Ordre des conseillers
et conseillères d'orientation
du Québec

Guide de pratique

ORIENTATION EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES ET EN FORMATION PROFESSIONNELLE

www.orientation.qc.ca

Table des matières

Mot de la présidente 4

Introduction 5

Mise en contexte 7

Apprentissage et orientation tout au long de la vie 7

Intervenir auprès de la clientèle adulte 7

Services d'orientation et SARCA 9

Réalités distinctes et similaires entre la FGA et la FP 9

Chapitre 1 : Orientation professionnelle en formation générale des adultes et en formation professionnelle 11

Les conseillères et conseillers d'orientation au sein des SARCA 12

Expertise des c.o. 14

Modèle des besoins d'orientation 19

Planification annuelle des services d'orientation 24

Mise en œuvre de la planification annuelle des services 24

Retombées de la planification annuelle des services 25

Démarche de planification des services d'orientation 26

Évaluation annuelle des services d'orientation 26

Mise en œuvre de l'évaluation des services 26

Quelques références théoriques 27

Chapitre 2 : Modalités d'intervention et services aux adultes 29

Choix de modalités d'intervention 30

Intervention individuelle 30

Intervention en accueil 31

Intervention en information 31

Intervention en exploration des acquis et des compétences 32

Intervention en accompagnement 33

Intervention en orientation professionnelle 34

Intervention en groupe 36

Intervention en classe 36

Activités d'information scolaire et professionnelle 37

Counseling en orientation de groupe 38

Évaluation en groupe et tests psychométriques 38

Télépratique en orientation 40

Intervention auprès d'un adulte ayant des besoins particuliers 40

Clientèles vulnérables et balises légales 40

Plan d'intervention en FGA et en FP 41

Intervention en rôle-conseil et multidisciplinarité 42
Rôle-conseil en orientation professionnelle 42
L'advocacie sociale et professionnelle 44
Multidisciplinarité et collaboration 45
Acteurs du milieu 46
Chapitre 3 : Encadrement professionnel 51
Une profession régie par le Code des professions 52
Modifications au Code des professions 52
Objectifs de la modification au Code des professions 52
Champ d'exercice du conseiller d'orientation 52
Activités réservées aux conseillers d'orientation 53
Une pratique régie par un cadre déontologique 56
Qualité de la pratique professionnelle 56
Consentement libre et éclairé 57
Secret professionnel 58
Indépendance et conflit d'intérêts 59
Accès à l'information et transmission de renseignements 61
Télépratique et déontologie 63
Quelques balises supplémentaires 63
Une pratique régie par des lois et des régimes pédagogiques 63
Loi sur l'instruction publique 63
Régimes pédagogiques 64
Gestion axée sur les résultats 64
Loi sur l'enseignement privé 65
Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur 65
Autres politiques et documents administratifs 65
Conclusion 67
Annexes 69
Références 75
Remerciements 80

Mot de la présidente

C'est en 2013 que l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) publiait le *Guide de pratique : Orientation en formation générale des jeunes*. Un guide fort utile et pertinent, qui accompagne encore les conseillères et conseillers d'orientation dans leurs interventions auprès de leurs clientèles.

C'est dans le même souci de bien outiller ses membres que l'OCCOQ a souhaité publier ce guide de pratique de l'orientation en formation générale des adultes (FGA) et en formation professionnelle (FP). Bien qu'il s'agisse de toute évidence de la même profession et des mêmes activités d'évaluation et d'intervention, il en va autrement pour le contexte d'intervention et les enjeux liés aux personnes qui évoluent dans l'environnement de la FGA et de la FP. Tout en étant en continuité et en cohérence avec le guide de pratique en formation générale des jeunes, il est primordial de réfléchir autrement à la pratique de l'orientation et il s'avérait donc nécessaire de concevoir un guide adapté et propre au contexte des adultes.

Pour de nombreux interlocuteurs que nous rencontrons, nous avons souvent besoin de rappeler, voire d'informer, que l'orientation est essentielle tout au long de la vie. Ainsi, même lorsqu'on arrive à l'âge adulte, on peut douter et avoir besoin d'être accompagné dans une réflexion de carrière. De plus, l'intégration et l'autonomie socioprofessionnelle représentent également un défi au terme de la formation adulte et mérite un accompagnement compétent.

Pour donner aux adultes en formation générale et en formation professionnelle les services d'orientation dont ils ont réellement besoin, nous avons donc le souci de bien outiller les c.o. dans leurs activités professionnelles pour leur permettre de jouer pleinement leur rôle au sein de leur milieu. Mais au-delà de l'outil comme tel, nous souhaitons plus que tout que ce guide de pratique devienne une source de discussion et de collaboration entre les différentes parties prenantes du secteur de l'éducation des adultes : c.o., professionnelles et professionnels, enseignantes et enseignants, directions, ressources externes et bien sûr le ministère de l'Éducation. La réussite des projets professionnels des adultes en formation ne repose pas que sur le travail des c.o. qui les accompagnent, mais aussi sur la volonté de l'ensemble des acteurs du milieu de mettre réellement en place toutes les ressources nécessaires pour qu'ils reçoivent les services dont ils ont besoin pour y arriver.

Par exemple, la démarche innovante de planification des services d'orientation, conçue et offerte par l'OCCOQ aux professionnelles et professionnels de l'orientation comme à leurs directions, permet de réfléchir aux besoins en orientation et de mettre en place les services appropriés à leur milieu. Et c'est ainsi que nous invitons les différents milieux à s'inscrire et participer à cette démarche réflexive.

La formation générale des adultes et la formation professionnelle doivent occuper pleinement leur place au sein de la société québécoise d'aujourd'hui. On y est témoin de plusieurs projets professionnels, réorientations et réussites éducatives. On y voit aussi des doutes, des démotivations, des difficultés d'apprentissage et des besoins particuliers. Donnons à ce secteur de l'éducation du Québec les services dont il a besoin, faisons partie de la solution pour accompagner tous les adultes qui le souhaitent dans leur intégration et leur maintien aux études ainsi que dans le marché du travail d'aujourd'hui et de demain.

Josée Landry, M.A., c.o.
Présidente

Introduction

Ce guide de pratique a été conçu dans le but d'éclairer les conseillers et conseillères d'orientation (c.o.) sur les éléments incontournables de l'orientation en formation générale des adultes (FGA) et en formation professionnelle (FP). En effet, le milieu scolaire, tel un écosystème, comporte de multiples éléments nécessaires à la réussite scolaire et professionnelle de l'adulte. C'est dans cet environnement que la et le c.o. évoluent et peuvent devenir des leaders en suscitant la collaboration de l'ensemble des intervenants du milieu et en apportant appui et référence en ce qui concerne l'orientation et l'insertion professionnelle des adultes. C'est là le beau et grand défi de l'orientation en formation générale des adultes et en formation professionnelle.

La pratique en orientation auprès des adultes dans les centres de formation, existant depuis quelques décennies, est en perpétuelle évolution. La clientèle, les connaissances scientifiques, le contexte politique et socioéconomique ainsi que les lois ont changé. Par exemple, l'arrivée des Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) en 2002 a modifié la dynamique. Le projet de loi nº 21, maintenant appelé *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines,* adopté en 2012, actualise notamment pour les c.o. leur champ d'exercice et réserve quatre activités d'évaluation partagées avec d'autres professionnels spécifiques. Les c.o. en formation générale des adultes ou en formation professionnelle, faisant partie d'un ordre professionnel, ont par le fait même des obligations. De plus, l'évolution du « rôle-conseil » dans le milieu a fait refléter la valeur de l'expertise des c.o. et l'influence favorable qu'ils peuvent avoir dans leur équipe.

Après la publication du *Guide de pratique : Orientation en formation générale des jeunes* (OCCOQ, 2013a), il était pertinent de concevoir un guide de pratique dédié à l'orientation en formation générale des adultes et à la formation professionnelle, pour prendre en compte les réalités des milieux. L'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) a créé des groupes de travail de c.o. de différents centres et régions afin de mettre au point ce document. Il a comme visées :

- Servir de référence à une vision commune pour définir et comprendre ce qu'est la pratique de l'orientation et favoriser la qualité de l'exercice de la profession des c.o. en formation générale des adultes et en formation professionnelle.
- Faire connaître les balises concernant la pratique, préciser le rôle et les fonctions des c.o. en vue de répondre aux besoins des adultes en tenant compte de la déontologie.
- Révéler l'importance et la nécessité des services d'orientation, ainsi que leurs bénéfices pour le milieu de l'éducation, en tenant compte de la complexité de la pratique professionnelle en milieu scolaire et des différentes approches en orientation.
- Contribuer à l'affirmation de la compétence des c.o. pour la réussite éducative et la persévérance scolaire des adultes.
- Être un point de départ au travail de réflexion pour des groupes de discussion, de concertation, de codéveloppement, d'études de cas ou de supervision clinique.
- Mieux faire connaître l'expertise des c.o. aux autres intervenants du milieu scolaire, qu'il s'agisse de décideurs, d'autres professionnels ou d'enseignants.

Le guide se divise en trois chapitres. Le premier aborde ce en quoi consiste essentiellement l'orientation en formation générale des adultes et en formation professionnelle ainsi que l'organisation des services au sein des SARCA. Il détaille le positionnement de l'OCCOQ concernant le champ d'exercice des conseillers, comprenant le processus d'évaluation en orientation en tenant compte des facteurs de risque et de protection à la persévérance, le modèle des besoins d'orientation décrivant les besoins généraux jusqu'aux besoins particuliers, la planification et l'évaluation annuelles des services en orientation avec une proposition de façon de faire et les effets possibles ainsi qu'une proposition de pratique réflexive avec des explications. Le second chapitre dresse la liste des services aux adultes, que ce soit en individuel ou en groupe. Différents types d'intervention sont décrits, comme l'information scolaire et professionnelle (ISEP), l'orientation professionnelle, la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) ainsi que l'intervention en rôle-conseil, en complémentarité avec les autres professionnelles et professionnels. De plus, il est

question du travail avec d'autres personnes ou groupes qui gravitent autour du milieu scolaire, comme Services Québec, et quelquefois les parents. Le dernier chapitre porte sur l'encadrement professionnel, plus précisément les lois, la réglementation, la déontologie ainsi que les activités réservées aux c.o.

