantage d'habiletés et où elle a vécu des réussites. Ainsi, elle pourra être à la recherche de nouveaux défis.

#### Le modèle de counseling de carrière (Chen et Chan, 2014)

Ce modèle vise à guider les c.o. lorsqu'ils interviennent auprès d'élèves, d'étudiantes ou d'étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage, notamment sur le plan de la maturité vocationnelle, des intérêts, des habiletés et des compétences liées au marché du travail. Le modèle propose quatre étapes.

**Étape 1.** L'objectif est de recueillir l'information nécessaire pour bâtir l'accompagnement. Le c.o. peut rencontrer de façon individuelle l'élève, l'étudiante ou l'étudiant, les parents, ou encore faire passer un test d'intérêt.

**Étape 2.** Le c.o. est appelé à évaluer la maturité vocationnelle de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant et l'importance qu'il accorde au travail.

(suite)

### ENCADRÉ 6.1 / Deux modèles théoriques pour guider l'intervention (suite)

Étape 3. Il est suggéré d'explorer les emplois ou les occupations potentielles qui pourraient convenir à l'élève, à l'étudiante ou l'étudiant. S'il semble présenter un manque de maturité vocationnelle, un plan d'action pourrait être développé au préalable pour en tenir compte. Le c.o. pourrait alors l'accompagner afin qu'il se fixe des objectifs pour accéder, par exemple, à des expériences de bénévolat ou de travail.

**Étape 4.** Le c.o. demeure disponible pour suivre le rythme de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant et l'accompagner dans les difficultés qu'il pourrait rencontrer au cours de la mise en œuvre de son plan d'action.

### 4/ Le rôle du c.o. qui évolue au rythme du changement chez les jeunes

Ce chapitre n'avait pas la prétention de régler tous les problèmes des c.o. en consultation avec des élèves, des étudiantes ou des étudiants en situation de handicap, ni de fournir des interventions clés en main. En somme, plusieurs difficultés des c.o. résident dans le regard qu'ils portent sur eux-mêmes; ils ont donc le pouvoir d'y remédier. C'est dans le jugement, l'analyse et la réflexion par rapport à leur travail que se trouvent aussi la majorité des solutions. Il semblerait que de s'ouvrir à des collègues, de partager ses préoccupations avec des professionnels de la santé et de recourir à des ressources externes seraient des plus utiles. En outre, de nouveaux cadres et approches d'intervention peuvent venir remplacer ceux qui ne semblent plus fonctionner. Les moyens et les ressources sont donc assez présents autour des c.o. et n'entraînent souvent aucun coût et requièrent peu de temps. Intervenir auprès de personnes vulnérables comporte son lot de pièges et nous souhaitons les avoir mis en lumière afin qu'ils puissent être évités. Mieux encore, nous espérons avoir donné le goût de plonger dans l'aventure que promet l'orientation avec des élèves, des étudiantes ou des étudiants en situation de handicap.

### **BIBLIOGRAPHIE**

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap – AQICESH (2015). «Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises», <a href="http://aqicesh.ca/association-aqicesh/statistiques-et-rapports">http://aqicesh.ca/association-aqicesh/statistiques-et-rapports</a>, consulté le 6 janvier 2014.

Beveridge, S., S.H. Craddock, J. Liesener, M. Stapleton et D. Hershenson (2002). «INCOME: A framework for conceptualizing the career development of persons with disabilities», *Rehabilitation Counseling Bulletin*, vol. 45, n° 4, p. 195-206.

- Chen, P.C. et J. Chan (2014). «Career guidance for learning-disabled youth», *International Journal for Education and Vocational Guidance*, vol. 14, n° 3, p. 275-291.
- Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées (2014). «Diagnostic sur la formation des personnes handicapées», CAMO, <a href="http://www.camo.qc.ca/documentation/diagnostic2014vcomplete.pdf">http://www.camo.qc.ca/documentation/diagnostic2014vcomplete.pdf</a>, consulté le 6 janvier 2014.
- Grandin, T. (2012). Different... Not Less, Arlington, Future Horizons Inc.
- Kaehne, A. et S. Beyer (2009). «Views of professionals on aims and outcomes of transition for young people with learning disabilities», *British Journal of Learning Disabilities*, vol. 37, n° 2, p. 138-144.
- Lee, G.K. et E.W. Carter (2012). «Preparing transition-aged students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work», *Psychology in the Schools*, vol. 49, n° 10, p. 988-1000.
- Mezza, J. (2007). «La question de l'expertise dans le conseil en orientation avec les personnes handicapées», L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 36, nº 1, p. 96-105.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport MELS (2010). «Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire: une synthèse des recherches et de la consultation», <a href="https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents\_soutien/Ens\_Sup/Collegial/Integration\_etudiants/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec\_RapportSyn.pdf">https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents\_soutien/Ens\_Sup/Collegial/Integration\_etudiants/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec\_RapportSyn.pdf</a>, consulté le 23 mars 2016.
- Muller, E., A. Schuler, B.A. Burton et G.B. Yates (2003). «Meeting the vocational support needs of individuals with Asperger Syndrome and other autism spectrum disabilities», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 18, n° 3, p. 163-175.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec OCCOQ (2015). «Le projet de loi 21: pour un meilleur accès aux services professionnels en santé mentale», <a href="http://orientation.qc.ca/informations-pour-le-public/le-projet-de-loi-21">http://orientation.qc.ca/informations-pour-le-public/le-projet-de-loi-21</a>, consulté le 23 mars 2016.
- Statistique Canada (2007). L'Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2006: Rapport analytique, Statistique Canada, <a href="http://www.statcan.gc.ca/pub/89-628-x/89-628-x2007002-fra.pdf">http://www.statcan.gc.ca/pub/89-628-x/89-628-x2007002-fra.pdf</a>, consulté le 6 janvier 2014.
- Wagner, M., T.W. Cadwallader et C. Marder (2003). «Life outside the classroom for youth with disabilities: A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)», <a href="https://nlts2.org/reports/2003\_04-2/">https://nlts2.org/reports/2003\_04-2/</a> nlts2\_report\_2003\_04-2\_complete.pdf>, consulté le 29 décembre 2015.

### PARTIE III

### DES INTERROGATIONS SUR LES RÔLES AU CŒUR DE LA PRATIQUE DU CONSEIL D'ORIENTATION

# Conflits de rôle chez les conseillers d'orientation

Analyse et pistes d'action

Simon Viviers		

Les défis de la pratique professionnelle des conseillères et conseillers d'orientation (c.o.) en milieu scolaire sont nombreux. Accompagner les jeunes en transition dans leurs difficultés d'orientation scolaire et professionnelle est une pratique qui se complexifie, comme le montrent plusieurs contributions de cet ouvrage: présence de plus en plus marquée d'élèves handicapés, en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation dans les écoles dites régulières (chapitre 6), ou d'élèves issus de l'immigration (chapitre 4), etc. À ces défis relevant de la nature des situations vécues par les jeunes en transition s'ajoutent ceux liés aux conditions dans lesquelles les c.o. pratiquent leur profession. Par exemple, le nombre croissant d'élèves auxquels les c.o. doivent offrir des services, les restrictions de ressources humaines et matérielles mises à leur disposition, les contraintes organisationnelles et professionnelles mouvantes et parfois contradictoires avec lesquelles ils doivent composer, ou encore la répartition parfois floue ou inéquitable des rôles et des responsabilités dans l'établissement figurent parmi les éléments qui conditionnent à leur manière les pratiques d'accompagnement des c.o. auprès des jeunes en transition.

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous attarderons aux défis que peut poser la divergence dans les définitions et les attentes relatives au rôle du c.o. dans les établissements scolaires. Que ce soit les élèves, les parents, les enseignants ou les directions, tout le monde a sa petite idée sur ce que devrait être le rôle du c.o. dans un établissement scolaire à partir de ses propres enjeux et de ses propres besoins et expériences. Dès lors, comment les divergences entre ces enjeux viennent-elles interférer concrètement avec la pratique de c.o.? Comment contribuent-elles à mener vers des impasses professionnelles? Dans un tel contexte, comment s'y retrouver dans la gestion de ces enjeux et comment exercer son métier convenablement, selon ses propres critères de ce qu'est un travail bien fait? L'objectif de ce chapitre est d'explorer les difficultés

auxquelles se heurtent les c.o. œuvrant en milieu scolaire dans la gestion des conflits de rôle et la manière dont le codéveloppement (chapitre 2) a pu les soutenir pour se sortir des impasses où ces conflits les ont amenés. Après avoir présenté une mise en contexte à la fois sociale et scientifique du problème à l'étude, nous analyserons deux situations traitées au sein du projet GAP-Orientation pour montrer comment le problème peut se poser concrètement dans le vécu du c.o. et pour dégager des pistes pour le résoudre ou le prévenir.

## Organisation du travail et exercice de la profession de c.o. en milieu scolaire au Québec: quelques données et constats

Depuis le début des années 2000, la pratique des c.o. en milieu scolaire soulève des préoccupations chez de nombreux acteurs sociaux au Québec. Avec le Renouveau pédagogique au primaire et au secondaire, le ministère de l'Éducation envoyait un message clair voulant que l'orientation doive désormais constituer un enjeu central pour l'ensemble des acteurs scolaires et il réinvestissait des millions de dollars dans le soutien à l'orientation. Au même moment, deux enquêtes obtenaient des résultats troublants quant à la réalité professionnelle des c.o. Ainsi, une enquête de l'Ordre

L'impossibilité de bénéficier d'une autonomie professionnelle suffisante et de répondre individuellement aux besoins d'orientation des élèves semblait constituer les principaux problèmes pour les c.o.

des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ, 2004) dressait un portrait de leurs pratiques qui révélait une insuffisance des ressources en orientation et une assignation insatisfaisante à des tâches ne relevant pas de l'orientation. Parallèlement, une recherche menée auprès des professionnelles et professionnels de l'éducation œuvrant dans

les commissions scolaires au Québec montrait des signes de détresse psychologique et d'épuisement chez près du quart des c.o. sondés (Soares, 2006). Vécue par 60 % des c.o. participants à cette étude, la surcharge de travail constituait un facteur associé à la détérioration de la santé mentale, suivie par le manque de contrôle sur la réalisation du travail et l'incohérence entre ses valeurs et les objectifs de l'organisation. L'impossibilité de bénéficier d'une autonomie professionnelle suffisante et de répondre individuellement aux besoins d'orientation des élèves semblait constituer les principaux problèmes pour les c.o.

Malgré les investissements dans les services d'orientation au cours des années 2000, la situation ne s'est guère améliorée depuis. Une nouvelle enquête de l'OCCOPPQ réalisée en 2010 (encadré 7.1) refait les constats établis en 2004 : les c.o. sont trop peu nombreux pour suffire à la demande, en plus d'être occupés par des tâches administratives. Plus récemment, une enquête de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE, 2016) trace un portrait similaire révélant les difficultés des professionnels de l'orientation à réaliser ce qui leur procure le plus de

satisfaction au travail: rencontrer les élèves pour leur apporter une aide-conseil (encadré 7.2). Sur le plan qualitatif, nous avons montré comment ces difficultés s'inscrivent dans une dynamique de souffrance identitaire de métier, c'est-à-dire un sentiment partagé par des professionnels d'un même métier qui, confrontés aux contraintes de leur milieu, n'arrivent plus à retrouver le sens ni l'essence de leur profession dans leurs pratiques au quotidien (Viviers, 2014, 2016). Plus précisément, les données fournies par les enquêtes de l'OCCOPPQ et de la FPPE corroborent la présence de ce que nous avons appelé une «désincarnation du cœur de métier» (encadré 7.3).

ENCADRÉ 7.1 / Les résultats d'une enquête de l'OCCOPPQ (2010) menée auprès des c.o. œuvrant au secondaire dans des commissions scolaires francophones (le pourcentage concerne les commissions scolaires)

Deux constats.

- 1 Les c.o. sont trop peu nombreux pour suffire à la demande:
  - pas la possibilité d'offrir des services à l'ensemble des élèves qui ont des besoins en orientation (62%);
  - le temps d'attente constitue un obstacle à l'offre de services (62%).
- 2 Les c.o. en place se voient attribuer des tâches administratives:
  - inscription des élèves (76%);
  - réponses à des appels extérieurs pour des demandes de renseignements divers (p. ex., uniforme scolaire) (78%);
  - communication avec des écoles pour les enquêtes scolaires (83%);
  - communication avec les parents pour des documents manquants (80%);
  - photocopie de documents (70%).

### ENCADRÉ 7.2 / Les résultats d'un sondage de la FPPE (2016) auprès des professionnels de l'orientation en milieu scolaire

### Principaux problèmes rencontrés dans le travail:

- surcharge de travail (48%);
- manque de temps pour rencontrer les élèves (43%);
- augmentation du travail de nature administrative (44%);
- manque de connaissance ou de reconnaissance de l'expertise professionnelle (42%).

### Source de plaisir (identifier des trois principales sources de plaisir parmi sept):

- sentiment d'utilité lorsque je conseille un élève (92%);
- collaboration avec l'équipe-école (48%);
- prise en compte de mes conseils par la direction (44%).