Remarque : Le terme « adulte » fait référence à toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire et qui, selon l'article 2 de la *Loi sur l'instruction publique,* a droit aux services éducatifs réservés aux adultes (Éditeur officiel du Québec, 1997). L'appellation « c.o. » englobe conseillères d'orientation et conseillers d'orientation. De plus, dans le but de simplifier l'appellation du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, la forme plus courte « ministère de l'Éducation » a souvent été retenue.

Mise en contexte

La formation générale des adultes et la formation professionnelle ont leurs particularités. La pratique des c.o. travaillant dans ces secteurs est souvent méconnue, paraissant presque en marge de ce qui existe dans les écoles secondaires. Assurément, ils doivent adapter leur travail en tenant compte d'une clientèle adulte au sens de la loi (âgée de 16 ou plus) avec ses particularités et des réalités du centre où ils exercent leurs fonctions. Dans la partie qui suit, l'organisation des services d'orientation professionnelle ainsi que quelques données sur la clientèle adulte sont exposées afin de mieux comprendre les chapitres ultérieurs.

Apprentissage et orientation tout au long de la vie

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, comme le plan d'action qui l'accompagne, adoptée en 2002, conçoit l'apprentissage tout au long de la vie de manière à développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, les outiller à faire face aux différentes transformations, promouvoir la participation active des citoyens à la vie de la collectivité et relever les défis de l'avenir. Les services d'éducation des adultes, la formation professionnelle, tout comme la formation à distance et en ligne, ainsi que la reconnaissance des acquis et des compétences et les SARCA, s'insèrent dans cette optique (Ministère de l'Éducation, 2002). L'apprentissage tout au long de la vie se traduit chez les adultes de différentes façons. Pour les jeunes qui sortent des établissements secondaires, ayant vécu des difficultés quelquefois durant tout leur parcours scolaire à partir du primaire, qui ont vécu plusieurs épreuves, l'éducation des adultes représente une lueur d'espoir en vue d'un parcours scolaire plus agréable et un avenir plus prometteur. Marcotte, Vilatte et Lévesque (2014) comparaient l'éducation aux adultes à un dispositif de seconde chance, alors que le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ, 2020) affirme que les centres d'éducation des adultes sont considérés comme de véritables tremplins, des lieux de passage permettant d'atteindre ultimement un but. La formation des adultes pourrait être perçue comme le prolongement de la lutte au décrochage scolaire (Voyer, Potvin et Bourdon, 2014). Les adultes aussi plus âgés tentent souvent leur chance pour améliorer leur sort.

Les adultes passent par différentes étapes de vie, vivent des expériences de travail plus ou moins négatives, gardent un espoir d'une vie meilleure, et le moyen souvent privilégié est de passer par un centre d'éducation des adultes et la formation professionnelle. On peut comprendre l'orientation tout au long de la vie comme étant en perpétuel développement et ponctué de remises en question de choix de projets. Déjà vers la fin du 20e siècle, on considérait que le développement vocationnel était de plus en plus lié à la formation continue (Riverin-Simard, Spain et Michaud, 1996). L'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (Gingras, 2005) conçoit l'orientation comme le point pivot de la formation tout au long de la vie. Gingras conçoit le développement de carrière des adultes dans le sens d'une orientation tout au long de la vie; différents bouleversements marquent désormais la vie de l'adulte. Ainsi, ce dernier est amené à se requestionner à certains moments au sujet de son orientation professionnelle. Le besoin de consulter une ou un c.o. peut se faire sentir à l'éducation des adultes de même qu'en formation professionnelle, et ce, à plusieurs occasions.

Intervenir auprès de la clientèle adulte

Portrait de la clientèle

Les c.o. sont formés pour intervenir auprès de tous les adultes, de façon à répondre aux besoins d'orientation, y compris celles et ceux ayant des problèmes particuliers, des problèmes d'anxiété ou d'indécision ainsi que les personnes en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation. Dans les faits, les problématiques rencontrées chez les adultes sont nombreuses : trouble du développement du langage, dyslexie, trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), des adultes ayant un handicap, des problèmes familiaux, conjugaux, de consommation, de santé mentale ou physique, d'argent, de motivation, de comportement, et troubles du spectre de l'autisme. Ce ne sont que quelques exemples. Certains doivent concilier études-travail-famille, et le défi est augmenté pour les familles monoparentales; certains encore ont été incarcérés ou sont peu alphabétisés. Dumont et Rousseau (2016) décrivent le portrait des jeunes de 16 à 24 ans sur les plans psychologique et psychopédagogique, fréquentant l'éducation des adultes, où l'on garde dans la mire notamment le stress vécu, la perception de soi et l'estime de soi. Par ailleurs, les adultes de la FGA et de la FP ne sont pas tous confrontés à des difficultés majeures. Une recherche montre l'hétérogénéité des caractéristiques et des besoins des jeunes de 16-24 ans, d'où ressortent quatre profils psychosociaux. Parmi eux, deux groupes se démarquent : d'abord les jeunes sans problèmes et les jeunes résilients, puis les jeunes ayant un grand besoin d'aide et de soutien (Marcotte, Vilatte et Lévesque, 2014).

L'hétérogénéité dans les caractéristiques des adultes en formation professionnelle est aussi reconnue dans diverses études (Beaucher et coll., dans Mazalon et Dumont, 2020). Les problèmes qu'ont vécus les jeunes durant leur parcours scolaire risquent de perdurer à l'éducation des adultes. Les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, même si les adultes n'ont plus l'étiquette qu'ils avaient dans le secteur de l'éducation des jeunes, peuvent demeurer et entraver leur progression comme adultes durant leur parcours scolaire dans un centre d'éducation des adultes (Villemagne et coll., 2014; voir Villemagne et Correa Molina, 2015). Peuvent donc surgir des conséquences négatives sur le cheminement scolaire s'il n'y a pas eu d'intervention précoce.

On retrouve des adultes de tout âge, au minimum 16 ans au 30 juin de l'année scolaire précédente. On constate la place grandissante que prennent les jeunes parmi la clientèle de l'éducation des adultes. En effet, on remarque une augmentation de la clientèle plus jeune en formation générale des adultes (Bélanger et Doray, 2015). En comparaison, la formation professionnelle serait une voie de formation plus fréquentée par une clientèle plus âgée. St-Pierre (2000; voir Mazalon et Bourdon, 2015) notait que la formation professionnelle au Québec était une voie de formation moins fréquentée par les jeunes adultes que par les plus âgés. On remarque une tendance du nombre croissant d'adultes de 25 ans et plus fréquentant la formation professionnelle selon les données émises des années 2010-2011 à 2016-2017 (ICÉA, 2019a; 2019b).

Concernant la provenance des adultes, nombre d'entre eux passent directement du secteur des jeunes au secteur des adultes — une tendance qui a augmenté (ICÉA, 2016; Conseil supérieur de l'éducation, 2010; voir Marcotte, Vilatte et Lévesque, 2014). Plusieurs vont interrompre leurs études, possiblement travailler et s'inscrire en formation générale des adultes. Outre la présence évidente de personnes autochtones, Potvin et Leclerc (2014) font remarquer une augmentation constante des jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes, des jeunes qui ont des besoins distincts. En formation professionnelle, on souligne une clientèle diversifiée par rapport au parcours scolaire et sur le plan interculturel (Mazalon, 2015). Parmi les adultes ayant un diplôme d'études secondaires et commençant leurs études en formation professionnelle, plus de la moitié sont âgés de 17 à 24 ans (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). De plus, et ce, de façon remarquable en 2003-2004, parmi les jeunes inscrits à temps plein au DEP, 15 % avaient entrepris des études collégiales auparavant (Groupe mixte MELS, Réseau des commissions scolaires, 2006).

Trajectoires scolaires et ambivalence en FGA et FP

Les jeunes semblent avoir des parcours non linéaires. Les jeunes de 16-24 ans ont des trajectoires scolaires remplies de discontinuités et de bifurcations (Marcotte, Vilatte et Lévesque, 2014). Il n'est pas rare de voir de multiples interruptions et retours (des semaines, des mois, quelquefois des années plus tard) avant d'atteindre l'objectif de formation dans un centre d'éducation des adultes. Plusieurs adultes interrompent leur parcours scolaire (Bélanger et Voyer, 2005; voir dans Bélisle et Bourdon, 2015). Baril et Bourdon (2014; voir Bélisle et Bourdon, 2015) renchérissent en mentionnant que plusieurs de ces adultes vivent de l'ambivalence à l'égard de leur choix de carrière, aux prises avec des attentes sociales parfois contradictoires. Bélisle et Bourdon (2015), quant à eux, affirment que les difficultés scolaires et la crainte d'un retour en emploi sans diplôme contribuent à l'ambivalence chez les adultes en formation. Cette ambivalence risque d'être un enjeu important tout au long du cheminement de l'adulte.

Une pratique adaptée à une clientèle diversifiée et à une organisation propre à la FGA et à la FP

L'importance des services d'orientation s'avère indéniable pour soutenir la persévérance scolaire puisque les apprenants adultes qui n'ont pas d'aspirations scolaires et professionnelles précises sont plus à risque d'abandonner leur formation (Villemagne, 2015), d'autant plus que les projets professionnels et de formation réfléchis représenteraient des moteurs de motivation (Mazalon, Beaucher et Langlois, 2010; voir Mazalon et Bourdon, 2013). C'est aux c.o. que revient le rôle d'évaluer le fonctionnement psychologique des adultes, leurs ressources et limites personnelles ainsi que les conditions de leur milieu. Pour ce faire, ils tiennent compte des obstacles, des facteurs de risque et de protection pouvant influer sur le cheminement tout au long de la formation. Ils interviennent aussi sur l'identité de l'adulte, l'aident à faire des choix personnels et professionnels éclairés et adaptés. Encore faut-il s'ajuster adéquatement face à la diversification de la clientèle, avec ses forces et limitations, ce qui a nécessairement une incidence sur le travail des c.o., qui demande souvent de la flexibilité.

Le milieu où se situe l'établissement d'enseignement peut avoir un effet sur la clientèle, par exemple en grande région, où il y a souvent davantage d'immigrants ou d'anglophones en comparaison avec les régions éloignées, et amène des répercussions sur la façon d'intervenir. Le rôle d'influence se situe auprès des adultes eux-mêmes, et aussi des collègues et de la direction. Les c.o. sont interpellés pour travailler en équipe, notamment avec les enseignants et d'autres acteurs du milieu. Ils doivent aussi tenir

compte de différents aspects de la formation continue du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) dans la pratique. Par exemple, la sanction des études est différente de celle des jeunes. De plus, la reconnaissance des acquis et des compétences en FGA et en FP fait partie intégrante de la pratique des c.o., que ce soit dans les SARCA, les centres d'éducation des adultes ou les centres de formation professionnelle. Il est important de tenir compte des formules pédagogiques particulières, des entrées continues et des sorties variables, des horaires divers, de même que des milieux de pratique des c.o., qui ont leurs propres normes, leurs règles et leurs politiques en lien avec un service d'orientation, et viser, dans ce contexte, une qualité optimale des services. Les défis s'avèrent donc grands sur le plan des interventions.

Services d'orientation et SARCA

L'orientation professionnelle en FGA et en FP fait partie des services professionnels qui sont prescrits par la *Loi sur l'instruction publique* (art. 250) et, contrairement à la formation générale jeune, ne fait pas partie des services éducatifs complémentaires. Selon la loi, les SARCA, comme entité légale, se déclinent en cinq services différents : accueil, information, exploration des acquis, orientation professionnelle et accompagnement (MELS, 2020a) ainsi que les services aux adultes, qu'ils soient inscrits ou non à un service de formation (MELS, 2014). En réalité, chaque centre de services scolaire ou commission scolaire anglophone peut organiser ses services de différentes façons pour joindre la population adulte : des bureaux situés dans les centres de formation aux adultes ou un lieu nommé distinctement qui rassemble les différents services au même endroit. Les adultes peuvent bénéficier des SARCA en amont de leur inscription ou pendant leurs études en formation générale des adultes ou en formation professionnelle. L'appellation SARCA, que les services soient centralisés ou décentralisés, peut être ainsi utilisée. Autrement dit, les SARCA prennent une couleur différente selon la vision des directions. Dans tous les cas, les c.o. œuvrant auprès de la clientèle adulte en FGA ou en FP sont concernés par l'appellation légale SARCA.

Réalités distinctes et similaires entre la FGA et la FP

La réalité des centres d'éducation des adultes et celle des centres de formation professionnelle sont différentes, en comparaison avec les écoles secondaires, mais ont aussi des similitudes. Régies par la *Loi sur l'instruction publique,* l'éducation des adultes et la formation professionnelle s'inscrivent dans un cheminement continu de niveau secondaire. Disséminés partout au Québec, plus de 150 centres d'éducation des adultes se trouvent dans le secteur public et près de 200 centres de formation professionnelle dans les secteurs public ou privé. Dans les deux cas, la clientèle n'a aucune obligation légale de fréquentation scolaire. On peut offrir la formule pédagogique en enseignement individualisé ou magistral, avec des entrées continues et des sorties variables, permettant une certaine flexibilité ainsi que la reconnaissance des acquis et des compétences. La FGA et la FP peuvent aussi travailler de pair par le truchement de la concomitance, c'est-à-dire suivre les cours de formation professionnelle tout en allant chercher les préalables manquants en formation générale des adultes ou les unités nécessaires pour obtenir un diplôme d'études secondaires. L'horaire en formation générale des adultes est à temps plein ou temps partiel alors qu'en formation professionnelle, sauf exception, il se limite à du temps plein. La formation générale des adultes est le plus souvent un passage de transition pour aller vers la formation professionnelle, collégiale, universitaire ou vers le marché du travail. Les services d'orientation font partie intégrante des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement qui sont offerts aux adultes inscrits ou non en formation.

Formation générale des adultes

Dans les centres d'éducation des adultes, on peut viser l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, des préalables à la formation professionnelle, collégiale ou encore pour travailler sur les chantiers de construction, des unités exigées pour entrer dans les Forces armées canadiennes, la connaissance des notions de base en français, anglais et mathématiques, l'apprentissage du français comme langue seconde, etc. Les services d'enseignement permettent de répondre aux besoins et aux objectifs des adultes, dont :

- le soutien pédagogique ;
- l'alphabétisation ;
- le présecondaire ;
- le premier et second cycle du secondaire ;
- l'intégration sociale ;
- l'intégration socioprofessionnelle ;
- la francisation ;
- la préparation à la formation professionnelle ;
- la préparation aux études postsecondaires (Ministère de l'Éducation, 2021).

Tout en étant variés, selon le lieu géographique et les besoins de la clientèle, certains services d'enseignement sont plus développés que d'autres. Par exemple, la francisation dans les régions touche une grande partie de la population issue de l'immigration.

Les points de services et les lieux de formation sont aussi variés, en plus du centre traditionnel d'éducation des adultes : un centre de détention, un centre de désintoxication, un centre d'alphabétisation ou d'autres organismes et institutions. Les classes comprennent des adultes de différents niveaux scolaires. La durée de formation est variable, comme peut l'être l'horaire (temps partiel ou temps plein). Il existe aussi des formations à distance, permettant aux adultes de cheminer de façon autonome, ainsi que des formules autodidactes.

Formation professionnelle

Par ailleurs, la formation professionnelle est davantage axée sur la formation pratique en travaillant la mobilisation des ressources internes et externes afin de préparer adéquatement les individus au marché du travail. La formation professionnelle est constituée d'un ensemble de programmes visant l'acquisition de compétences propres à un ou plusieurs métiers ou professions et le développement d'une polyvalence en lien avec le métier choisi. Ces programmes d'études sont sanctionnés par un diplôme d'études professionnelles (DEP), une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) et une attestation d'études professionnelles (AEP) (Ministère de l'Éducation, 2021 ; MEESR, 2015). Il existe une grande diversité de programmes dans différents secteurs d'activité. Différentes formules d'enseignement possibles sont proposées où une riche combinaison entre la formation et le marché du travail est mise en évidence, comme l'alternance travail-étude et la formation duale, ou d'autres modes d'enseignement non traditionnel, par exemple en virtuel ou hybride. Les adultes sont généralement inscrits à temps plein.

CHAPITRE 1

Orientation professionnelle en formation générale des adultes et en formation professionnelle

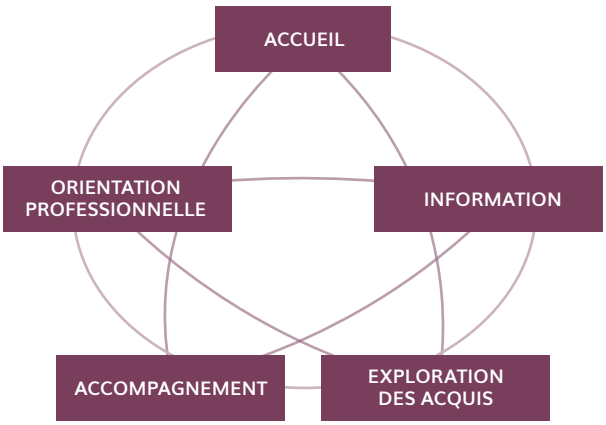
Les conseillères et conseillers d'orientation au sein des SARCA

Les services d'orientation professionnelle font partie intégrante des services d'accueil et de référence, et sont rattachés aux centres de services scolaires ou aux commissions scolaires anglophones[1] (Ministère de l'Éducation, 2021). Les services d'accueil et de référence s'adressent à des adultes qui, le plus souvent, n'ont pas de projet professionnel ou de formation, ou encore qui s'interrogent sur la faisabilité d'un projet. La démarche de projet de l'adulte l'amène à donner du sens à ses actions et à se centrer sur ses buts. Elle lui permet, aussi, de trouver la motivation et les moyens nécessaires pour mener à terme son projet. Tous ces adultes ont besoin d'être accueillis, informés, conseillés, aidés et accompagnés dans leur conception et réalisation de projet.

Les c.o. sont les professionnels tout indiqués pour remplir différents rôles étant donné leur champ d'exercice directement lié au parcours scolaire et professionnel. Selon le ministère de l'Éducation, les SARCA s'adressent aux adultes de 16 ans et plus sans premier diplôme, qu'ils soient inscrits ou non à un service de formation. Ainsi, dans les SARCA, les c.o. ont l'expertise d'aider l'adulte en lui offrant des services, dont la nature et les tenants sont abordés ci-dessous (Ministère de l'Éducation, 2020 ; 2021). Leur rôle est explicité et approfondi dans le chapitre 2 touchant ces différents services des SARCA et leur collaboration avec les autres intervenants.

Les SARCA comprennent cinq services distincts : accueil, information scolaire et professionnelle, exploration des acquis, accompagnement et orientation professionnelle. Ils sont interreliés, attachés pour former un tout. Selon les besoins de l'adulte, l'un ou l'autre des services peut être déployé : par exemple, une recherche d'information sur un programme de formation peut conduire par la suite aux services d'exploration des acquis ou d'orientation professionnelle, et vice-versa. Une illustration ci-contre des liens entre les services est présentée, accordant une attention particulière au premier du haut, le service d'accueil, qui constitue le service initial.