# ENCADRÉ 7.3 / Les sources de souffrance identitaire de métier relevées dans une recherche qualitative auprès de deux groupes d'une dizaine de c.o. œuvrant dans des commissions scolaires au Ouébec

La souffrance identitaire de métier est définie comme un vécu subjectif partagé, issu d'une mise en impasse de leur désir d'accomplissement de soi professionnel par les contraintes réelles de travail, qui fait qu'on ne reconnaît plus sa profession dans son expérience du travail. Selon les résultats de cette recherche, ce concept se décline en quatre dimensions.

- 1 La «désincarnation» du cœur de métier traduit un empêchement d'incarner sa profession, c'est-à-dire de mettre en place, dans sa pratique réelle, des activités professionnelles qui concordent avec l'essence du métier de c.o. en milieu scolaire, selon l'histoire, les valeurs, les finalités et les règles de l'art de la profession.
- 2 La déprofessionnalisation du travail résulte du processus de dépossession effective des c.o. de leur statut de professionnel spécialiste de l'orientation, statut caractérisé par une expertise élevée découlant d'une formation hautement spécialisée ainsi que par une autonomie de moyens dans la réalisation des finalités professionnelles.

- 3 La déconsidération professionnelle renvoie à une méconnaissance et à une mésestime de la profession de c.o. en milieu scolaire ainsi qu'à un déni de reconnaissance de l'utilité sociale de cette profession en milieu scolaire.
- 4 **Le déficit de collégialité** provient d'une expérience d'isolement professionnel alors qu'il est souhaité, voire attendu, d'œuvrer dans un milieu où les acteurs scolaires travaillent en équipe, où les c.o. peuvent échanger sur leurs pratiques et établir des relations interpersonnelles enrichissantes.

Source: Viviers, 2014.

### 2/ Que sait-on des conflits de rôle vécus par les c.o. en milieu scolaire?

Largement développée et utilisée en psychologie sociale, la théorie des rôles sociaux permet d'examiner la problématique qui nous intéresse. Suivant Rocheblave-Spenlé, Leclerc (1999) définit le rôle comme un «ensemble substantiel de normes qui prescrivent à une personne ou à un ensemble de personnes les actions qu'on attend d'elles selon leur position et la situation dans laquelle elles se trouvent» (p. 96). Ces normes constituent des attentes à l'égard d'une personne qui contribuent à orienter ses conduites. Provenant de différents acteurs avec qui la personne est en interaction, ces attentes variées engendrent parfois de l'ambiguïté, des conflits, de

Provenant de différents acteurs avec qui la personne est en interaction, ces attentes variées engendrent parfois de l'ambiguïté, des conflits, de la surcharge ou de l'incongruence de rôle, qui peuvent mener, dans le contexte du travail, à une diminution de l'engagement, à une moins bonne performance, à l'insatisfaction, à l'épuisement professionnel, à l'absentéisme ou au roulement de personnel.

la surcharge ou de l'incongruence de rôle, qui peuvent mener, dans le contexte du travail, à une diminution de l'engagement, à une moins bonne performance, à l'insatisfaction, à l'épuisement professionnel, à l'absentéisme ou au roulement de personnel (p. ex., Culbreth *et al.*, 2005). Examinons donc comment la situation des c.o. en milieu scolaire<sup>1</sup> a été étudiée sous cet angle.

Plusieurs études rapportées dans cette section ont été réalisées aux États-Unis, auprès des school counselors. Bien que des différences substantielles existent entre ces counselors et les c.o. œuvrant en milieu scolaire au Québec (p. ex. les fonctions des school counselors sont explicitement rattachés autant à la réussite scolaire des étèves qu'à leur développement carriérologique, personnel et social), les convergences sur les plans de l'histoire, des valeurs, des référents théoriques et pratiques et de leur situation dans l'organisation scolaire nous incitent à les traiter sous le même terme.

### 2.1/ Les c.o.: au carrefour d'attentes multiples

Les c.o. se trouvent, à un niveau macro (institutionnellement) comme à un niveau micro (sur le plan organisationnel), à un carrefour d'attentes quant aux tâches et aux mandats à réaliser, ainsi qu'à la manière de les réaliser. Institutionnellement, la profession se retrouve à l'interface entre le monde scolaire et le monde du travail, tous deux particulièrement perméables aux influences des tendances sociales et politiques.

Sur le plan organisationnel, les c.o. se trouvent aujourd'hui dans une situation où ils sont appelés à collaborer avec un ensemble très étendu d'acteurs qui nourrissent des attentes particulières à leur égard. Plusieurs chercheurs, tant aux États-Unis (p. ex. Herr, 2002) qu'au Québec (p. ex. Cournoyer, 2014), ont montré comment l'évolution de la profession a été et est toujours fonction des changements sociopolitiques qui se traduisent souvent par des réformes scolaires. Ces pressions politiques ont eu des incidences sur les paradigmes développés et privilégiés au fil de l'histoire de la profession (p. ex. psychométrique, vocationnel, clinique, développemental, éducatif, psycho-

social). Ces paradigmes cohabitent encore aujourd'hui dans les représentations de la pratique professionnelle des c.o., accentuant la diversité des attentes, tant de la part des acteurs côtoyant les c.o. que des c.o. eux-mêmes. Sur le plan organisationnel, les c.o. se trouvent aujourd'hui dans une situation où ils sont appelés à collaborer avec un ensemble très étendu d'acteurs qui nourrissent des attentes particulières à leur égard. Directions d'école, enseignants, autres professionnels de l'éducation, parents, partenaires d'établissements de formation ou du marché du travail, sans compter les élèves, tous sont susceptibles d'influencer l'orientation des conduites des c.o. Or ces acteurs ont une connaissance plus ou moins juste et actualisée de la profession et peuvent diverger de point de vue en termes philosophiques (p. ex. valeurs) et méthodologiques (p. ex. manières de faire le travail). Enfin, les c.o. arrivent eux-mêmes dans le monde du travail avec leurs attentes forgées entre autres par leur socialisation et leur formation professionnelles qui peuvent différer d'une université à l'autre et au sein même des universités. Les c.o. doivent ainsi négocier sans cesse, le plus souvent individuellement, l'écart entre les diverses attentes entretenues envers leur pratique.

#### 2.2 Du tiraillement à l'insatisfaction au travail ou à l'épuisement

Cet écart entre les attentes des uns et des autres conduit à ce que Culbreth *et al.* (2005) ont appelé le «stress de rôle». Ce stress se décline le plus souvent en deux composantes: le conflit de rôle et l'ambigüité de rôle. Le **conflit de rôle** survient lorsque la

Ce serait la perception d'incongruence entre les attentes initiales des c.o. envers l'emploi et leur expérience actuelle qui prédirait le mieux le stress de rôle. réponse à des attentes de rôle empêche la réponse à d'autres attentes concurrentes. Cette situation crée le sentiment d'être tiraillé entre des messages contradictoires. L'**ambiguïté de rôle** est définie comme une articulation floue des rôles en termes de responsabilités et de performance attendue, un

manque d'informations claires en ce qui a trait aux responsabilités liées à un rôle et à la manière dont il peut être optimalement assumé. Ce serait la perception d'incongruence entre les attentes initiales des c.o. envers l'emploi et leur expérience actuelle qui prédirait le mieux le stress de rôle (Culbreth *et al.*, 2005; Mathews, 2012; Warnath et Shelton, 1976). Ultimement, c'est le sentiment de réaliser des «tâches inappropriées» (encadré 7.4) qui serait la principale cause de ce stress de rôle.

### ENCADRÉ 7.4 / Des activités «appropriées» et «inappropriées» définies par l'American School Counseling Association (ASCA)\*

Les problèmes de définition des rôles des c.o. dans les écoles ont amené notamment l'ASCA à développer un modèle de pratique qui définit de manière assez précise ce qu'est un c.o. et ce qu'il devrait faire. Ce modèle définit ce que sont les activités «appropriées» et les activités «inappropriées» pour les c.o. en milieu scolaire. Parmi les tâches appropriées, on retrouve des activités de counseling auprès des élèves, mais aussi de l'aide aux personnels scolaires pour différents problèmes liés à leur champ d'expertise. Les tâches inappropriées concernent le travail purement administratif, la surveillance ou la discipline des élèves, l'assistance technique aux directions et le counseling à long terme ou la thérapie avec les élèves. Ce modèle va jusqu'à recommander un rapport minimal conseiller/élèves (1 pour 250) et une proportion précise du temps que les c.o. devraient passer à offrir des services directs et indirects aux élèves (minimum 80%).

Source: ASCA.

Parmi les tâches dites «appropriées», les plus importantes aux yeux des c.o. sont décidément celles qui demandent une interaction directe et un engagement envers les élèves; ce sont celles qui soutiennent le plaisir et la satisfaction au travail, voire qui préviennent l'épuisement (Bardhoshi, Schweinle et Duncan, 2014; Evans et Payne, 2008; Harris, 2009; Viviers, 2014). Plus précisément, le counseling auprès des élèves semble occuper une place de choix parmi les tâches souhaitées par les c.o. De fait, plusieurs études montrent que les principales sources d'insatisfaction et de frustration sont la trop grande quantité de temps passé à des tâches autres que le counseling (p. ex. DeMato et Curcio, 2004), notamment à «soutenir le système», à répondre à des crises et à travailler avec les administrateurs de district (Kolodinsky *et al.*, 2009), ce qui corrobore les données et constats présentés précédemment pour les c.o. du Québec. Par ailleurs, selon Bardhoshi, Schweinle et Duncan (2014), les c.o. ne refusent pas, en soi, de remplir des tâches connexes à leur travail; ils consentent à partager le fardeau

de certaines tâches dans une perspective de répartition du travail en équipe, ou encore si cela leur permet de mieux faire leur travail de counseling. C'est le caractère d'«assignation» des tâches qui, lorsqu'il se produit au détriment du travail de counseling,

constitue une source d'insatisfaction, voire d'épuisement professionnel.

C'est le caractère d'«assignation» des tâches qui, lorsqu'il se produit au détriment du travail de counseling, constitue une source d'insatisfaction, voire d'épuisement professionnel.

Cette assignation des tâches se fait en grande partie par les directions d'école qui ont, en quelque sorte, le pouvoir d'imposer leurs attentes de rôle aux c.o. Parmi les acteurs auxquels ils ont affaire, ce sont les directions qui semblent occuper la fonction la plus déterminante. Aussi est-il

important de connaître leurs attentes quant à leur rôle (encadré 7.5). À titre d'exemple, une étude de Pérusse *et al.* (2004) indiquait que 80 % des directions d'école sondées jugeaient adéquates certaines tâches administratives dévolues aux c.o., comme l'inscription des élèves ou la préparation d'horaires, pourtant considérées comme «inappropriées» par les c.o. eux-mêmes.

### ENCADRÉ 7.5 / Les quatre conceptions du rôle de conseiller selon des directions d'école aux États-Unis

Quatre conceptions de ce que devrait être le rôle premier des c.o. en milieu scolaire, en partant d'une conception plus contemporaine à une conception historiquement plus traditionnelle:

- le leader scolaire innovant (3 sur 26);
- le consultant collaborateur sur les cas d'élèves (9 sur 26);
- le fournisseur de services en réponse directe aux besoins des élèves (8 sur 26):
- le membre actif de l'équipe administrative (6 sur 26).

Source: Amatea et Clark, 2005.

Selon les témoignages des c.o. recueillis lors de notre précédente recherche qualitative (Viviers, 2014), plusieurs directions ne voient pas la pratique de l'orientation comme une pratique de «relation d'aide», ce qui amène certaines d'entre elles à limiter ce travail d'accompagnement ou, dans les cas les plus extrêmes, à l'interdire tout simplement. Selon ces c.o., elles ne saisiraient pas la complexité du travail de counseling d'orientation et sous-estimeraient grandement le temps nécessaire pour l'accomplir. Certaines directions auraient une vision carrément simpliste du travail que nécessite le conseil en orientation d'un jeune.

### 2.3 Du nice counselor syndrome à la défense des intérêts professionnels?

Comment expliquer la persistance de telles attentes de rôle par les directions? La culture professionnelle d'adaptation, d'évitement des conflits et de «gentillesse» excessive, pour paraphraser l'expression «nice counselor syndrome» de Bemak et Chi-Ying Chung (2008), peut avoir contribué à la persistance d'attentes inadéquates de la part des différents acteurs en interaction avec les c.o. Des traces de cette culture ont été repérées chez les conseillers d'orientation psychologues en France (Amici et Le Moigne, 2007) et au Québec (Viviers, 2014).

Plus précisément, ce «syndrome» s'incarnerait dans des stratégies employées par les c.o. pour faire face aux situations de souffrance identitaire de métier; ces stratégies s'inscrivent principalement dans une adaptation plutôt que dans une transformation des contraintes d'organisation du travail qui affectent l'exercice de la profession. Ainsi, au lieu de susciter des confrontations et des conflits en refusant des mandats ou des tâches qui, selon eux, ne relèvent pas de leur profession, les c.o. consentiraient à répondre aux attentes de

Ainsi, au lieu de susciter des confrontations et des conflits en refusant des mandats ou des tâches qui, selon eux, ne relèvent pas de leur profession, les c.o. consentiraient à répondre aux attentes de rôle d'autres acteurs, en particulier à celles des directions, en tentant cependant de le faire à la «façon c.o.».

rôle d'autres acteurs, en particulier à celles des directions, en tentant cependant de le faire à la «façon c.o.» (Viviers, 2014). Par exemple, une c.o. ayant accepté à contrecœur le mandat des admissions de nouveaux élèves a tenté de profiter de ces brèves rencontres avec eux pour les amener à se questionner sur leur orientation, à semer des graines de réflexion, à déconstruire des préjugés professionnels, etc. Si des stratégies de ce genre permettent de préserver un peu de sens à son travail de conseiller d'orientation, elles ne contribuent pas à modifier les attentes de rôle «inadéquates» de certains acteurs et finissent plutôt par entretenir, en milieu scolaire, une vision

de la profession qui n'est pas nécessairement souhaitée par les c.o. Par conséquent, on peut supposer que ces stratégies alimentent une ambiguïté de rôle qui ouvre la voie à ce que le travail des c.o. continue d'être défini par les enjeux des autres acteurs de leur milieu professionnel plutôt que par leur perception des besoins d'orientation des élèves.

Selon Clemens, Milsom et Cashwell (2009), la qualité de la relation direction-conseiller d'orientation et les capacités d'advocacy des c.o. permettraient en effet de mieux définir leur rôle et susciterait ainsi une plus grande satisfaction au travail.

Force est d'admettre que des efforts doivent être investis pour mieux faire connaître, clarifier et négocier son rôle,

notamment auprès des directions. Selon Clemens, Milsom et Cashwell (2009), la qualité de la relation direction-conseiller d'orientation et les capacités d'*advocacy*<sup>2</sup> des c.o. permettraient en effet de mieux définir leur rôle et susciteraient ainsi une plus grande satisfaction au travail. C'est possiblement ce qui explique les efforts faits par

<sup>2</sup> Difficile à traduire de manière fidèle, ce terme anglais signifie littéralement «plaidoyer». Pour un meilleur aperçu de l'utilisation de cette notion dans le champ du counseling, voir Boulet et Viviers (2016).

certaines associations professionnelles états-uniennes pour intégrer dans la culture et la formation professionnelles des c.o. en milieu scolaire les compétences d'advocacy et, plus précisément, de *professional advocacy* (défense des intérêts professionnels), c'est-à-dire un processus visant à informer et à faire reconnaître le rôle et la mission de sa profession, à protéger et à revendiquer les conditions et les ressources nécessaires à la croissance et au développement de celle-ci, dans le but de mieux servir les publics concernés (Boulet et Viviers, 2016).

En somme, cette exploration des travaux scientifiques, appuyée notamment sur la situation des c.o. en milieu scolaire aux États-Unis, permet de faire ressortir trois éléments qui semblent être en jeu dans cette problématique lorsque examinée sous l'angle du stress de rôle: 1) le c.o. se trouve au carrefour d'attentes multiples et contradictoires, attribuables à des conceptions différentes de ce que sont les «tâches appropriées» d'un c.o., 2) l'«assignation» plus ou moins contraignante à des «tâches inappropriées» et 3) la réaction des c.o. à cette assignation. Ainsi peut-on en faire ressortir une compréhension dynamique, c'est-à-dire une compréhension qui tient compte à la fois des contraintes de l'organisation du travail³ et des stratégies pour y faire face. La section suivante permettra de détailler comment peuvent se présenter, concrètement, ces situations de stress de rôle dans la pratique de c.o. œuvrant en contexte québécois, comment elles conduisent parfois à des impasses professionnelles et quelles sont les pistes d'action que la démarche de codéveloppement a permis de révéler.

### 3/ Analyse et pistes d'action en situation de stress de rôle

Parmi les difficultés récurrentes vécues par les c.o. ayant participé aux groupes de codéveloppement professionnel, certaines concernaient des situations génératrices de stress de rôle. Nous analysons ici deux de ces situations afin de montrer comment le stress de rôle peut mener à des impasses professionnelles et comment la démarche de codéveloppement a permis d'entrevoir des issues pour sortir de ces impasses.

<sup>3</sup> Le point de vue psychosocial adopté ici rend plus difficilement compte, nous en convenons, des facteurs socioéconomiques et politiques qui pèsent sur l'organisation du travail des établissements scolaires et influencent, par conséquent, les enjeux de chacun des acteurs qui y œuvrent. Par exemple, nous avons déjà montré l'incidence de l'idéologie managériale sur la réalité de travail du personnel scolaire et la manière dont elle pose des risques pour la santé psychologique (Maranda, Deslauriers et Viviers, à paraître).

#### 3.1/ La situation d'Iris: clarifier son rôle sur tous les fronts

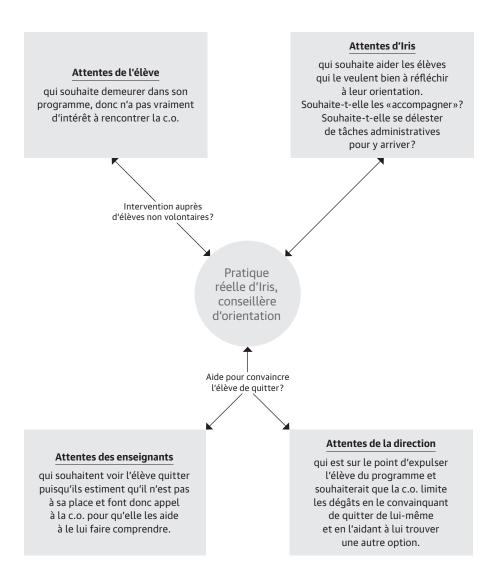
Œuvrant dans un centre de formation professionnelle, Iris doit intervenir auprès d'un élève à la demande de certains enseignants et de la direction. Malgré un intérêt manifestement très élevé pour le programme dans lequel il étudie, cet élève éprouve des difficultés scolaires importantes qui ont amené ses enseignants à l'adresser d'abord au conseiller pédagogique, pour l'aider à surmonter ses difficultés scolaires, puis à la direction d'établissement, pour l'inviter à reconsidérer son choix de programme. Selon la direction, le conseiller pédagogique et les enseignants, l'élève n'aurait pas les aptitudes requises pour exercer le métier pour lequel il étudie et devrait donc changer de programme. Dans une escalade d'interventions qui l'amènera éventuellement à être exclu du programme, l'élève est incité, voire obligé de rencontrer Iris, dont le mandat plus ou moins implicite est de le «convaincre» qu'il n'est pas à sa place et de lui proposer un «plan B». Iris se sent impuissante face à cette situation, puisque, d'un côté, l'élève vient la rencontrer sans véritable intention d'explorer son choix d'orientation et que, de l'autre, les enseignants et la direction s'attendent à ce qu'elle parvienne à lui faire revoir son choix d'orientation de manière à ce qu'il décide par lui-même de quitter le programme, plutôt que ce soit la direction qui l'expulse.



LE RÉCIT D'IRIS

Lorsqu'on analyse les attentes des différents acteurs de cette situation envers la conseillère d'orientation, on constate clairement un conflit de rôle (figure 7.1) tel que défini plus haut, c'est-à-dire que la réponse à certaines attentes empêche la réponse à d'autres attentes concurrentes. En plus de devoir composer avec des attentes contradictoires, Iris se sent en porte-à-faux par rapport à la représentation qu'elle se fait de son rôle professionnel (incongruence de rôle). Selon elle, son rôle dans cette situation serait d'aider l'élève à réfléchir à son orientation, à faire le point sur les motivations qui l'ont conduit à faire ce choix de programme et à vérifier dans quelle mesure il actualise ou non ses aspirations dans le contexte actuel, et enfin, de l'accompagner dans l'exploration des solutions alternatives. Toutefois, ce rôle ne correspond ni aux attentes de la direction, ni à celles des enseignants ou de l'élève. Ainsi, la demande d'Iris à son groupe de codéveloppement traduit son sentiment d'impuissance à répondre à la fois aux attentes et aux besoins de l'élève ainsi qu'à celles des enseignants et de la direction, d'une manière qui respecte sa propre conception de son rôle: «Je serais satisfaite si j'étais plus outillée en intervention auprès d'élèves non volontaires et si je pouvais mieux répondre aux attentes des enseignants et de la direction en allant plus loin dans mes interventions auprès des élèves référés. » La phase d'exploration des solutions a permis de voir comment Iris peut intervenir sur les trois pôles d'attentes qui entrent en contradiction: celui des directions et des enseignants, celui de l'élève et le sien.

### FIGURE 7.1 / Une situation de conflit de rôle



### 3.1.1/ Recadrer les attentes de la direction et des enseignants: oui, mais...

Dans un premier temps, ressentant la contradiction entre les attentes de la direction et des enseignants et les valeurs et finalités de la profession de c.o. (aider l'élève à s'orienter en respectant sa situation personnelle), les membres du groupe ont invité Iris à clarifier explicitement son rôle auprès de la direction et des enseignants. De fait, tous semblent s'entendre sur le fait que le rôle assigné à la c.o. (réorienter un élève contre son gré) est non seulement irréaliste, mais aussi éthiquement douteux. Iris a pourtant déjà indiqué à la direction et aux enseignants qu'elle ne peut pas arriver à trouver une voie de sortie «magique» qui convaincrait l'élève de quitter le programme de son plein gré.

J'ai vraiment mis ça clair avec la direction en lui disant que je ne peux pas aider quelqu'un qui ne veut pas s'aider, et je ne peux pas obliger quelqu'un à faire un cheminement

Elle a donc exprimé indirectement son attente de recevoir des élèves avec qui elle peut exercer son rôle comme elle le conçoit, donc des élèves qui, de leur plein gré, souhaitent la rencontrer et réfléchir sur leur orientation. Mais que faire alors avec les élèves non volontaires? Le problème de la direction et des enseignants demeure entier... et de fait, elle continue de recevoir ce type de références.

C'est sûr qu'eux, ils sont pris dans un cul-de-sac avec ces élèves-là aussi, souvent ils vont dire: «Ben écoute, on va te demander de rencontrer Iris.» L'élève dit oui; il ne peut pas dire: «Non, je m'en vais», parce qu'il veut rester. Il vient donc me voir... (COMMENTAIRE D'IRIS).

En fait, bien qu'elle ait manifesté sa volonté de «clarifier son rôle», on constate dans la formulation même de la demande d'Iris qu'elle semble trouver légitimes les attentes de la direction et des enseignants et aimerait les aider à se sortir de leur cul-de-sac, tout en respectant l'esprit de son rôle professionnel. À défaut d'être en mesure de recadrer les attentes des enseignants et de la direction, elle revient à la charge en demandant des outils pour intervenir auprès de clientèles «non volontaires».

### 3.1.2 Agir sur les attentes de l'élève pour éviter d'avoir à le convaincre...

On peut percevoir au fond de cette demande d'aide pour intervenir auprès de clientèles « non volontaires » un désir de trouver des moyens pour effectivement convaincre l'élève qu'il n'est pas à la bonne place.

Ce qui me chicote le plus, c'est... C'est sûr que j'aimerais beaucoup amener l'élève à l'évidence, donc je vis de l'impuissance, une frustration par rapport à ça. (COMMENTAIRE D'IRIS).

Même si les membres du groupe ne semblent pas adhérer à cet objectif, ils tentent néanmoins d'aider Iris à sortir de son impasse en lui suggérant des pistes pour agir plus tôt sur les attentes des élèves, afin d'éviter que survienne cette situation. Aussi suggèrent-ils différents moyens pour susciter des prises de conscience des élèves quant à leur orientation, pour que l'orientation soit infusée plus tôt dans le processus et éviter ainsi qu'elle ne soit vue comme l'«ultime étape»: que ce soit à l'entrée dans le programme, après le constat par les enseignants de difficultés particulières, ou encore à différentes étapes du cheminement dans le programme. Une intervention de la c.o. plus tôt dans le processus permettrait, selon les membres du groupe, de créer un lien de confiance avec les élèves, en plus de mieux leur faire connaître son rôle et ses apports possibles.

### 3.1.3/ Clarifier ses propres attentes par rapport à l'exercice de sa profession de c.o.

Des membres du groupe suggèrent certaines pistes à Iris pour qu'elle soit **plus au clair avec ses propres attentes**. Au fil des discussions, on peut déceler une certaine ambivalence professionnelle chez Iris, non seulement avec les élèves non volontaires, mais vis-à-vis du travail même d'accompagnement en orientation.

C'est sûr que moi, je travaille souvent dans le court terme, c'est rare que je vais voir un élève trois fois. J'ai tellement de tâches administratives; je ne fais pas de l'orientation vraiment, c'est particulier, c'est un dixième de ma tâche. Des élèves, je n'en rencontre pas tant que ça. [...] C'est parce que le rôle, il est tellement pas lié à l'orientation, c'est pour ça que le titre de conseiller en orientation... (COMMENTAIRE D'IRIS).