Services SARCA



Premier et second niveau d'accueil

Concernant l'accueil de premier et second niveau, il s'agit des premières interventions, qui peuvent être faites par différents acteurs, lorsqu'un adulte demande des services offerts parmi les SARCA. Les c.o. ont leur place à l'accueil pour la clarification et la validation de la nature de la demande de l'adulte. Ils sont en mesure de dresser un portrait de la situation et de partager les possibilités pour la mise sur pied et la réalisation de son projet. Ils peuvent exercer leur expertise particulièrement au second niveau, lequel nécessite d'être à l'écoute de l'adulte et de déceler entre autres ses besoins en lien avec sa démarche.

Les c.o. qui interviennent au second niveau d'accueil assureront un service adéquat aux adultes ayant des besoins particuliers et une évaluation des besoins adéquate dès l'accueil. Le fait d'évaluer les besoins adéquatement favorise des choix judicieux de la part des adultes et ultimement augmente leurs chances de réussite et maximise le temps investi. Aussi, référer les adultes au bon service dès le départ maximisera l'efficacité des services.

Une des forces des c.o. est leur sensibilité à détecter et dépister la clientèle vulnérable. Ils relèvent des indices de trouble et départagent les adultes qui sont probablement atteints d'un trouble non diagnostiqué ou dont la situation comporterait un facteur de risque. Dès l'accueil, ils assurent une évaluation des besoins adéquate et mettent en place un filet de sécurité qui permet de prendre en charge les adultes ayant des besoins particuliers. Grâce à leur bonne connaissance des différents services des SARCA, ils sont en mesure de diriger vers le bon service, et au bon intervenant, en lien avec le besoin. La ou le c.o. peut entamer une démarche en orientation plus tard, en cas de besoin, ou diriger vers une ou un autre c.o. Les c.o. ne sont pas nécessairement les seuls présents au service d'accueil : toutes les personnes qui travaillent à cette position doivent pouvoir détecter et dépister les personnes vulnérables et

1 Tout au long du guide, l'appellation « centre de services scolaire » inclut également les commissions scolaires anglophones.

au besoin s'assurer de les conduire vers les services en orientation octroyés par un membre de l'OCCOQ, dans le respect des activités réservées et dans l'esprit de la protection des adultes vulnérables. Ainsi, les activités à haut risque de préjudice sont exercées par le bon intervenant. D'ailleurs, la détection et le dépistage de clientèles vulnérables se font dans tous les services des SARCA. Plus de détails sur les clientèles vulnérables sont présentés dans le chapitre 3. Évaluer les besoins adéquatement favorise des choix judicieux des adultes, ce qui ultimement augmente leurs chances de réussite du projet en plus de maximiser le temps investi par ces intervenants.

Information

Le service d'information correspond à la transmission de renseignements au sujet de différents thèmes : les programmes d'études, les professions, le monde du travail, les ressources au sein du centre de services scolaire ou de la commission scolaire en plus des services offerts dans la communauté. Il s'agit aussi de guider les personnes vers les ressources documentaires ou numériques mises à leur disposition. C'est un partage d'informations essentiel afin d'ouvrir les perspectives de l'adulte.

La conseillère ou le conseiller d'orientation est tout à fait désigné pour le service d'information en tant qu'experte ou expert des éléments qui entourent le monde scolaire et le monde du travail, avec la préoccupation sous-jacente d'assurer que l'information donnée aide à mettre du sens dans le projet de l'adulte. Elle ou il est en mesure de discerner les besoins d'orientation non décelés ou auxquels on n'a pas répondu qui pourraient être un obstacle à la réalisation ou la réussite du projet de l'adulte. Ainsi, elle ou il peut offrir des interventions plus approfondies, en faisant des rapprochements entre l'identité, la réalité sur la formation et celle du marché du travail, qui relèvent de l'orientation professionnelle. La plus-value de sa présence est son regard d'experte ou d'expert en orientation, avec ses préoccupations que l'adulte soit au bon endroit. La ou le c.o., par le truchement du service d'information, peut minimiser les chances d'abandon en cours de formation, s'il y a lieu, et proposer des alternatives ou une référence à des services d'orientation.

Exploration des acquis

Il s'agit d'une étape d'analyse du dossier scolaire et possiblement des acquis extrascolaires faisant valoir les compétences qui auraient été obtenues à l'extérieur du système scolaire, et ce, afin de situer les acquis. Au besoin, la professionnelle ou le professionnel procède à une référence aux services de la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) en FGA et FP. L'exploration des acquis est une façon de mettre en lumière ceux qui serviront de tremplin vers l'étape ultérieure pour la réalisation du projet.

La ou le c.o., avec ses outils et son expertise en orientation professionnelle, est en mesure de juger adéquatement des conditions de faisabilité d'un projet, voire du réalisme, en se fondant sur les acquis de l'adulte. Il peut lui émettre un avis sur le chemin à parcourir, soit les bénéfices, les obstacles et les défis à relever.

Accompagnement

L'accompagnement est un service d'assistance, de conseil et de soutien envers l'adulte poursuivant sa démarche vers la réalisation de son projet. La ou le c.o. offre un suivi afin de favoriser sa mobilisation et son engagement. C'est une façon d'augmenter les probabilités de voir l'aboutissement de la démarche. L'accompagnement est une dimension fondamentale des SARCA (MELS, 2014a).

La ou le c.o. est appelé à accompagner l'adulte, l'assister et l'aider dans son cheminement, depuis la conception du projet de vie ou professionnel jusqu'à sa réalisation. Considérant que l'accompagnement peut être à plus ou moins long terme, si la situation de l'adulte évolue, la ou le c.o. peut agir en soutien face à des difficultés variées : nouveau diagnostic en santé mentale, difficultés dans sa vie personnelle, requestionnement de son but professionnel, difficulté à mobiliser ses ressources, indécision vocationnelle, etc. Étant donné ses compétences approfondies en relation d'aide et en accompagnement, la ou le c.o. peut soutenir adéquatement la réalisation du projet dans une optique, entre autres, de maintien en formation. Devant des obstacles vécus par l'adulte, elle ou il lui apporte son soutien dans des réajustements nécessaires sur les plans personnel, scolaire ou professionnel.

Orientation professionnelle

L'orientation professionnelle constitue un service central au sein des services d'accueil et de référence (MELS, 2014a). Elle permet à l'adulte de considérer son choix professionnel, d'adapter et de prendre la décision qui lui convient. La ou le c.o. peut évaluer son choix professionnel et porter un jugement clinique afin d'en valider la pertinence à l'aide de différents moyens en considérant l'ensemble de l'identité de l'adulte, soit son fonctionnement psychologique, les conditions de son milieu et ses ressources ou limites (OCCOQ, 2010). Cette évaluation systématique et détaillée de l'identité de l'adulte donne un ancrage et un sens aux décisions personnelles, scolaires et professionnelles qu'il prend dans le cadre d'un processus d'orientation.

La particularité de l'intervention en orientation de la ou du c.o. reste sa compétence et sa capacité à traiter des problématiques majeures et complexes ayant une incidence sur le fonctionnement et la santé mentale de l'adulte. Son expertise réside dans l'intégration de ses connaissances approfondies en psychologie, en santé mentale, en relation d'aide et bien d'autres champs connexes.

La conseillère et le conseiller d'orientation restent les uniques professionnels formés adéquatement de par leurs études (maîtrise universitaire de 2e cycle) pour effectuer des processus d'orientation comprenant l'évaluation, la conception et l'intervention en orientation auprès de l'adulte. Par ailleurs, « l'évaluation (en orientation) d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité », dans le cadre de l'application du Code des professions et de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé,* s'applique à tous les adultes vulnérables visés en FGA et FP. D'autres activités réservées sont détaillées dans le chapitre 3.

En plus des services offerts directement aux adultes, la ou le c.o. joue un rôle-conseil important au sein des SARCA auprès des intervenants de l'extérieur, des décideurs qui sélectionnent les canditates et candidats en FP et des directeurs. Elle et il doivent travailler en étroite collaboration avec le personnel de soutien, les enseignants et d'autres professionnels comme les CISEP, des ressources humaines ayant des compétences complémentaires, et ce, afin d'aider l'adulte dans sa démarche de projet. Il y a beaucoup de sensibilisation à déployer pour faire connaître les services qu'elle ou il est en mesure d'offrir à la clientèle, tant auprès des gestionnaires, des collègues, des adultes apprenants, que de la population qui pourrait bénéficier des services. La collaboration de la ou du c.o. avec les autres acteurs du milieu est détaillée dans le chapitre 2.

Expertise des c.o.

Le champ d'exercice des c.o.

Le champ d'exercice se définit comme suit : « Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, intervenir sur l'identité ainsi que développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de permettre des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement » (OCCOQ, 2010a, p. 3).

Que l'adulte soit inscrit ou non en formation, le conseiller d'orientation l'accompagne dans la découverte de soi, dans l'exploration concrète et active du monde de la formation et du travail, dans le soutien au développement de son autonomie, dans sa prise de décision, dans la confirmation de son projet professionnel et dans sa réalisation. Il sait ce qui peut éclairer les choix que l'adulte doit faire, aussi bien en ce qui concerne les éléments intrinsèques comme ses traits de personnalité, ses croyances, ses valeurs et ses intérêts qu'en ce qui concerne les aspects extrinsèques comme son environnement familial et social, ses compétences, ses connaissances et les ressources personnelles dont il dispose. Il apporte donc à l'adulte cet éclairage afin de lui permettre de mieux se définir, de mieux comprendre les différents aspects influençant ses choix et, enfin, de l'aider à trouver un sens à ses apprentissages de manière à persévérer dans son cheminement scolaire et, ultimement, de trouver sa place au sein de la société. Ainsi l'aide de la ou du c.o. offre-t-elle des balises et des repères qui lui permettent de s'investir dans le centre et dans la concrétisation de projets d'avenir qui lui ressemblent.

Énoncé de pertinence sociale des c.o.

« Les c.o., par leur expertise de la relation individu-travail-formation, visent le mieux-être personnel et professionnel en mobilisant le potentiel des personnes et en les aidant à prendre leur place dans la société tout au long de leur vie » (adopté par le CA de l'OCCOQ en 2010).

Profil de compétences des c.o.

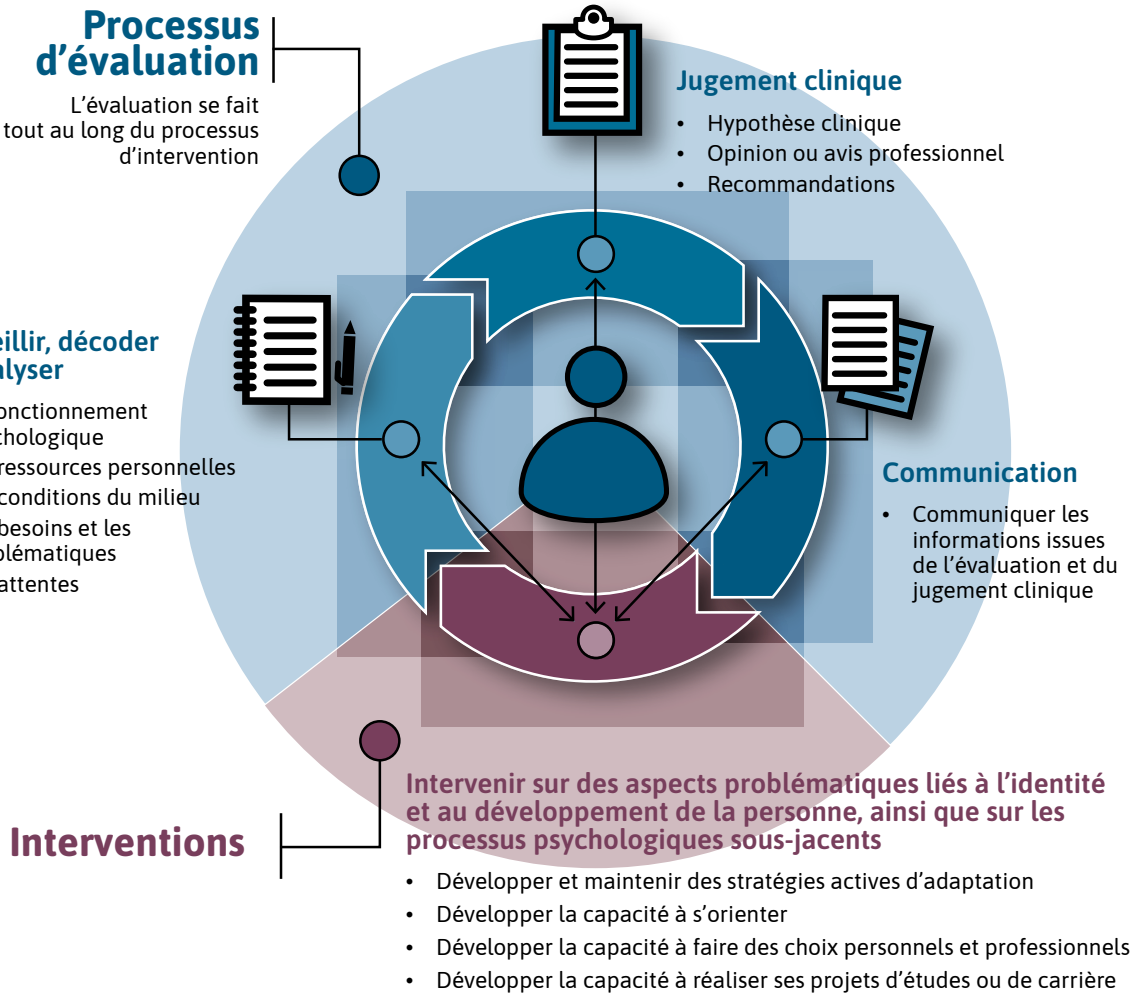
Le *Profil des compétences générales des conseillers d'orientation* est le document qui énonce les compétences qui constituent la pierre d'assise de la pratique professionnelle de l'orientation. Ce sont des actions, observables et concrètes, attendues des c.o. et qui supposent la maîtrise de connaissances et d'habiletés, de même que la présence d'attitudes susceptibles de qualifier leurs actions et responsabilités. Ces connaissances, habiletés et attitudes sont acquises et développées dans le cadre d'activités de formation, initiale et continue, de même que par la réflexion sur leurs expériences.

Les six champs de compétences générales

- Évaluer la situation de manière rigoureuse
- Concevoir l'intervention en orientation
- Intervenir directement
- Exercer un rôle-conseil auprès d'autres acteurs
- Évaluer les impacts des interventions en orientation
- Gérer sa pratique de manière à en assurer la rigueur et la pertinence, conformément aux normes en vigueur

La ou le c.o. évalue rigoureusement la demande d'aide ou la situation qui cause problème afin de bien comprendre la situation, de même que les problèmes auxquels font face les adultes apprenants. Elle ou il fait une évaluation de la situation, qui établit en même temps un lien de confiance avec l'adulte, ce qui lui permet de mieux l'accompagner dans son cheminement scolaire. Cela signifie pour la ou le c.o. d'aider l'adulte à se connaître davantage, à reconnaître ses ressources et celles de son milieu, ainsi qu'à voir comment tout cela pourrait se transposer dans le monde professionnel. Pour y arriver, ils évaluent à la fois le fonctionnement psychologique de l'adulte, ses ressources personnelles et les conditions de son milieu. La figure ci-dessous, tirée du *Guide d'évaluation en orientation* (OCCOQ, 2010a), schématise bien les divers éléments à prendre en considération.

Évaluer en orientation



Ses connaissances et l'ensemble de ses capacités perceptuelles, intellectuelles et réflexives lui permettent de poser un jugement clinique dans le contexte du processus d'orientation. Ce jugement consiste à être en mesure d'avoir une opinion claire de la situation de l'adulte, laquelle s'appuie sur les observations, sur les réflexions et les raisonnements de la ou du c.o. Par conséquent, ils sont en mesure d'apprécier la situation d'une personne au regard de son cheminement vocationnel ou de son insertion socioprofessionnelle en tenant compte de l'interinfluence des facteurs personnels, familiaux et environnementaux de manière à déterminer un plan d'intervention visant le développement de la capacité à s'orienter, à faire des choix personnels et professionnels, à donner un sens à ses études, à réaliser et à s'engager dans des projets d'études ou de carrière à son image. Bien plus qu'une simple observation, le jugement clinique suppose de réunir des renseignements, de les examiner, de les lier entre eux, de poser un regard critique sur ce qui est connu et de juger la situation de façon à établir des hypothèses.

Évaluation en orientation : les facteurs de risque et de protection à prendre en considération

Les facteurs de risque et de protection renvoient à la lutte au décrochage et à la persévérance scolaire, présents dans la littérature depuis maintenant des années. Un facteur de risque est compris dans les éléments prédictifs du décrochage scolaire. Il constitue un événement ou une condition qui augmente la probabilité qu'un jeune éprouve des problèmes émotifs ou comportementaux qui conduiraient au décrochage scolaire (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004 ; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2007). Quelques exemples de ces facteurs de risque sont des antécédents de redoublement, une faible progression dans les matières de base, des résultats scolaires faibles ou encore une faible estime de soi, des sentiments de tristesse intense, de dépression ou d'anxiété.

Les facteurs de protection permettent à une personne de changer ses réactions face à des stresseurs environnementaux et aux facteurs de risque. Cibler les facteurs de protection constitue un préalable à la démarche d'intervention, ces facteurs pouvant être renforcés et développés (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2007). Les facteurs de protection sont les penchants positifs des facteurs de risque.

Le tableau ci-dessous présente une adaptation des principaux facteurs de risque et de protection que l'on trouve en formation générale des adultes ou en formation professionnelle (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2007 ; CTREQ et MEES, 2019 ; De Champlain, 2017, voir Beaucher et coll., dans Mazalon et Dumont, 2020).

FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
Motivation et estime de soi faibles	Motivation et estime de soi fortes
Stratégies d'adaptation infructueuses	Stratégies d'adaptation efficaces
Vision négative du centre de formation et de l'apprentissage	Vision positive du centre de formation et de l'apprentissage
Peu ou pas d'intérêt pour la pratique d'un métier	Intérêt marqué pour la pratique d'un métier
Ne pas avoir de but scolaire ou professionnel	Avoir un but scolaire ou professionnel clair et défini qui concorde avec les aspirations et l'identité
Méconnaissance ou manque de réalisme de la perception de la formation et du métier	Adéquation entre la perception de la formation et du métier, et la réalité
Habitudes de vie peu ou pas compatibles avec les études	Habitudes de vie compatibles avec les études
Problèmes affectifs et de santé mentale diagnostiqués ou non	Stabilité affective et bonne santé mentale
Avoir un trouble de santé mentale, d'apprentissage ou d'adaptation non divulgué	Connaissance et divulgation d'un trouble de santé mentale, d'apprentissage ou d'adaptation
Faible rendement dans les matières de base	Réussite scolaire dans les matières de base
Faible maîtrise de la langue d'enseignement	Maîtrise de la langue d'enseignement
Situation socioéconomique précaire	Stabilité socioéconomique
Peu ou pas de soutien de l'entourage proche	Soutien de l'entourage proche
Problèmes personnels ou familiaux importants	Peu de problèmes familiaux ou personnels
Peu ou pas de relations significatives au sein du centre (relations difficiles avec le personnel scolaire, faible réseau social, etc.)	Relations significatives et positives au sein du centre

Problèmes présents dans le centre de formation (consommation de drogues ou présence d'actes de violence)	Peu de problèmes présents dans le centre de formation
Absence de mesures adaptatives lorsque la situation le requiert et le permet	Accès à des mesures adaptatives[2] qui favorisent la réussite scolaire lorsque c'est nécessaire et possible

La ou le c.o. identifie les facteurs de protection et de risque afin d'établir les interventions appropriées pour maximiser les chances de réussite de l'adulte en tenant compte de sa situation. Elle ou il pourra avoir accès à des informations autrement inaccessibles ou qui pourraient passer inaperçues. Elle ou il peut aussi émettre des avis et recommandations à l'équipe-centre, en lien avec l'évaluation qui aura été faite, pour soutenir la persévérance scolaire.