Contrairement à ce qui est évoqué dans les travaux scientifiques précédents, on ne voit pas un désir explicite de cette c.o. de délaisser ses tâches administratives pour rencontrer davantage d'élèves. Peut-être se retrouve-t-elle davantage dans ces tâches? Considérant qu'il s'agit d'un aspect assez consensuel du métier, pourrait-elle l'avouer à ses collègues c.o. sans se sentir en porte-à-faux avec eux? Et si c'était une autre manière de pratiquer l'orientation? Le débat reste à faire, mais, pour finir, Iris peut envoyer un double message aux différents acteurs et entretenir une ambigüité de rôle si elle ne clarifie pas sa propre position quant à son rôle d'accompagnement. Comme le souligne une participante: «C'est de clarifier auprès de ta direction: "Vous me donnez 90% de tâches administratives... Si vous voulez que j'aie un meilleur rôle là-dedans, que je puisse faire quelque chose avec cette clientèle-là et bien il faut en enlever." Ça dépend de toi aussi, de ton intérêt à vouloir aller là-dedans.»

En somme, cette situation révèle la complexité de la dynamique sous-jacente au stress de rôle. On voit, certes, la nécessité de clarifier, comme le soulignent les écrits scientifiques, les attentes des acteurs scolaires, et notamment celles des directions, mais il y a lieu pour les c.o. de préciser leurs propres attentes, en lien avec leur conception du rôle professionnel d'un c.o. en milieu scolaire.

### 3.2/ La situation de Karine: pallier le manque de personnel administratif sans compromettre le sens de son métier

Karine nous fait part de son inconfort professionnel découlant de son rôle de sanction des choix de matières dans le cheminement des élèves. C'est elle qui reçoit et sanctionne les demandes de changement de matières des élèves en début d'année scolaire. Par le passé, cette tâche revenait aux techniciennes ou techniciens en organisation scolaire (t.o.s.), mais au fil des années, avec la disparition d'un poste de t.o.s., les c.o. l'ont intégrée dans leur mandat. En plus d'être mal à l'aise dans ce rôle, Karine vit un inconfort supplémentaire puisqu'elle doit désormais composer avec de nouvelles règles qui diminuent la flexibilité des changements d'options scolaires possibles pour les élèves. Ainsi, seules les demandes de changement d'options pour les mathématiques, l'anglais et les sciences peuvent être considérées. Karine est témoin de l'insatisfaction, voire de la tristesse et de la colère d'un nombre grandissant d'élèves (et de parents) à qui elle ne peut accorder de changement d'options scolaires. Or, bien qu'elle comprenne «rationnellement» la logique de ces nouvelles règles, Karine se sent mal à l'aise d'appliquer la ligne dure puisqu'elle a le sentiment d'être en conflit avec son rôle et sa posture de relation d'aide avec les élèves. Avec les nouvelles règles, elle peut s'appuyer sur des critères plus clairs et objectifs de prise de décision, mais elle y perd en flexibilité. Cela l'empêche de jouer son rôle de c.o., notamment pour soutenir la motivation des élèves dans leur cheminement scolaire. À l'inverse, elle a plutôt l'impression de contribuer à la démotivation des élèves, voire de briser des rêves lorsqu'elle doit leur refuser un changement de matière.



LE RÉCIT DE KARINE

Dans la situation de Karine, les attentes de rôle sont plus diffuses que dans la situation d'Iris, mais la contradiction est plus tranchée entre le rôle qu'elle souhaiterait exercer et celui qu'elle est effectivement amenée à jouer. Il s'agit donc d'une situation encore plus claire d'ambiguïté de rôle, articulation floue des rôles en termes de responsabilités, qui se transforme en incongruence de rôle, voire en souffrance identitaire de métier, c'est-à-dire le sentiment de perdre le sens et l'essence de sa profession dans ses pratiques.

### 3.2.1/ D'une ambigüité de rôle à une souffrance identitaire de métier: un processus insidieux

Autrefois accomplies par des t.o.s., les tâches de sanction des changements de choix de cours paraissent plutôt insatisfaisantes pour Karine, faisant en cela écho aux écrits scientifiques rapportés ci-dessus. Karine est par ailleurs consciente que c'est une conjoncture qui, dans le passé, les ont amenées, sa collègue c.o. et elle, à se retrouver avec ces tâches; ce précédent a pu jouer sur les attentes de rôle actuelles à leur égard.

On va ramer tout le monde ensemble. [...] J'ai l'impression aussi que peut-être on s'est laissé embarquer à quelque part. [...] J'ai l'impression qu'on pallie un peu à tout ça. Donc, on est là, on s'organise et on fait les choses pour que ça marche, et je pense que c'est comme assumé dans l'école que les c.o. font ça, ils reçoivent les demandes, ils s'organisent et ils accompagnent les t.o.s. dans ces changements (COMMENTAIRE DE KARINE).

Comme dans l'étude de Bardhoshi, Schweinle et Duncan (2014), Karine et sa collègue se sont adaptées aux circonstances et ont consenti à partager le fardeau de ces tâches dans un contexte où toutes et tous devaient retrousser leurs manches pour arriver à faire fonctionner l'école malgré l'absence d'une t.o.s.: ces tâches ne leur ont pas été «assignées» en soi. Il n'y a donc pas de conflit aussi explicite que dans la situation d'Iris: les rôles se sont définis par défaut, au fil des années, et le conflit de rôle s'est installé de manière plus insidieuse. Cependant, la situation plus ou moins satisfaisante dans laquelle se retrouvait Karine jusque-là s'est récemment transformée en situation clairement insatisfaisante.

Une souffrance identitaire de métier s'est manifestée lorsqu'est survenu un changement de règles organisationnelles qui a engendré une incongruence de rôle manifeste, c'est-à-dire un conflit de valeurs entre son rôle de relation d'aide aux élèves et son rôle dans l'organisation scolaire. Les nouvelles règles font en sorte qu'elle se voit obligée d'adopter la «ligne dure», ce qui contraste avec la posture «chaleureuse» qu'elle souhaite adopter, en droite ligne avec son rôle d'intervenante en relation d'aide. Confrontée aux conséquences pénibles du choix organisationnel sur les élèves - «le jeune qui pleure» (propos de Karine) -, elle ressent un vif sentiment d'incongruence: «C'est vraiment quand je sens, tu sais... il y en a qui nous le disent: "moi, je vais lâcher l'école" et puis "ça va mal, voyons donc, tu ne peux pas faire ça!" [...] "c'est ma raison de vivre!"» (témoignage de Karine). Cette situation l'ébranle fortement: «Je ne sais plus sur quel pied danser» (commentaire de Karine).

### 3.2.2 Recadrer ses représentations ou agir sur les tâches assignées?

Ainsi, la demande formulée par Karine au groupe de codéveloppement ne remet pas en question les tâches d'organisation scolaire dont elle est responsable, mais elle vise plutôt à se débarrasser de ce sentiment d'incongruence. Selon elle, les coupes budgétaires et la difficulté à recruter des t.o.s. rendent irréaliste une «défense des intérêts professionnels» qui amènerait une redéfinition radicale de son rôle.

Je ne pense pas que, de façon réaliste, je peux penser qu'un jour je n'aurai plus ce dossier-là [d'organisation scolaire]. Je ne pense pas que du jour au lendemain, je pourrais aller rencontrer ma direction et dire: « Moi, je suis en relation d'aide, je ne peux plus gérer ce dossier-là » (PROPOS DE KARINE).

Sa demande traduit plutôt un souci de composer avec les contraintes d'une manière qui puisse respecter son éthos professionnel. La demande de Karine à son groupe de codéveloppement se formule ainsi: «Considérant que mon rôle professionnel ne peut pas changer, je serais satisfaite si j'arrivais à concilier harmonieusement les rôles de relation d'aide et d'organisation scolaire.»

La phase d'exploration des solutions en groupe de codéveloppement a d'abord permis un **recadrage** de cette opposition ou de cette incongruence entre la relation d'aide en orientation et le rôle dans l'organisation scolaire qu'elle assume actuellement. Et si ce dernier rôle n'était pas si hors champ qu'elle ne le pense? Ne s'agit-il pas d'une autre manière d'accompagner les jeunes dans une transition? Ces rencontres avec les élèves qui demandent un changement d'options scolaires ne sont-elles pas des situations qui recèlent un grand potentiel d'éducation à la carrière? En ce sens, ces rôles reliés à l'organisation scolaire et à la relation d'aide sont-ils aussi incompatibles que Karine le croit? Ces pistes de réflexion ont effectivement permis à Karine de sortir de son impasse subjective, comme en témoigne cet échange entre l'animateur-accompagnateur (AA) et Karine:

AA: Est-ce que cela se peut que la relation d'aide, ce soit aussi d'accompagner des gens qui doivent s'adapter à des circonstances involontaires?

Karine: Hein, c'est vrai, c'est vrai ça...!

Bien que soulageant Karine de son vécu d'incongruence, ce recadrage, pris isolément, aurait pu contribuer à l'entretien de stratégies d'adaptation contribuant à la persistance d'une organisation du travail à la source de ce conflit de rôles. Cependant, tout en considérant la prémisse de Karine qui considère comme irréaliste de se départir de son mandat d'organisation scolaire, plusieurs pistes d'intervention ont été apportées dans le groupe pour l'aider à **repositionner concrètement sa responsabilité** dans les situations qui lui posent problème. Que ce soit en adressant les cas difficiles plus rapidement à la direction ou en lui parlant de son inconfort avec l'application des

nouvelles règles, ou encore en procédant à un bilan de la rentrée actuelle avec les intervenants concernés par le processus pour éventuellement redéfinir son rôle de manière satisfaisante, Karine est repartie de sa consultation en codéveloppement avec des pistes qui lui semblaient réalistes pour retrouver un espace de pouvoir d'agir sur son organisation du travail.

#### CONCLUSION

Les conflits et plus largement le stress de rôle sont des réalités du travail qui apparaissent inévitables dans l'exercice de certaines professions. N'en demeure pas moins que les c.o. œuvrant en milieu scolaire au Québec se retrouvent dans une situation où les transformations, nombreuses et relativement rapides, à la fois de leur profession et du système scolaire, ont engendré une grande diversité d'attentes à leur égard. Leur position actuelle dans l'organisation, coincée entre les services d'accompagnement personnalisé, la pédagogie (approche orientante) et l'organisation scolaire, les oblige à composer avec les enjeux, les besoins et les attentes d'une grande diversité d'acteurs. Il est peu surprenant, dès lors, qu'un certain nombre d'impasses professionnelles abordées en codéveloppement aient concerné la difficile harmonisation des attentes de chacun dans l'organisation. Comment, en effet, arriver à composer avec tous ces enjeux et à exercer sa profession convenablement, selon ses propres critères de travail «bien fait», dans ce contexte? Ce chapitre avait pour objectif de mieux comprendre ces difficultés sous l'angle des conflits de rôle, en éclairant des situations concrètes de travail des c.o. traitées dans le cadre du projet GAP-Orientation à partir des connaissances scientifiques sur la question et en montrant comment la démarche de codéveloppement a pu les soutenir pour se sortir de leurs impasses identitaires et professionnelles.

L'analyse des récits de pratique d'Iris et de Karine permet de montrer la richesse d'une analyse ancrée dans l'expérience concrète de travail. Dans le cas d'Iris, on voit clairement comment les enjeux des acteurs avec lesquels elle interagit se traduisent par des tiraillements dans son vécu professionnel. Selon notre expérience (Maranda, Viviers et Deslauriers, 2014; Viviers, 2014), sa situation fait écho à celle d'un nombre considérable de c.o. qui se voient contraints de rencontrer des élèves en dernier recours, juste avant leur expulsion ou leur décrochage; les c.o. sont dès lors condamnés à échouer ou à accomplir des miracles... Or l'analyse de la situation traitée en codéveloppement a permis de relever des pistes intéressantes pour sortir de cette impasse, pistes misant sur une clarification constante de son rôle professionnel sur tous les fronts, soit envers les collègues et envers elle-même.

Bien qu'elle puisse sembler aller de soi, cette dernière piste - la clarification de sa propre conception du rôle de c.o. dans un établissement scolaire - apparaît d'une importance capitale, comme le souligne Watkinson (2015). Ce dernier insiste sur la

nécessité d'inscrire sa pratique dans une «vision» plus large de ce que l'on souhaite avoir comme pratique et de la manière particulière dont on souhaite contribuer à la mission de l'école, à titre de c.o. En ce sens, les démarches de l'Ordre professionnel évoquées en introduction pour «guider» les pratiques des c.o. en milieu scolaire peuvent être porteuses, tout comme les efforts de la FPPE pour valoriser l'orientation en milieu scolaire. En ce qui concerne l'établissement scolaire, Watkinson (2015) souligne la nécessité de discuter et de partager avec les autres acteurs de l'école afin que ceux-ci puissent également y retrouver leur vision de l'école. Cette démarche risque fort d'amener ces derniers à mieux soutenir les conseillers d'orientation dans leur pratique. Certaines pistes de dénouement de l'impasse professionnelle d'Iris allaient en ce sens (p. ex. revoir le processus d'accompagnement des élèves pour y inclure plus tôt la c.o.). En outre, Watkinson (2015) invite fortement les c.o. à mettre en évidence, auprès des différents acteurs, la façon dont cette vision est effectivement actualisée dans des pratiques professionnelles réelles qui s'articulent avec l'organisation du travail de l'ensemble de l'établissement.

Dans le cas de Karine, le stress de rôle se présente d'une manière qui trouve des échos dans les écrits scientifiques sur le sujet. De fait, elle participe à une organisation du travail qui, au fil des années, a attribué une responsabilité grandissante aux c.o. dans l'accomplissement des tâches d'organisation scolaire qui peuvent être vécues comme «inappropriées», ou du moins comme ne répondant pas au désir professionnel d'entrer en relation avec les élèves pour les aider à s'orienter. Plus encore, les nouvelles règles de travail font en sorte que les attentes de rôle liées à l'organisation scolaire et celles liées à la relation d'aide entrent plus frontalement en conflit. Les pistes relevées en groupe de codéveloppement ouvrent la voie pour aider Karine à sortir de son incongruence tant subjective (recadrage) qu'objective (p. ex. révision effective de son rôle).

Dans un cas comme dans l'autre, on constate la bonne volonté des c.o. de «faire avec» les contraintes qui leur sont imposées, de répondre aux attentes de rôle qui, à première vue, leur paraissent difficilement compatibles, voire tout à fait incompatibles avec leur propre conception de leur rôle professionnel. Elles comprennent la rationalité des enjeux des autres acteurs scolaires, les directions au premier chef, et consentent à faire des compromis sur leur pratique pour accommoder l'organisation. Cette bonne volonté illustre bien, d'une manière incarnée et complexe, ce «nice counselor syndrome» repéré chez des c.o. d'un peu partout dans le monde et qui peut constituer un talon d'Achille pour la profession. De fait, le contexte politique actuel, plaidant pour un renforcement des mesures d'imputabilité organisationnelle dans le système scolaire, va fort possiblement accroître les attentes administratives à l'égard des c.o. (Stone-Johnson, 2015); comment les c.o. arriveront-ils alors à faire face aux conflits de rôle qui risquent de s'intensifier? Jusqu'où pourront-ils accepter de partager

le fardeau des tâches administratives sans dénaturer leur métier? En outre, comment arriveront-ils, individuellement et collectivement, à protéger le sens de leur profession devant ces pressions?

Les groupes de codéveloppement que nous avons mis en œuvre semblent avoir contribué à soutenir un certain désir, chez les c.o., d'une défense ou d'une protection de leurs intérêts professionnels (Boulet et Viviers, 2016), et ce, de deux manières. D'une part, les consultations ont permis de répondre au besoin d'Iris et de Karine de trouver des pistes concrètes pour sortir de leur impasse professionnelle. D'autre part, et plus important encore, nous semble-t-il, ces consultations ont restauré une certaine confiance professionnelle nécessaire pour faire respecter son métier et l'autonomie professionnelle que son statut légal lui confère. Comme le souligne Watkinson (2015): «À défaut d'entrevoir des possibilités réelles de changement, les personnes se sentent contraintes à endosser des rôles incongruents avec leurs croyances et leurs passions » (p. 15, notre traduction). Comme nous l'avons relevé dans un autre écrit (Boulet et Viviers, 2016), les c.o. ont déjà de nombreuses qualités et habiletés nécessaires pour la défense de leurs intérêts professionnels. Les groupes de codéveloppement créent un espace collectif permettant de discuter du métier et de le faire vivre (Clot, 2008), de raviver le désir qu'on lui porte (Osty, 2002) et de ranimer la fibre de l'engagement professionnel dont on souhaite être l'incarnation.

#### BIBLIOGRAPHIE

- Amatea, E.S. et M.A. Clark (2005). «Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role», *Professional School Counseling*, vol. 9, nº 1, p. 16-27.
- American School Counseling Association (ASCA) (2016). Appropriate/Inappropriate School Counseling Program Activities, <a href="https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/appropriate-activities-of-schoolcounselors.pdf">https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/appropriate-activities-of-schoolcounselors.pdf</a>, consulté le 25 juillet 2016.
- Amici, S. et J. Le Moigne (2007). «Questionner sa pratique de conseiller d'orientation psychologue pour faire vivre le métier», Éducation permanente, vol. 171, n° 2, p. 45-58.
- Bardhoshi, G., A. Schweinle et K. Duncan (2014). «Understanding the impact of school factors on school counselor burnout: A mixed-methods study», *The Professional Counselor*, vol. 4, nº 5, p. 426-443.
- Bemak, F. et R. Chi-Ying Chung (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 & Development*, vol. 86, p. 372-382.
- Boulet, J. et S. Viviers (2016). «Défendre les intérêts de sa profession: un impératif pour les conseillers d'orientation en milieu scolaire?», *L'orientation*, vol. 6, n° 1, p. 5-8.
- Clemens, E.V., A. Milsom et C.S. Cashwell (2009). «Using leader-member exchange theory to examine principal-school counselor relationships, school counselors' roles, job satisfaction, and turnover intentions», *Professional School Counseling*, vol. 13, n° 2, p. 75-85.
- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Le travail humain».

- Cournoyer, L. (2014). «Career counselling in Quebec: Its evolution and future outlook», dans B. Sheppard et S. Mani (dir.), *Career Development Practice in Canada: Perspectives, Principles, and Professionalism*, Ottawa, Canadian Education and Research Institute for Counselling, p. 35-54.
- Culbreth, J.R., J.L. Scarborough, A. Banks-Johnson et S. Solomon (2005). «Role stress among practising school counselors», *Counselors Education and Supervision*, vol. 45, n° 1, p. 58-71.
- DeMato, D.S. et C.C. Curcio (2004). «Job satisfaction of elementary school counselors: A new look», *Professional School Counseling*, vol. 7, nº 4, p. 236-245.
- Evans, Y.A. et M.A. Payne (2008). «Support and self-care: Professional reflections of six New Zealand high school counsellors», *British Journal of Guidance & Counselling*, vol. 36, n° 3, p. 317-330.
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec FPPE (2016). *Enquête sur l'orientation scolaire et professionnelle*, document inédit.
- Harris, B. (2009). «Extra Appendage or integrated service? School counsellors' reflections on their professional identity in an era of education reform», Counselling & Psychotherapy Research, vol. 9, n° 3, p. 174-181.
- Herr, E.L. (2002). «School reform and perspectives on the role of school counselors: A century of proposals for change», *Professional School Counseling*, vol. 5, n° 4, p. 220-234.
- Kolodinsky, P., P. Draves, V. Schroder, C. Lindsey et M. Zlatev (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*, vol. 12, n° 3, p. 193-199.
- Leclerc, C. (1999). Comprendre et construire les groupes, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Maranda, M.F., J.S. Deslauriers et S. Viviers (à paraître). «L'école en souffrance: enquête-action et critique de l'idéologie managériale», dans L. Negura (dir.), L'intervention en sciences humaines: l'importance des représentations, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Maranda, M.F., S. Viviers et J.S. Deslauriers (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail:* contributions d'une recherche-action en milieu scolaire, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Mathews, T.F. (2012). The School Counselors' Description of Their Experiences of Emotional Exhaustion:

  A Phenomenological Study, thèse de doctorat, Minneapolis Harold Abel School of Social and Behavioral Sciences, Capella University.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec OCCOPPQ (2010, juin). «L'orientation au secondaire. La situation actuelle», dans Colloque de l'OCCOPPQ: Évaluer et intervenir: les indissociables de notre pratique, Québec.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec OCCOPPQ (2004). Questionnaire sur l'inventaire des pratiques des conseillers et conseillères d'orientation en éducation, document inédit, Montréal.
- Osty, F. (2002). Le désir de métier: engagement, identité et reconnaissance au travail, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Pérusse, R., G.E. Goodnough, J. Donegan et C. Jones (2004). «Perceptions of school counselors and school principals about the National Standards for School Counseling Programs and the Transforming School Counseling Initiative», *Professional School Counseling*, vol. 7, n° 3, p. 152-161.
- Soares, A. (2006). «Le travail dans la peau, mais l'âme maganée: la réalité des professionnelles et professionnels des commissions scolaires. Le cas des conseillers et conseillères d'orientation», dans Colloque du secteur «orientation» de l'OCCOPPQ, C.O.: Vers une diversité de sommets, 7 juin, Lennoxville, Université Bishop.
- Stone-Johnson, C. (2015). «That's not in my job description!: Personnel management in the accountability era», *Journal of Cases in Educational Leadership*, vol. 18, nº 4, p. 294-308.

- 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 et E. Poirel (dir.), Éducation et vie au travail: diversité des trajectoires professionnelles et dynamique de maintien durable en emploi, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 253-293.
- Viviers, S. (2014). Souffrance identitaire de métier: des conseillers et conseillères d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de la profession en milieu scolaire, thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Warnath, C.F. et J.L. Shelton (1976). «The ultimate disappointment: The burned-out counselor», *Personnel and Guidance Journal*, vol. 55, n° 4, p. 172-175.
- Watkinson, J.S. (2015). «I just thought I would be the school counselor: Vision as a reflective practice», *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, vol. 2, n° 1, p. 14-28.

### Quel rôle pour les parents dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle?

France Picard, Marie-Ève Gagnon-Paré et Jean-François Perron

Très tôt dans la vie d'un enfant, les parents prennent des décisions importantes qui auront des répercussions sur son parcours scolaire. Par exemple, le choix de la résidence familiale détermine l'école de quartier que fréquentera l'enfant dès le primaire qui, à son tour, aura un effet sur le parcours scolaire futur (Van Zanten, 2009). À partir du secondaire, le rôle des parents se définit par l'accompagnement de leur enfant dans le choix d'un programme d'études et d'une école, d'une voie de formation au deuxième cycle, des cours optionnels, de la séquence de mathématiques ou des cours de sciences. À la fin du secondaire se pose véritablement le choix d'un programme d'études et, potentiellement, d'une carrière. Le rôle des parents demeure crucial à cette étape, bien que l'accompagnement s'opère davantage par une écoute attentive des besoins du jeune, de ses préoccupations, des passions qui l'animent, etc. En outre, ce choix peut impliquer un soutien financier fourni par les parents dans la poursuite des études (p. ex. si un déménagement est requis pour suivre un programme d'études dans une autre ville), ce qui nécessite un dialogue ouvert sur le sujet.

Plusieurs études confirment l'importance du rôle et de l'influence des parents dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle. Dans une enquête menée auprès d'adolescents canadiens, Wall, Covell et Macintyre (1999) ont montré que le soutien parental perçu par ces jeunes influence leur conception de ce que l'avenir leur réserve. Lorsque les adolescents se sentent soutenus, ils entrevoient plusieurs ouvertures possibles, ce qui nourrit leurs ambitions scolaires et leurs espoirs professionnels. Aux États-Unis, selon Whiston et Keller (2004), un lien est observé entre la perception des attentes et le soutien parental, d'une part, et, d'autre part, les aspirations des jeunes. Au Portugal, Rebelo Pinto et Soares (2004) ont mis en évidence l'importance des intentions parentales liées au développement vocationnel des enfants. Ces parents s'attribuaient un rôle important dans ce développement.

Young *et al.* (2001) considèrent la famille comme un microsystème composé d'actions réciproques entre le jeune en développement et l'environnement social dans lequel il évolue. L'orientation se définit comme un «projet familial» reposant sur cinq éléments:

- les buts partagés par les parents et les adolescents;
- la communication entre eux;
- le degré de cohésion entre les objectifs du projet et les moyens de les atteindre;
- l'influence exercée par les intentions des parents sur le projet d'orientation;
- la différenciation/séparation entre le parent et l'adolescent.

Young *et al.* (2001) ont observé de multiples «activités conjointes» liées à l'orientation, mises en place par les parents et leurs enfants. En voici des exemples: la recherche d'information, les conversations portant sur le futur du jeune, les échanges sur les expériences positives et négatives des parents, les conseils, les invitations à ne pas suivre les traces des parents, les suggestions, l'exploration des options de carrière, la découverte des intérêts, l'encouragement et le soutien dans les actions réalisées.

### 1/ Une conception du rôle des parents qui découle d'une conception de l'orientation

Le choix d'une orientation scolaire ou professionnelle puise ses influences dans la famille. Toutefois, dans la pratique du conseil d'orientation, l'attribution d'un rôle pour les parents dans le choix d'un programme d'études ou d'une carrière dépend du cadre conceptuel adopté. Dans une revue des principales théories de la sociologie, des sciences de l'éducation et de la psychologie de l'orientation, Liechti (2012) a mis en relief différentes logiques qui sous-tendent les pratiques du conseil en orientation professionnelle et certains éléments qui permettent de comprendre les influences de la famille sur le processus d'orientation. L'auteure fait état des différences dans la manière de concevoir ce processus selon ces disciplines.