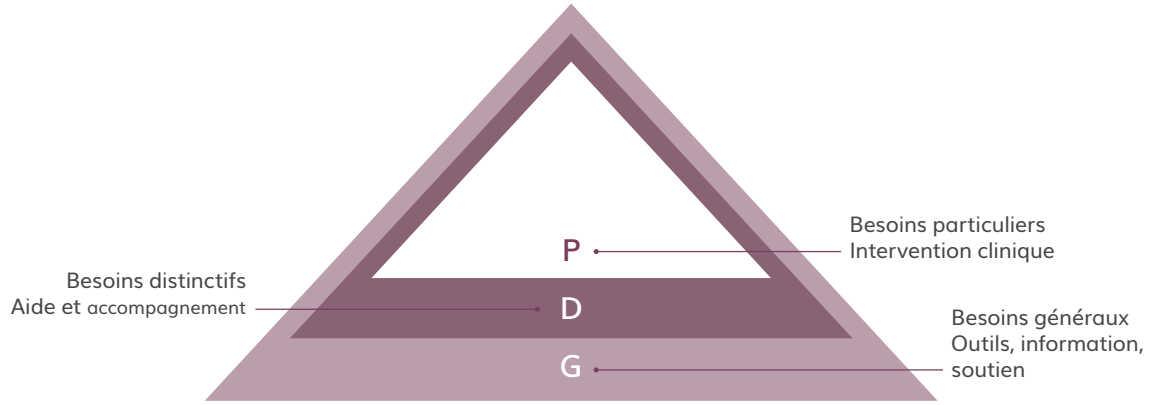
L'évaluation fait partie intégrante du processus d'orientation. En effet, un processus d'orientation inclut nécessairement une évaluation afin de guider l'intervention de manière adéquate et adaptée à l'adulte. L'évaluation auprès « d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité », par divers moyens, est une activité réservée aux c.o. En effet, ils sont les seuls professionnels qui ont notamment le droit d'évaluer en orientation une personne qui a un diagnostic de trouble mental ou un trouble d'un autre ordre. Les c.o. sont les professionnels les plus compétents pour procéder à cette évaluation afin de protéger également cette clientèle vulnérable face à des interventions préjudiciables, et ce, dans l'esprit des activités réservées. Au-delà de la loi qui réserve certaines activités, l'orientation professionnelle est le domaine d'expertise des c.o. de par leur formation approfondie — ainsi sont-ils les personnes indiquées pour offrir les services d'orientation professionnelle afin de ne pas porter préjudice aux clientèles vulnérables. La ou le c.o. intervient sur l'identité pour développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de permettre à la personne aidée de faire ses choix personnels et professionnels, et pour ainsi aider à concevoir et réaliser son projet de vie. De plus, le jugement clinique issu de l'évaluation peut aussi servir de base pour émettre des avis et recommandations dans un cadre d'intervention multidisciplinaire.

Le *Guide d'évaluation en orientation* s'avère une référence pour avoir la certitude de couvrir tous les aspects essentiels à une bonne évaluation. En outre, avant de porter un jugement clinique, la ou le c.o. doit s'assurer d'avoir une connaissance et une compréhension suffisantes de tous les éléments qui peuvent influer sur le fonctionnement de son client. Le jugement clinique doit prendre appui sur la qualité des observations, des raisonnements et des analyses de la ou du c.o. Par ailleurs, elle ou il doit faire preuve d'intégrité, de confidentialité, d'éthique, de rigueur, de respect des normes professionnelles, de discernement et d'esprit critique. Enfin, l'évaluation peut être éclairée par le modèle des besoins ainsi que par plusieurs autres modèles et approches théoriques — ce qui est abordé maintenant.

2 Considérant que le ministère de l'Éducation exige en formation professionnelle que la personne puisse exercer le métier de façon autonome (MEESR, 2015) et que les mesures d'adaptation pour l'évaluation des apprentissages « ne doivent d'aucune manière diminuer les exigences établies ou modifier ce qui est évalué » (MEES, 2017, p. 31), le conseiller d'orientation doit inclure ces éléments dans son évaluation. Les limites que le Ministère sous-tend quant aux mesures d'adaptation possibles obligent la ou le c.o. à tenir compte de l'aspect réaliste du projet professionnel de l'adulte.

Modèle des besoins d'orientation

Les besoins d'orientation des adultes sont diversifiés et dépendent à la fois de leur fonctionnement psychologique, des ressources dont ils disposent et des conditions de leur environnement. Ce modèle propose une compréhension des différents types de besoins et des interventions pour y répondre. Il est à noter que des compétences particulières et spécifiques, au-delà du rôle des différents intervenants, sont nécessaires pour répondre à ces différents besoins.



BESOINS GÉNÉRAUX	DESCRIPTION	EXEMPLES DE RÉPONSES
Besoins présents chez tous les adultes	Bien que plusieurs adultes soient en mesure d'assumer sans aide une large part de la prise de décision touchant leur carrière, ils doivent quand même avoir parfois recours à des moyens, à des outils et à de l'information. Ces besoins ne font pas nécessairement l'objet de demandes puisqu'on s'attend généralement à ce que les ressources soient disponibles pour tout le monde.	Centre de documentation, ressources Internet, banques de données, documents d'information, tournée des classes, diverses activités orientantes telles que des journées carrières, des projets de groupe, animation, etc. Information sur le contenu des programmes, les différents parcours de formation, les préalables, les conditions d'admission, les procédures d'admission, les profils de formation des adultes, etc. Ces exemples de besoins peuvent être fournis par la ou le c.o., ou encore par des intervenantes ou intervenants en formation scolaire de même qu'en information scolaire et professionnelle, et ce, en collaboration avec les c.o.
BESOINS DISTINCTIFS	**DESCRIPTION**	**EXEMPLES DE RÉPONSES**
Besoins présents chez la plupart des adultes	La plupart des adultes vivent, à un moment ou à un autre, le besoin d'un accompagnement plus ou moins spécialisé, en raison de l'importance et de la portée du choix, de l'impression de ne pas être prêt à choisir, de la préoccupation de ne pas se tromper ou du désir de profiter de l'avis d'un spécialiste. À ce moment, la simple transmission d'information ne suffit pas, et l'adulte aura besoin d'une démarche plus structurée. Ces besoins sont généralement exprimés ouvertement et font l'objet de demandes auxquelles les professionnelles et professionnels répondent.	Validation à propos d'un programme, d'un métier ou d'un établissement (ex. : élève ou étudiant d'un jour, stage en milieu de travail) par une ou un c.o. ou faite par des intervenantes ou intervenants du développement de carrière et en information scolaire et professionnelle, en collaboration avec les c.o. Accompagnement par une ou un c.o. dans une réflexion à propos de son identité, validation de choix, interprétation de l'information scolaire et professionnelle, aide pour trancher entre deux ou trois options, démarche d'orientation.

BESOINS PARTICULIERS	DESCRIPTION	EXEMPLES DE RÉPONSES
Besoins présents chez certains adultes plus vulnérables	Certains adultes vivent un « problème d'orientation » (ex. : indécision chronique, anxiété liée au choix, problème d'identité, immaturité vocationnelle) ou encore vivent une situation particulière nécessitant une intervention adaptée (notamment les adultes ayant des besoins particuliers). Ces besoins peuvent ne pas être exprimés et demander un dépistage à l'intérieur d'autres niveaux d'intervention. Ces adultes sont sans doute plus à risque d'échec et de décrochage. Par ailleurs, s'ils se dirigent vers le marché du travail à la fin de leurs études secondaires, ils peuvent nécessiter un accompagnement plus soutenu pour leur insertion socioprofessionnelle.	Interventions cliniques, évaluations particulières, démarche d'orientation adaptée à la particularité de la clientèle ou du problème. Pour répondre à ces besoins, il est nécessaire de s'assurer d'une évaluation particulière et de diversifier les formes d'intervention. Il arrive aussi que les parents s'impliquent dans la démarche, particulièrement avec les jeunes adultes aux prises avec des difficultés importantes. Ces activités sont nécessairement effectuées par des c.o.

Les encadrés qui suivent présentent le rôle et les compétences des c.o. selon le type de besoins, en offrant aussi des exemples de stratégies et de moyens utilisés pour répondre à ces besoins. Il ne s'agit pas d'une présentation exhaustive, mais simplement de quelques pistes.

Exemples de besoins généraux

- Avoir de l'information scolaire et sur le marché du travail.
- Connaître les ressources et les références en information scolaire et professionnelle.
- Avoir de l'aide pour le choix de cours et le choix de parcours.
- Savoir quelles sont les conséquences des échecs sur le cheminement scolaire.

Rôle, compétences et connaissances des c.o.

Intervenir directement

Mettre en place les conditions et les ressources nécessaires pour répondre aux besoins de l'adulte et atteindre les objectifs poursuivis, ainsi que collaborer avec les enseignantes et enseignants et les autres professionnelles et professionnels du milieu.

Connaissances

Connaissance du milieu scolaire, des métiers et professions, du marché du travail, en plus des contextes socio-économiques, de l'insertion professionnelle, de la sanction des études.

Stratégies, moyens

- Rencontres de classes.
- Interventions individuelles.
- Activités d'information scolaire et professionnelle.
- Mise en place d'un centre de documentation, de banques de données.
- Mise en place de journées carrières.
- Collaboration avec d'autres intervenantes et intervenants, et professionnelles et professionnels.