S'appuyant sur la théorie de la reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1973), plusieurs recherches en sociologie se sont centrées sur l'origine sociale de la famille pour expliquer les inégalités en matière de scolarité. Dans ces travaux, la position sociale des parents découle de leur scolarité et de leur emploi. Elle est considérée comme une composante importante, voire déterminante, du contexte du développement de carrière des jeunes. Ainsi, elle influencerait les valeurs des jeunes et leur personnalité qui, à leur tour, viendraient façonner leurs comportements. Liechti (2012) affirme que la position sociale des parents donne lieu à des comportements éducatifs qui façonnent le développement des intérêts, des valeurs et des aspirations de leurs enfants. A contrario, l'auteure cite ces «exceptions sociologiques», c'est-à-dire ces cas de réussite scolaire d'enfants issus de milieux populaires qui ont contourné

le processus de reproduction sociale en tablant sur des stratégies parentales qui ont permis de déjouer le «destin scolaire». À partir de ces résultats, Liechti (2012) avance que «les pratiques éducatives des parents, le vécu psychosocial (scolaire comme professionnel) et leurs attitudes envers les savoirs et leurs sources (comme l'institution scolaire) représentent des influences déterminantes pour l'identité du jeune, pour son parcours scolaire et son avenir» (p. 21). Cette perspective permet de dépasser une conception figée et déterministe de l'orientation que pourraient évoquer certains courants de la sociologie de l'orientation.

Toujours selon Liechti (2012), les sciences de l'éducation apportent une autre piste pour cerner les influences parentales dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle. Par exemple, l'idée d'«éducation implicite» développée par Pourtois et Desmet (2007) invite à s'attarder aux croyances, au vécu et aux pratiques éducatives des parents afin de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à l'orientation scolaire et professionnelle. Selon cette perspective, la question de l'orientation est liée aux attitudes et aux comportements parentaux qui favorisent ou freinent la réussite scolaire de l'enfant. Au Québec, les travaux de Larivée (2011) ainsi que de Deslandes *et al.* (2004) participent d'une telle conception théorique.

Par ailleurs, les recherches en psychologie de l'orientation se sont principalement centrées sur l'individu et ses caractéristiques, dont les valeurs, les intérêts, la personnalité, le concept de soi et les aptitudes propres, comme principaux vecteurs de l'orientation. Cette conception se révèle pertinente dans une démarche d'orientation qui mise, par exemple, sur la réflexivité du jeune, la résilience et l'exploration des possibles à travers les contraintes. Signalons que les théories émergentes en orientation proposent une relecture des théories classiques en orientation (p. ex. l'approche traits-facteurs) en y introduisant les éléments contextuels (p. ex. le modèle expectancyvalue dont il a été question au chapitre 3). En omettant de considérer l'influence de l'environnement social et de la socialisation pour expliquer le processus de choix scolaire ou professionnel, on peut conclure à tort que l'individu est le seul impliqué dans une telle décision, ce qui n'est pas toujours le cas. Gagnon-Paré et Pilote (dans le chapitre 4) ont bien mis en évidence l'importance de la dimension culturelle, portée par les valeurs familiales ou le projet migratoire, dans un processus d'orientation. C'est pourquoi Liechti (2012) invite à prendre en compte les croyances, les attitudes et les opinions des parents en ce qui a trait au parcours scolaire et à l'orientation de leur enfant pour comprendre leurs influences directes et indirectes dans son choix scolaire et professionnel.

Cette brève synthèse théorique fait ressortir différentes façons de concevoir le rôle et l'influence des parents dans le processus d'orientation de leurs enfants. Ainsi, selon le cadre conceptuel adopté dans les pratiques de l'orientation, l'ouverture et la place accordées aux parents dans le choix scolaire et professionnel du jeune peuvent varier. Il en découle une diversité d'approches avec les parents. À une extrémité du

continuum s'ouvre la possibilité de travailler de concert avec les parents dans le choix d'orientation. À l'autre extrémité, l'intervention professionnelle en orientation peut plutôt viser à réfréner les influences familiales dans le but de préserver le choix individuel du jeune en fonction de ses intérêts ou de ses aptitudes. Comme l'ont souligné Bourassa et Patton (chapitre 2), ces conceptions théoriques s'imprègnent dans les modèles d'action des professionnelles et des professionnels de l'orientation et peuvent parfois mener à une impasse. C'est ce que montrent certains témoignages recueillis au sein des groupes de codéveloppement.

## 2/ Des rapports parfois difficiles entre les professionnels de l'orientation et les parents

Bien que les parents puissent jouer un rôle significatif dans le parcours d'orientation de leur enfant, et possiblement jusqu'au cégep¹ ou à l'université, il arrive que des tensions naissent entre les parents et le personnel de l'école ou du cégep quant à la nature de ce rôle dans l'orientation de leur enfant. Les professionnelles et les professionnels d'orientation ont abordé ces tensions. Ils ont décrit diverses situations: le manque d'encadrement donné à l'enfant par les parents ou, à l'inverse, leur excès de contrôle des responsabilités scolaires de l'enfant; l'absence répétée des parents aux remises de bulletins ou, à l'inverse, leur présence à l'école pour tenter d'obtenir une décision favorable à l'égard de leur enfant; des formes de pression exercées dans le but de hausser les aspirations de leur enfant ou, à l'inverse, le manque d'écoute quant aux projets et aux aspirations de l'enfant; l'incompréhension des parents des possibilités du système scolaire, ce qui limite la pertinence des conseils prodigués à leur enfant.

En séance de codéveloppement, nous avons ainsi tenté de dégager le modèle d'action (au sens où il est défini dans le chapitre 2 du présent ouvrage) ou le modèle théorique qui sert de grille de lecture à l'analyse des récits de pratique de Mélissa et de Stéphanie. Ces dernières nous ont fait part d'une impasse professionnelle liée aux rôles des parents dans l'orientation de leur enfant. Nos analyses de leur récit, pour appréhender le rôle des parents dans l'orientation des élèves qu'elles ont accompagnés, révèlent que dans leur modèle d'action, ces professionnelles étaient préoccupées de s'assurer que les jeunes puissent faire librement leurs choix, ce qui se situe dans la lignée des théories de la psychologie de l'orientation centrées sur l'individu. Ce modèle d'action, qui peut être fort efficace dans une diversité d'accompagnements de jeunes en processus d'orientation, présente toutefois certaines limites comme le rapportent nos deux protagonistes.

<sup>1</sup> Le rôle des parents lors du passage au cégep est discuté dans la vidéo Gros changement, produite par le Service régional des admissions du Montréal métropolitain (2011).

Stéphanie rencontre un élève en entrevue d'orientation, à la demande des parents. Très tôt dans le processus, elle a du mal à situer le rôle des parents ou à les percevoir comme des alliés: «La mère de [l'élève] me semble être une personne qui impose des choix non seulement à son enfant, mais qui s'impose dans notre processus puis qui veut que ça débouche dans un sens.» Stéphanie se sent menacée par la mère, envahie et elle ne veut pas se faire dire quoi faire par cette dernière: « Je la trouve envahissante. [...] Puis elle s'impose. Ça m'énerve qu'elle m'impose des façons de faire, où aller, comment faire et tout.» Suivant son modèle d'action centré sur l'individu, elle cherche des moyens d'exclure la mère du processus d'orientation, ce qu'elle exprime au groupe en ces termes: «Comment, dans le fond, tasser gentiment la maman tout en la gardant dans le processus?»



LE RÉCIT DE STÉPHANIE

On peut tenter de définir ici l'impasse professionnelle par cette tension entre la mère et la professionnelle occasionnant un cercle vicieux. Ainsi, le parent a initialement demandé que son enfant soit reçu en entrevue par la professionnelle de l'orientation. Celle-ci intervient avec cette visée toute légitime de donner voix au chapitre à l'élève dans son processus d'orientation. L'absence de suivi avec le parent, dans le processus d'orientation mené avec l'enfant, conduit la mère à se présenter à l'école, sans rendez-vous, pour obtenir un suivi. La professionnelle réagit négativement à l'intervention du parent à l'école.

La demande d'aide de Stéphanie au groupe de codéveloppement se situe dans un «plus de la même chose», c'est-à-dire de trouver d'autres moyens pour maintenir le parent à l'écart du processus. À sa demande, les membres du groupe lui ont plutôt soumis des suggestions allant dans le sens de faire une certaine place aux parents dans le processus d'orientation, pour faire cesser les «plus de la même chose» du côté des parents et de la professionnelle. Un membre du groupe a suggéré à Stéphanie de rencontrer la mère, de l'écouter afin de mieux comprendre son point de vue et éventuellement, de tisser un lien de confiance avec elle : «Est-ce que c'est possible de la rencontrer et d'entendre ce qu'elle a à dire, derrière ce qu'elle impose? Pourquoi est-ce si important pour elle? Et après cela, la considérer un peu comme une alliée dans le processus. Mais surtout, entendre ce qu'elle a à dire pour [...] qu'elle te fasse confiance.» Un autre membre du groupe renchérit en soulignant l'importance du rôle des parents dans le processus d'orientation: «Le parent est un allié puis, il faut travailler avec lui. C'est quelqu'un qui connaît généralement très bien son enfant. [...] Une rencontre avec cette personne-là, ce serait peut-être la meilleure chose au lieu de partir sur des préjugés, des moralisations, dire la mère est "ci", elle fait cela à cause de "ca". C'est une rencontre déterminante pour la suite. » D'autres membres du groupe ont proposé à Stéphanie de clarifier son rôle et ses sentiments auprès des parents dans une approche empathique: «Partir de ton ressenti par rapport à la mère, c'est-à-dire qu'elle te dérange... Puis ça va être important de clarifier ton rôle tout en comprenant, en lui mentionnant que tu comprends très bien son inquiétude ou son insécurité par rapport au choix de cours de son garçon. Puis, lui présenter ensuite sommairement les prochaines étapes, clarifier les choses, lui dire qu'après, vous allez revenir sur la démarche ensemble. Je pense que ce serait important de lui parler vraiment du malaise que tu as.»



LE RÉCIT DE MÉLISSA

Mélissa a pris l'initiative d'organiser une rencontre d'information à l'intention des parents, sur les options scolaires en 5° secondaire. Elle veut les sensibiliser aux conséquences de poursuivre dans une séquence donnée de mathématiques (sciences naturelles), lorsque les élèves ont éprouvé de la difficulté dans cette même séquence en 4° secondaire. Par exemple, s'ils envisagent des études en sciences humaines et sociales, il n'est peut-être pas nécessaire qu'ils complètent la séquence orientée vers les sciences naturelles. Ce choix pourrait même leur nuire, puisqu'une baisse de motivation et des mauvais résultats dans ces cours pourraient faire baisser leur cote de rendement et restreindre leur accès à certains programmes contingentés au collégial. Mélissa souhaite faire comprendre aux parents de ces élèves qu'il vaudrait peut-être mieux pour leurs enfants de choisir une séquence de mathématiques en fonction de leurs intérêts.

Mélissa se sent heurtée par les réactions de certains parents qui demeurent convaincus que leur enfant doit choisir la séquence «sciences naturelles», malgré l'information qu'elle leur a transmise. Elle qualifie de mythe cette affirmation selon laquelle «il vaut mieux choisir les sciences pour s'ouvrir toutes les portes». Elle se sent désemparée par ces parents qui s'immiscent dans les choix d'orientation de leurs enfants. Elle fait part au groupe de codéveloppement de sa déception parce que ses interventions n'ont pas eu les résultats escomptés: «Ce qui vient me chercher, c'est le manque d'ouverture des parents. » Elle s'est sentie confrontée lorsqu'un père lui a dit que l'information qu'elle a transmise ne visait en fait qu'à les convaincre que leur enfant devait choisir une autre séquence de cours. Mélissa adopte un rôle de porte-parole des besoins de leur enfant: «Les intérêts ou les besoins de l'élève, on dirait qu'ils ne sont pas écoutés. [...] Quand les parents disent: "Il ne sait pas quoi faire, il va s'ouvrir toutes les portes", c'est comme si le parent ne faisait même pas l'effort de vouloir écouter son jeune. » Mélissa sollicite le groupe pour trouver des outils et d'autres moyens de sensibiliser les parents, de déconstruire chez eux ce qu'elle définit comme étant un mythe profondément ancré.

Le modèle d'action de Mélissa est résolument tourné vers l'individu. La tension se construit entre ce rôle d'experte du cheminement scolaire, adopté par la professionnelle, et les aspirations que les parents entretiennent à l'égard de leur enfant. En séance, les membres du groupe amènent Mélissa à réfléchir d'abord sur sa posture. Ils l'encouragent à lâcher prise, puisqu'elle a déjà déployé plusieurs efforts pour tenter de sensibiliser les parents et cela n'a pas donné les résultats souhaités. Ils lui suggèrent de prendre une certaine distance par rapport à elle-même, à ses réflexes d'intervention. Les membres du groupe recommandent à Mélissa de ne pas s'épuiser, puisque, ultimement, elle n'a pas le pouvoir de changer la vision des parents. Ils lui proposent néanmoins quelques pistes pour favoriser une meilleure communication avec eux et s'ouvrir davantage à leur vision des choses. Une collègue propose d'avoir recours à l'humour, à la caricature, aux métaphores pour présenter l'information afin de dédramatiser la situation en adoptant un ton moins menaçant et prescriptif auprès des parents. Une autre suggère d'aborder les parents en étant sensible à leur réalité.

[Les parents] sont dans l'émotivité, dans le stress, dans tout ce que ça entraîne, puis ils ne sont pas capables d'ouvrir leurs oreilles pour entendre ça. Donc, je crois que les aborder en disant: «Autrefois, ça se faisait ainsi, maintenant, ça se fait comme ça... On réalise que c'est sur vous et votre enfant que ça repose. C'est pour cela qu'on est là pour en parler. » Puis là, tu sais, peut-être d'ouvrir quelque chose pour dire: «On est sensible à vous. » De cette façon, je pense qu'ils seront plus sensibles à nous, puis à l'information qu'on veut leur transmettre.

L'animateur-accompagnateur propose à Mélissa de faire preuve de vigilance par rapport à ses réactions, d'adapter sa posture à la situation, si les interventions habituelles ne trouvent pas d'écho auprès des parents. Il lui suggère de s'ouvrir à leurs conceptions des choses, ce qui les amènera peut-être à être plus ouverts à leur tour.

Ta routine, elle ne marche pas... Donc là, ça t'exige de monter aux barricades, puis de te regarder aller puis te dire: «Stratégiquement, qu'est-ce que j'utilise comme moyen pour éviter de me retrouver dans la même boucle improductive?» Et, il peut être stratégique à ce moment-là de dire: «Oui, j'accepte. Je consens à ce qu'il me dit.» Il peut être bénéfique aussi d'aller chercher plus d'information auprès des parents: «Pour vous, c'est important ça? Vous y tenez vraiment? Si c'est très important pour vous, eh bien, même si je vous présente autres choses, si, pour vous, c'est important, je vais respecter ça.»

Cette intervention vise à encourager Mélissa à délaisser une posture de résistance, dans laquelle on délégitime la position des parents, pour adopter une posture d'ouverture, dans laquelle on reconnaît plutôt leurs compétences et leurs capacités à accompagner leur jeune dans ses choix.

# 3/ Comment prendre en compte les parents dans le processus d'orientation?

Dans un article où il traite du rôle des parents dans l'orientation scolaire des adolescents et du rôle de soutien des conseillères et conseillers d'orientation (c.o.) auprès des parents, Claude Grenier (2012), psychologue et conseiller d'orientation, invite

«Soutenir les parents signifie donc leur donner l'information afin qu'ils puissent échanger avec leurs jeunes et les inciter à participer aux activités. En tant que spécialiste, il revient au conseiller de collaborer et même d'initier la diffusion de cette information» (Grenier, 2012, s. p.). d'abord les professionnels de l'orientation à être proactifs pour offrir aux parents l'information pertinente leur permettant de soutenir adéquatement leurs adolescents dans leur processus d'orientation.

La dernière réforme éducative ayant entraîné de nombreux changements dans le milieu scolaire, il s'avère essentiel que les parents aient accès à une information à jour et compréhensible, afin de bien saisir l'organisation scolaire, les choix offerts aux élèves, tout comme les services et les

activités mis à leur disposition pour les aider dans leur démarche d'orientation. Si le recours aux technologies de l'information est désormais incontournable, il encourage les professionnelles et les professionnels de l'orientation à favoriser également les contacts directs avec les parents en entrevues, lors de soirées d'information ou au moment de la remise des bulletins.

«Par de simples questions, il est possible d'amener [les parents] à revisiter leur histoire personnelle, à faire un bilan de leur propre vécu et à prendre conscience des émotions qu'éveille en eux l'orientation de leur enfant» (Grenier, 2012, s. p.). Les propositions de Grenier (2012) visent également à encourager les professionnels de l'orientation à travailler non seulement avec les élèves, mais aussi avec les parents. Il les invite à soutenir ces derniers en leur permettant d'évaluer les enjeux qui découlent, pour eux, du choix de carrière de leur enfant.

Puisque le vécu des parents influence la relation qu'ils tissent avec leur enfant, il importe de les accompagner afin qu'ils prennent ce recul par rapport à eux-mêmes, à leurs attentes, à leurs propres expériences. Cette démarche réflexive leur permettra ensuite de mieux soutenir leur enfant, de favoriser la communication en lien avec ses choix d'orientation et de prévenir certaines tensions ou déceptions qui pourraient découler d'attentes non exprimées ou perçues par l'enfant et qui,

en fin de compte, créent un malentendu.

Les parents peuvent adopter certaines attitudes clés pour accompagner leur enfant dans son processus d'orientation.

Selon une approche empreinte d'ouverture et de patience, il s'agit tout d'abord **d'être véritablement à l'écoute des projets du jeune et de reconnaître ses désirs**. S'il se sent écouté et reconnu dans ses projets et ses aspirations, il aura

«Les parents sont appelés à adopter une attitude d'ouverture et de patience face aux soubresauts qui parsèment le processus d'orientation. L'indécision, les changements de projet, l'ambivalence, l'incertitude, la peur de se tromper font partie intégrante de la démarche» (Grenier, 2012, s. p.). probablement tendance à s'ouvrir davantage aux conseils et aux attentes de ses parents. Ces derniers peuvent ensuite lui **poser des questions** afin de vérifier s'il possède les informations justes sur la profession convoitée, s'il en a une vision réaliste et s'il croit qu'il a les qualités requises pour l'exercer. À partir des réponses obtenues, le parent peut ensuite **proposer au jeune certaines actions à entreprendre** pour se familiariser avec cette profession et ses exigences et ainsi valider son projet. Enfin, le parent peut agir en tant que modèle pour l'enfant en **témoignant de sa propre expérience** quant au choix de sa profession.

«Un parent bien informé, conscient de son vécu et de ses attentes, en présence d'un portrait réaliste de son adolescent, ouvert à ses projets et à ses inquiétudes, présent et disponible pour l'accompagner dans ses démarches, voilà le portrait idéal. Aux conseillers, maintenant de travailler chacune des pièces du casse-tête pour que, une fois assemblé, il corresponde à l'image attendue» (Grenier, 2012, s. p.).

Si les attitudes parentales que nous venons d'exposer sont favorables pour établir une bonne communication avec l'adolescent et l'accompagner dans son processus d'orientation, leur adoption ne va pas nécessairement de soi pour tous les parents.

Les professionnels de l'orientation peuvent donc travailler de concert avec les parents pour les soutenir dans le rôle crucial qu'ils ont à jouer auprès de leur enfant en questionnement. Ils peuvent les appuyer de manière significative afin qu'ils se sentent à l'aise et outillés pour accompagner leur enfant.

#### CONCLUSION

Nous avons discuté de l'importance du rôle des parents et de leur influence cruciale dans le processus d'orientation de leur enfant. Or un modèle d'action trop exclusivement centré sur le développement de carrière de l'individu et qui laisse de côté l'influence de la socialisation familiale peut mener à la mise à l'écart des parents dans le processus d'orientation, voire à la tentation de les considérer comme des intrus dans la démarche d'orientation de leurs jeunes. À l'instar de Grenier (2012), nous invitons les professionnelles et les professionnels de l'orientation à travailler non seulement avec les jeunes, mais de concert avec leurs parents. Comme l'ont souligné des membres du groupe de codéveloppement, en appui aux récits de pratique de Stéphanie et de Mélissa, cette ouverture aux parents se fonde d'abord sur la reconnaissance du malaise qui peut surgir entre le professionnel de l'orientation et les parents, sur la nécessité de cesser les interventions improductives auprès d'eux ou sur la prise d'un certain recul sur ce qui réfrène l'ouverture à collaborer avec eux. En fin de compte, il s'agit de cerner les besoins des parents. Pour plusieurs, accompagner leur enfant dans le choix d'une carrière peut susciter des émotions assez vives. Les professionnelles et les professionnels de l'orientation peuvent donc les soutenir afin qu'ils fassent le point sur leur propre vécu, qu'ils aient accès à de l'information pertinente et à des outils pour favoriser la communication avec leur enfant.

En contexte européen, les pratiques de l'orientation tendent à accorder plus de place aux parents dans les choix scolaires et professionnels de leur enfant. En France, par exemple, le choix des options scolaires au secondaire est considéré comme étant le «choix des familles». Ces dernières ont un droit d'en appeler de la décision de l'école au moment du classement des élèves dans les filières d'études (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). En Suisse, une étude de Richiardi (1988) montre que, de façon générale, le contrôle sur la décision et la réalisation effective des choix d'orientation revient aux parents, tout en préservant au mieux, les intérêts de l'enfant. Tirtiaux (2014) parle du «familialisme» français et belge pour décrire l'importance que revêt l'encadrement parental dans les parcours scolaires des jeunes dans ces pays.

En contexte nord-américain et québécois, peu de travaux ont traité de cette question. Pourtant, au Québec, avec l'implantation de l'approche orientante depuis le milieu des années 1990, le parent y est formellement représenté comme un partenaire important dans l'orientation des jeunes, et ce, dès le primaire. Parmi les avenues de recherche possibles, il serait intéressant d'observer comment les professionnels de l'orientation ont intégré cette représentation du rôle des parents dans leurs pratiques. En outre, plus de travaux de recherche pourraient être entrepris pour mettre à l'épreuve un modèle d'intervention systémique, comme celui proposé par Grenier (2012), qui se centre sur l'apport relationnel des acteurs concernés.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1973). La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Éditions de Minuit.
- Deslandes, R., R. Bertrand, M. Noël-Gaudreault, J.-C. Kalubi et G. Lemoyne (2004). «Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2, p. 411-433.
- Grenier, C. (2012). «Pour mieux cerner le rôle des parents en orientation scolaire et professionnelle», OrientAction, <a href="http://orientaction.ca/2012/11/pour-mieux-cerner-le-role-des-parents-en-orientation-scolaire-et-professionnelle/">http://orientaction.ca/2012/11/pour-mieux-cerner-le-role-des-parents-en-orientation-scolaire-et-professionnelle/</a>, consulté le 20 janvier 2016.
- Labrosse, J. (2013). Les répercussions de la démocratisation ségrégative des séquences mathématiques, expliquées selon l'approche boudonienne, mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval, <a href="http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/29735">http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/29735</a>, consulté le 12 août 2015.
- Larivée, S. (2011). «Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires», *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 5-19.
- Liechti, L. (2012). L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle: approche pluridisciplinaire, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique, <a href="http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1338479798121001.pdf">http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1338479798121001.pdf</a>, consulté le 4 février 2016.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). «Le choix d'orientation d'un élève», <a href="https://www.education.gouv.fr/cid74/le-choix-d-orientation-d-un-eleve.html">https://www.education.gouv.fr/cid74/le-choix-d-orientation-d-un-eleve.html</a>, consulté le 4 février 2016.

- Pourtois, J.-P. et H. Desmet (2007). L'éducation implicite, Paris, Presses universitaires de France.
- Rebelo Pinto, H. et M. da Conceição Soares (2004). «Approches de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents», *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, nº 1, p. 7-24.
- Richiardi, J.-J. (1988). *Négocier l'orientation en famille: parents et adolescents au seuil de la formation postobliqatoire*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- Service régional des admissions du Montréal métropolitain (2011). Gros changement. Le passage du secondaire au collégial. Vidéos pour les parents, <a href="http://www.claurendeau.qc.ca/futurs-etudiants/le-passage-du-secondaire-au-collegial/videos-pour-les-parents">http://www.claurendeau.qc.ca/futurs-etudiants/le-passage-du-secondaire-au-collegial/videos-pour-les-parents</a>, consulté le 28 mars 2016.
- Tirtiaux, J. (2014). Les jeunes et leurs parents face aux difficultés du choix des études supérieures. Entre placement social et réalisation de soi, thèse de doctorat, Namur, Université de Namur.
- Van Zanten, A. (2009). Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales, Paris, Presses universitaires de France.
- Wall, J., K. Covell et P. Macintyre (1999). «Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations», Canadian Journal of Behavioral Science, vol. 31, n° 2, p. 63-71.
- Whiston, S.C. et B.K. Keller (2004). «The influence of the family of origin on career development: A review and analysis», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 32, n° 4, p. 493-568.
- Young, R.A., L. Valach, J. Ball, M.A. Paseluikho, Y.S. Wong, R.J. DeVries, H. McLean et H. Turkel (2001). «Career development in adolescence as a family project», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 48, nº 2, p. 190-202.

### **Conclusion**

France Picard et 1	Marie-Ève	Gagnon-Paré
--------------------	-----------	-------------

L'aventure des GAP-Orientation s'achève. Que laisse-t-elle en héritage aux milieux de pratique et scientifique? Qu'a-t-elle apporté de particulier à ces professionnelles et ces professionnels qui se sont engagés dans les séances de codéveloppement?