Organisation des services

Les besoins généraux sont dirigés vers les SARCA, principalement en ce qui a trait au type de service.

- Service de premier niveau d'accueil.
- Service de second niveau d'accueil (ex. : inscription à des cours de la FGA).
- Service d'information.

Exemples de besoins distinctifs

- Avoir un soutien pour faire un choix.
- Favoriser la connaissance de soi.
- Recevoir de l'aide pour l'insertion socioprofessionnelle.
- Recevoir de l'aide pour favoriser son autonomie et pour s'engager dans un projet professionnel.
- Recevoir un accompagnement dans les différentes transitions scolaires.

Rôle, compétences et connaissances des c.o.

Évaluer la situation de manière rigoureuse

Tenir compte de la situation, des enjeux, du fonctionnement de la personne, des ressources, des limites, etc.

- Évaluer [en orientation] une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité[3].

Connaissances

Connaissance de la psychométrie, de l'évaluation, du développement de la personne, de la psychopathologie, du développement vocationnel et de l'insertion professionnelle.

Concevoir l'intervention en orientation

Déterminer les objectifs de l'intervention, la réaliser et l'intégrer dans un plan d'action par étapes, solliciter la participation d'autres acteurs concernés au besoin.

3 Activité réservée aux c.o., telle que stipulée dans la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines.*

Connaissances

Connaissance des modèles d'intervention individuelle et de groupe, des approches et programmes, des caractéristiques des diverses clientèles ainsi que des organismes et de leurs ressources.

Intervenir directement

Réaliser un processus d'orientation en tenant compte des contextes; offrir un suivi et aller vers d'autres acteurs au besoin; mettre en place les conditions et les ressources nécessaires pour répondre aux besoins de la clientèle et atteindre les objectifs.

Connaissances

Connaissance du counseling individuel et de groupe, de l'animation et du traitement de l'information, des processus de prise de décision, transitions de carrière, interventions auprès de clientèles difficiles, et des ressources informatisées.

Stratégies, moyens

- Accompagnement personnalisé.
- Rencontres individuelles et de groupe.
- Counseling.
- Activités d'exploration.
- Passation d'inventaires d'intérêts, de personnalité, d'aptitudes.
- Administration et interprétation de tests psychométriques.

Organisation des services

Les besoins distinctifs sont dirigés vers les SARCA, principalement en ce qui a trait au type de service.

- Service de second niveau d'accueil.
- Service d'exploration des acquis.
- Service d'orientation professionnelle.
- Service d'accompagnement.

Exemples de besoins particuliers

- Sortir de l'indécision.
- Vaincre son anxiété face aux choix.
- Atteindre une maturité vocationnelle.
- Retrouver sa motivation.
- Gagner en persévérance.

Rôle, compétences et connaissances des c.o.

Évaluer la situation de manière rigoureuse

Tenir compte de la situation, des enjeux, du fonctionnement de la personne, des ressources et des limites, etc.

- Évaluer [en orientation] un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la *Loi sur l'instruction publique*[4].

Connaissances

Connaissance de la psychométrie, de l'évaluation, du développement de la personne, de la psychopathologie, du développement vocationnel, de l'insertion professionnelle, etc.

Concevoir l'intervention en orientation

Déterminer des objectifs d'une intervention, la réaliser et l'intégrer dans un plan d'action par étapes, solliciter la participation d'autres acteurs au besoin.

Connaissances

Connaissance des modèles d'intervention individuelle et de groupe, des approches et programmes, des caractéristiques des diverses clientèles, des organismes et de leurs ressources.

Intervenir directement

Réaliser un processus d'orientation en tenant compte des contextes; offrir un suivi et aller vers d'autres acteurs au besoin; mettre en place les conditions et les ressources nécessaires pour répondre aux besoins du client; et atteindre les objectifs.

Connaissances

Connaissance du counseling individuel et de groupe, de l'animation, du traitement de l'information, des processus de prise de décision, des transitions de carrière, de l'intervention auprès de clientèles difficiles, des ressources, etc.

Exercer un rôle-conseil

Exercer un rôle d'expert-conseil et d'agent de changement, dans son milieu, dans un cadre multidisciplinaire; assumer le leadership concernant l'orientation; agir comme intermédiaire entre différents acteurs selon les situations et les besoins.

Connaissances

Connaissance des approches en consultation, de la gestion de projets, des modèles de développement de compétences, de la gestion des conflits.

Évaluer les incidences de ses interventions

Établir des critères de réussite; vérifier l'atteinte des objectifs; analyser de façon critique ses interventions; dresser la liste des retombées de ses compétences et de ses limites sur sa pratique; être en mesure de diriger au besoin la personne chez quelqu'un d'autre.

Connaissances

Connaissance des méthodes d'analyse des pratiques, des méthodes d'évaluation des services, des méthodes de recherche, de la statistique descriptive et inférentielle.

4 Activité réservée aux c.o., tel qu'il est stipulé dans la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines.*

Stratégies, moyens

- Accompagnement personnalisé.
- Rencontres individuelles.
- Counseling.
- Administration et interprétation de tests psychométriques.
- Conception de plans d'action.
- Consultation d'équipes multidisciplinaires.

Organisation des services

Les besoins particuliers sont dirigés vers les SARCA, principalement en ce qui a trait au type de service.

- Service de second niveau d'accueil.
- Service d'orientation professionnelle.
- Service d'accompagnement.

Planification annuelle des services d'orientation

La planification annuelle des services est en fait un aménagement stratégique et dynamique des services, adapté au milieu dans lequel la professionnelle ou le professionnel évolue, qui présente une ligne directrice et offre une vision d'ensemble de tous les services qui seront mis en place. Elle est essentielle pour bien camper les services d'orientation qui seront offerts pendant l'année scolaire dans le contexte du projet éducatif de son centre ou autrement. Les énoncés de compétences du *Profil des compétences générales des conseillers d'orientation* (OCCOQ, 2010b) sont une référence utile pour réaliser cette planification.

Mise en œuvre de la planification annuelle des services

La planification annuelle des services d'orientation ne consiste pas simplement en une recension des activités offertes au cours d'une année et que l'on présenterait sous forme de calendrier. Elle doit établir la raison d'être du service d'orientation, ses grandes orientations, ses objectifs, ses activités — tout cela en fonction des besoins de la clientèle. Elle repose sur une analyse approfondie du milieu et se fonde ainsi sur le portrait de la clientèle (nombre d'adultes, répartition, calendrier scolaire, etc.), sur le projet éducatif ou le plan stratégique de l'institution (mission, valeurs, objectifs, etc.) et tient compte du rôle des c.o. aussi bien auprès des adultes qu'au sein de l'équipe-centre. Elle présente des objectifs clairs de même que les stratégies et les actions qui seront mises en place pour les atteindre. La planification annuelle comprend aussi les différents échéanciers et les activités récurrentes, comme les tournées de classes, nécessaires et incontournables à réaliser au cours de l'année scolaire. La planification des services dans le secteur des adultes et de la formation professionnelle tient compte du fait que les entrées se font à des moments différents tout au cours de l'année scolaire ainsi que des changements socioéconomiques comme la pénurie de main-d'œuvre.

Cette planification doit répondre aux besoins généraux, mais également aux besoins distinctifs et aux besoins particuliers. Les clientèles vulnérables, notamment les personnes handicapées, doivent recevoir les services dont elles ont besoin pour cheminer vers leur réussite scolaire et professionnelle.

Lorsque la planification annuelle est présentée et discutée avec la direction des centres, elle permet de mettre en valeur les services d'orientation dans le projet éducatif de son milieu. Qui plus est, elle permet aux enseignantes et enseignants comme à la direction de prendre conscience du soutien qu'elle apporte en lien avec les objectifs de

réussite éducative et de persévérance scolaire. Tout ce travail d'analyse des besoins et des ressources que les c.o. réalisent à l'occasion de la planification annuelle des services permet aux gestionnaires de décider de manière éclairée des priorités organisationnelles en ce qui concerne les services d'orientation. Les c.o. ont la responsabilité de bien déterminer les besoins d'orientation à l'aide d'un portrait rigoureux du milieu (les besoins de la clientèle et les ressources du milieu) et de les communiquer à la ou au gestionnaire concerné. C'est avec cette personne que les priorités doivent être établies.

Il est aussi recommandé de concevoir la planification annuelle des services en orientation de manière qu'elle soit dans le même sens que le plan de direction attendu par la loi. En effet, les centres d'éducation des adultes ont l'obligation de se doter d'une convention de gestion et de réussite éducative, laquelle définit les orientations et les objectifs du plan de réussite (*Loi sur l'instruction publique,* art. 109). Les c.o. peuvent ainsi participer à la mise en œuvre du projet éducatif par leurs interventions en lien avec la définition d'un projet personnel et professionnel clair, la motivation scolaire et l'atteinte des objectifs scolaires auprès de l'adulte.

Quelques exemples

Voici, à titre d'exemples, une liste de certains autres éléments qui peuvent faire partie de la planification annuelle des services (attention, il ne s'agit ni d'une liste exhaustive ni restrictive) :

- Analyse ou portrait du milieu (caractéristiques, ressources offertes).
- Analyse ou portrait de la clientèle visée (provenance, particularités, acquis scolaires, réalisations, rapports d'analyse de la situation de l'adulte, etc.).
- Réflexion sur les besoins des adultes et sur les mesures inhérentes d'appui ou de soutien en vue de répondre aux besoins généraux, distinctifs ou particuliers.
- Présentation du service d'orientation, de ses grandes orientations, de sa contribution au projet éducatif du centre.
- Présentation d'objectifs clairs à atteindre.
- Suggestions de pistes d'amélioration (s'il y a lieu).
- Présentation d'un canevas ou d'un calendrier des activités à venir, des échéanciers et des moyens qui seront utilisés pour répondre aux objectifs cités en introduction.
- Présentation des objectifs et des activités de formation continue.
- Estimation du budget annuel ou du montant alloué par le centre ou le centre de services scolaire (formation continue, activités, matériel éducatif, outils, questionnaires, tests psychométriques, etc.).
- Estimation du temps disponible et des services qu'il est possible de rendre.