Débutons par la dernière question. Les membres des GAP-Orientation ont témoigné d'emblée combien leur participation à une session de codéveloppement professionnel a contribué à briser l'isolement professionnel. En outre, ils ont eu l'occasion de dépeindre et de partager les conditions d'exercice de leur profession caractérisées par la diminution des ressources, l'alourdissement de la tâche de travail, la diversification des rôles, dont l'augmentation des exigences professionnelles dans le contexte de l'implantation de la «loi 21¹», l'accompagnement de nouvelles franges de la population étudiante aux besoins accrus en orientation, le manque de temps pour s'acquitter de leur tâche, etc. Dans un tel contexte, il semble difficile de s'arrêter pour porter un regard réflexif sur sa pratique, alors qu'il apparaît plus que jamais nécessaire et pertinent de le faire. En quelque sorte, les séances des GAP-Orientation ont servi d'oasis dans un tel tourbillon, mais aussi de lieu de ressourcement pour rebondir dans l'exercice du métier de conseil d'orientation.

Questionnés sur leurs acquis découlant de leur participation au codéveloppement professionnel, les membres de ces groupes ont relevé une diversité d'apprentissage se rapportant à trois ordres de savoirs (Bourassa, Picard *et al.*, 2014)<sup>2</sup>.

Éditeur officiel du Québec. Loi modifiant le Code des professions et autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Implantée au Québec en 2009, cette loi encadre les pratiques d'évaluation et d'intervention auprès de personnes vulnérables et convie entre autres les professionnelles et les professionnels de l'orientation à exercer des rôles nouveaux et plus complexes.

<sup>2</sup> Ces savoirs sont tirés de la première phase du projet GAP-Orientation qui s'est déroulée, en 2012 et 2013, auprès d'une quarantaine de participantes et de participantes répartis en quatre groupes.

Des **savoirs opérationnels**. Ce sont des apprentissages qui ont des effets tangibles sur l'agir professionnel au quotidien. Les membres des GAP-Orientation ont d'ailleurs contribué grandement, à chacune des séances, au partage d'outils et d'inventaires de solutions immédiatement applicables dans leur pratique. De plus, ces savoirs se rapportent au transfert de modèles théoriques, introduits par les animateurs-accompagnateurs (AA) ou par les membres du groupe, qui se font l'écho de situations concrètes vécues dans la pratique. Enfin, ces savoirs concernent aussi l'ajustement d'interventions en orientation au contexte nouveau ou aux enjeux de la pratique. Voici quelques témoignages formulés par certains membres.

J'ai appris des techniques d'intervention concrètes.

Le fait de revoir la planification de mon travail et l'organisation de mes journées sont des pistes intéressantes à explorer pour améliorer mes interventions et mieux gérer mon temps.

J'ai réellement changé ma façon d'évaluer le cas de mes étudiants plus problématiques.

Des **savoirs réflexifs**. Les membres des groupes de codéveloppement ont appris à porter un regard critique sur leur pratique professionnelle, à adopter une posture réflexive au sein même de leurs entretiens de conseil, à mettre en pratique des outils ou à développer des habiletés d'analyse des pratiques qu'ils ont réutilisés dans leur travail, en dehors des séances de codéveloppement. Voici ce que rapportent certains d'entre eux.

J'ai développé ma capacité à prendre du recul pour aborder une problématique.

Face à une situation, je prends davantage le temps d'analyser la problématique avant de m'attarder à la solution.

J'ai appris comment analyser un cas, repérer les contraintes, les ressources.

Des **savoirs de nature identitaire**. La participation aux GAP-Orientation a contribué à l'émancipation personnelle et professionnelle des membres, au renforcement de leur sentiment de compétence ou d'efficacité professionnelle, à la redéfinition de leur rôle au sein de leur milieu de travail, voire à une réflexion sur leur parcours professionnel qui a mené à un changement de poste plus en conformité avec leur identité professionnelle. Il s'agit parfois d'une véritable redéfinition du soi personnel et professionnel. Voici ce que certains membres affirment.

J'ai appris comment je peux me sortir d'une situation si je vis de l'impuissance comme intervenante.

Je me sens plus solide comme intervenante, plus en possession de mes moyens, plus en confiance, un peu plus professionnelle.

Au-delà des problématiques exposées, nous apprenons tranquillement à redéfinir notre rôle d'intervenant.

De notre point de vue, la mise à l'épreuve du codéveloppement, dans le champ du conseil d'orientation, comme outil de transformation et d'affinement des pratiques et des compétences professionnelles, constitue un legs important des GAP-Orientation aux milieux de pratiques. Quelques membres de nos groupes ont par la suite implanté le codéveloppement dans leur établissement. Le projet de recherche collaborative a ainsi permis de transférer une méthode éprouvée de formation continue des personnels de direction, en l'adaptant aux professionnelles et aux professionnels de l'orientation. Dans le contexte actuel où l'exercice du métier de conseil en orientation est confronté à diverses turbulences, une telle approche peut contribuer à apaiser la souffrance identitaire de métier et à redonner un certain pouvoir d'agir à ce groupe professionnel.

Enfin, en s'inscrivant dans une démarche de recherche collaborative, les AA ont pu repérer, en temps réel, les défis professionnels et les impasses du conseil d'orientation dans le secteur de l'éducation, lesquels indiquent de nouvelles avenues de recherche. Soulignons le peu de travaux scientifiques, du moins en contexte nord-américain, sur le positionnement plus ou moins conflictuel des parents dans le parcours d'orientation de leurs enfants. Un autre pan de recherche a trait à l'exercice du rôle du conseiller d'orientation auprès d'élèves, d'étudiantes ou d'étudiants qui éprouvent des difficultés scolaires, qui sont en situation de handicap ou affectés par des troubles neurologiques ou de santé mentale. Des recherches collaboratives, bien ancrées dans les pratiques professionnelles, permettraient d'éclairer ces problématiques et de colliger les savoirs d'expérience qui s'y construisent.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

Bourassa, B., F. Picard et al. (2014). «Apprendre, c'est changer: codéveloppement professionnel de c.o. dans le secteur scolaire», dans M. Chamberland et B. Bourassa (dir.), Complexité des trajectoires éducatives et socioprofessionnelles: accompagner les personnes et les collectivités, juin, Québec, Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle.

Éditeur officiel du Québec (2009). Projet de loi n° 21. Loi modifiant le Code des professions et autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines, Québec, Assemblée Nationale, consulté le 25 juillet 2016.

## **Notices biographiques**

#### **BRUNO BOURASSA**

Bruno Bourassa est professeur en sciences de l'orientation et membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) à l'Université Laval. Il s'intéresse depuis plusieurs années à l'analyse critique et à la transformation des pratiques professionnelles de praticiennes et praticiens en exercice, principalement de ceux qui œuvrent dans le domaine de l'éducation et de la relation d'aide. Ses travaux de recherche portent sur l'apprentissage expérientiel, l'accompagnement des personnes et des groupes en formation initiale et continue ainsi que sur les méthodes de recherche collaborative.

#### MARIE-ÈVE GAGNON-PARÉ

Marie-Ève Gagnon-Paré est conseillère en formation à la Faculté des études supérieures et postdoctorales à l'Université Laval. Elle a occupé la fonction de coordonnatrice du projet GAP-Orientation et professionnelle de recherche à l'Université Laval. Titulaire d'une maîtrise en administration et évaluation en éducation (fondements sociaux), elle s'intéresse aux relations interculturelles en éducation et aux inégalités de parcours à l'enseignement supérieur. Ses plus récents travaux de recherche portent sur les parcours d'étudiants immigrants à l'enseignement supérieur dans une perspective sociologique.

#### JONAS MASDONATI

Jonas Masdonati est professeur en psychologie du conseil et de l'orientation à l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne (Suisse) et membre du CRIEVAT. Ses recherches et ses enseignements couvrent notamment les transitions de carrière, l'insertion professionnelle, la construction de l'identité dans la sphère du travail, le rapport au travail, la formation professionnelle, la recherche qualitative et la supervision d'étudiantes et d'étudiants en psychologie du conseil et de l'orientation.

#### SUZY PATTON

Suzy Patton est agente de sensibilisation à l'entrepreneuriat jeunesse chez Option-travail, un organisme d'aide à l'intégration socioprofessionnelle de Québec. Elle est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'orientation de l'Université Laval. Ses travaux de mémoire ont porté sur l'incidence de l'intimidation sur le parcours scolaire et la construction identitaire d'étudiants universitaires. Pendant trois ans, elle a œuvré comme auxiliaire de recherche et coordonnatrice du projet GAP-Orientation.

#### JEAN-FRANÇOIS PERRON

Jean-François Perron est éducateur à l'enseignement secondaire depuis plus de 20 ans et conseiller d'orientation responsable de l'approche orientante depuis 15 ans. Il est également professionnel de recherche à GAP-Orientation. Il est bachelier en sciences de l'activité physique et éducateur physique. Il est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'orientation. Membre étudiant du CRIEVAT, il poursuit présentement des études doctorales en sciences de l'orientation à l'Université Laval. Il s'intéresse à l'éclairage que peuvent apporter les neurosciences lors du choix vocationnel des jeunes.

#### FRANCE PICARD

France Picard est professeure à l'Université Laval et membre du CRIEVAT. Ses enseignements et ses recherches portent sur l'orientation dans l'enseignement supérieur. Elle a étudié le développement vocationnel et les parcours des étudiants dans la filière Accueil et intégration au cégep. Ses récents travaux portent sur la comparaison internationale des dispositifs d'orientation au moment de la transition dans l'enseignement supérieur, auprès de populations étudiantes vulnérables sur les plans scolaire et professionnel. Elle assume la responsabilité du projet de formation continue et de recherche GAP-Orientation.

#### ANNIE PILOTE

Annie Pilote est chercheuse régulière du CRIEVAT de l'Université Laval. Sociologue de l'éducation, elle s'intéresse aux parcours éducatifs, à la construction de l'identité chez les jeunes de même qu'aux rapports interculturels. Ses recherches portent notamment sur les jeunes de groupes minoritaires et sur les inégalités à l'enseignement supérieur.

#### ÉMILIE ROBERT

Émilie Robert est conseillère d'orientation au Collège Montmorency. Depuis plusieurs années, elle intervient auprès d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap. Elle s'intéresse plus particulièrement au développement vocationnel des jeunes ayant un trouble du spectre de l'autisme. Elle est récipiendaire du Prix professionnel 2016 décerné par l'OCCOQ pour son livre Les personnes autistes et le choix professionnel: les défis de l'intervention en orientation, paru en 2015 chez Septembre éditeur.

#### SIMON VIVIERS

Simon Viviers est professeur en sciences de l'orientation à l'Université Laval et chercheur régulier au CRIEVAT. Ses recherches et ses enseignements portent sur les enjeux psychiques et sociaux du travail dans le monde contemporain ainsi que sur les pratiques de recherche et d'accompagnement en groupe et en collectif. Il s'est notamment intéressé à la santé mentale des personnels scolaires en lien avec l'organisation de leur travail et les possibilités de développement de leur métier.

### Comment les professionnels de l'orientation en milieu d'éducation se retrouvent-ils dans des impasses? Sur quoi portent-elles? Comment les dénouer?

Pour susciter la réflexion autour de ces questions, le Groupe d'accompagnement des professionnelles et des professionnels de l'orientation (GAP-Orientation) a mis sur pied dix groupes de codéveloppement dans diverses régions du Québec de 2012 à 2016. Des femmes et des hommes, tous professionnels de l'orientation, ont ainsi accepté de partager une impasse qu'ils ont rencontrée dans le cadre de leur travail, et comment celle-ci a transformé leurs pratiques. Leurs témoignages, adossés aux travaux scientifiques, constituent le socle du présent ouvrage.

Plusieurs défis contemporains de la pratique d'orientation scolaire et professionnelle dans le système d'éducation sont ainsi explorés: l'accompagnement dans une transition, l'indécision, l'orientation en contexte interculturel, l'intimidation qui interfère dans la persévérance aux études et le processus de choix scolaire ou professionnel, le soutien aux personnes handicapées ou souffrant de troubles de santé mentale, la prise en compte du rôle joué par les parents dans le choix d'orientation et, enfin, le positionnement des professionnels de l'orientation au sein de leur institution.

La lecture de cet ouvrage permettra au professionnel de l'orientation ou à l'étudiant en sciences de l'orientation, d'ici et d'ailleurs, de réfléchir sur sa pratique, de déceler des pistes d'intervention, d'expliciter ses représentations du métier de conseiller d'orientation, comme ses valeurs, ses croyances, ses modèles d'action et d'interaction ou son rôle au sein de l'établissement. Elle permettra aussi d'instruire sur les fondements du codéveloppement professionnel comme moyen d'affiner sa pratique.

France Picard est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval et membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT). Elle est responsable du projet de formation continue et de recherche GAP-Orientation. Ses enseignements et ses recherches portent notamment sur les pratiques de l'orientation et la transition à l'enseignement supérieur.



#### Collaborateurs

Bruno Bourassa Marie-Ève Gagnon-Paré Jonas Masdonati Suzy Patton Jean-François Perron France Picard Annie Pilote Émilie Robert Simon Viviers