Retombées de la planification annuelle des services

La planification annuelle des services s'avère nécessaire aussi bien sinon davantage pour des c.o. qui travaillent à temps partiel que pour d'autres qui travaillent à temps plein dans un établissement ou même dans plusieurs établissements. Faute de planification, les demandes de consultation individuelle, par exemple, risqueraient de combler tout le temps dont une ou un c.o. dispose dans un établissement. Si cela exige du temps et de la réflexion, cela permet de ne pas être submergé par les demandes ponctuelles qui ne manqueront pas de se présenter, tout comme de donner priorité aux actions et aux ressources à mettre en place pour répondre aux besoins. Cette planification annuelle des services facilitera l'organisation du travail des c.o., mais également l'évaluation annuelle des services au terme de l'année scolaire.

Ces services, définis à partir de l'évaluation des besoins, permettent de déterminer des objectifs ainsi que les actions à poser en cours d'année afin de les atteindre. Cette évaluation des besoins, préalable à la planification, permet aux c.o. d'appuyer leurs interventions sur des bases rigoureuses qui en montrent la pertinence aussi bien auprès de la direction d'un centre que du personnel enseignant et du personnel professionnel. Les énoncés de compétences du *Profil des compétences générales des conseillers d'orientation* (OCCOQ, 2010b) restent également une référence utile pour réaliser cette planification.

Démarche de planification des services d'orientation

En collaboration avec le ministère de l'Éducation, l'OCCOQ a mis en place une démarche de planification des services d'orientation (PSO) en milieu scolaire, incluant une formation de base et du coaching, qui est offerte en accord et en concertation avec les directions des établissements et les c.o., ou avec d'autres intervenants qui souhaitent réfléchir à l'offre de services d'orientation.

La démarche réflexive PSO permet aux participants de connaître les ressources et d'analyser la situation actuelle de leurs services d'orientation. Pour ce faire, ils élaborent un portrait de leur clientèle étudiante, de ses besoins et des services offerts. En permettant une prise de recul sur leurs services existants, ce processus peut amener les acteurs à réaliser que leur offre de services d'orientation doit être plus équilibrée, appuyée sur la pyramide des besoins en orientation et en cohérence avec l'approche « réponse à l'intervention » (RAI). Une telle démarche permet aux milieux d'optimiser l'utilisation de leurs ressources en assurant des services aux populations les plus vulnérables, en fonction de leurs besoins et à des moments clés : lors de l'admission, pendant le parcours de formation et lors de transitions.

Finalement, l'analyse de l'écart entre la situation actuelle et la situation visée permet de cibler des changements à mettre en place afin de répondre adéquatement aux besoins des adultes, en tenant compte des ressources et de l'expertise du milieu.

Pour l'OCCOQ, la démarche PSO est un moyen concret qui permet aux intervenants du réseau scolaire de coconstruire une vision des services d'orientation tout en ne perdant jamais de vue les priorités, les enjeux et les ressources de leur milieu pour mieux répondre aux besoins de la clientèle.

Évaluation annuelle des services d'orientation

Trop souvent, l'évaluation des services professionnels est confondue avec la mesure de la satisfaction de la clientèle et constitue le seul et unique indicateur de l'efficacité des services. Le fait d'avoir l'impression, ou même de savoir que la direction ou les adultes sont satisfaits des interventions et des services d'orientation reçus, n'est pas toujours un gage de réussite. L'évaluation annuelle des services doit être faite de manière rigoureuse et s'appuyer sur des indicateurs fiables et mesurables reflétant la réalité. L'évaluation nécessite donc un retour réflexif et structuré sur l'ensemble des interventions et des services offerts par les c.o.

Mise en œuvre de l'évaluation des services

Il faut savoir tout d'abord que la planification annuelle des services préalablement établie s'avère une ressource indispensable pour permettre cette évaluation. La ou le c.o. devra mettre en place des indicateurs lui permettant de juger de la pertinence de ses actions et de ses interventions. Ces indicateurs peuvent être définis en fonction, notamment, de son mandat ou des responsabilités qui lui ont été confiées, de la clientèle rencontrée, des besoins présents de son milieu, du projet éducatif du centre, de son horaire et du temps mis à sa disposition.

Définir ces indicateurs exige une démarche tout aussi réflexive que celle de la planification des services. Les objectifs de départ, les interventions, les activités et les moyens mis en place pour répondre aux besoins de la clientèle desservie sont autant d'éléments à prendre en considération au moment de l'évaluation.

Quelques exemples d'indicateurs

Voici une liste de quelques éléments à prendre en considération pour déterminer les indicateurs qui serviront à l'évaluation annuelle. Cette liste n'est pas exhaustive, elle ne présente que quelques exemples.

- À quels besoins généraux, distinctifs et particuliers ai-je répondu ?
- Quels services ou activités ont été mis en place à cette fin ?
- Combien d'adultes ont été rejoints par chacun des services et activités mis en place ?

- Les clientèles vulnérables ont-elles été desservies ?
- Quelles étaient les demandes de la direction en ce qui concerne les services d'orientation et quelles actions ont été réalisées pour y répondre ?
- Quels étaient les demandes ou les besoins du personnel enseignant et professionnel quant aux services d'orientation, et quelles actions ont été réalisées pour y répondre ?

Toutes ces questions permettent de vérifier si les activités et les services réalisés ont répondu aux besoins du milieu, en conformité avec les objectifs de départ. Ce bilan annuel doit être le plus exhaustif possible. Il est essentiel d'y présenter les interventions et services concernant l'orientation, mais également ceux visant, entre autres, la persévérance scolaire, l'accompagnement des enseignants dans le projet éducatif, le soutien aux adultes en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage, la participation aux différents comités pédagogiques.

Retombées de l'évaluation des services

Pour la et le c.o., prendre le temps d'effectuer cette démarche d'évaluation permet de poser un regard réflexif sur leur pratique professionnelle, tout comme elle permet de valider, de modifier, de bonifier leurs interventions et même de recadrer ou d'ajuster la prochaine planification annuelle des services. De surcroît, la réalisation de ce travail montre l'incidence des services d'orientation dans le milieu. C'est ainsi que leur apport, dans l'atteinte des objectifs de réussite et de persévérance scolaires des adultes, s'établit d'emblée. La direction pourra également comprendre la pertinence des services offerts et le rôle clé de la ou du c.o. au sein du centre. La présentation d'un tel document est de leur responsabilité et constitue un excellent moyen pour illustrer les effets de leurs interventions dans le milieu et affirmer leur identité professionnelle.

Quelques références théoriques

Plusieurs modèles et approches théoriques ont été conçus en sciences de l'orientation, en tentant de comprendre l'adulte dans sa dynamique et son évolution. Alors que diverses approches peuvent toucher les personnes de façon générale, certaines rejoignent davantage la pratique en formation générale des adultes et en formation professionnelle. Les théories, de même que le style d'intervention, les valeurs et les croyances auxquels adhère telle ou tel c.o. teinteront nécessairement ses interventions. Différentes visions sont présentées par plusieurs auteurs. Quelques ouvrages retiennent notre attention.

D'abord, Bujold et Gingras ont publié en 2000 le livre *Choix professionnel et développement de carrière,* qui présente des théories classiques liées au choix professionnel et au développement de carrière. On y trouve notamment les modèles de choix professionnels en lien avec la personnalité, comme la typologie de Holland; les conceptions socioéconomiques, technologiques et culturelles faisant une large part entre autres au développement de carrière chez la femme; l'approche traits-facteurs incluant la théorie de l'adaptation au travail de Dawis; la prise de décision dans le développement de carrière, réfléchie dans différents modèles comme celui de Gelatt et celui d'Amundson. Les approches développementales, dont la conception de Super et de Riverin-Simard, touchent de près le développement de carrière chez l'adulte — un chapitre complet y est consacré. D'ailleurs, l'adaptation de l'adulte et son développement sont discutés selon différentes perspectives, établies par Schlossberg et ses collaborateurs, dans lesquelles sont répertoriées de nombreuses recherches.

Un ouvrage plus récent survole les différentes théories actuelles appliquées au développement de carrière et à l'orientation avec des études de cas, *Théories et modèles orientés sur la carrière* : *des idées pour la pratique* (Arthur, Neault et McMahon, 2019). L'ouvrage présente trois objectifs : 1) renforcer les connaissances fondamentales des praticiens de carrière sur les théories et les modèles; 2) développer un contenu qui serait pratique et utile, en établissant un lien entre la théorie et la pratique; et 3) augmenter la participation d'auteurs qui proviennent des quatre coins du monde (Cournoyer, Dionne, Viviers et Rochat, 2021). Certains chapitres contiennent des théories classiques avec des informations contemporaines pendant que d'autres contiennent des théories et des modèles nouveaux et émergents. Chaque chapitre contient une étude de cas originale, une analyse et un cas pratique. Plusieurs approches d'intervention sont abordées, par exemple l'approche centrée sur les solutions par de Shazer et Berg ainsi que la thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT) mise au point par Hayes et ses collègues; dans les approches constructivistes par le truchement de la théorie de la construction de carrière de Savickas, de l'approche du récit par Brott et de l'angle du modèle de participation continue de Riverin-Simard et Simard; les modèles de prise de décision comme le modèle décision-action de Cournoyer et Lachance ainsi que la théorie du traitement cognitif de l'information de Sampson, Reardon, Peterson et Lenz. On y présente aussi l'intervention avec plusieurs clientèles, considérant des éléments sociaux, comme le modèle d'orientation professionnelle auprès des populations mal desservies de Pope, la théorie de l'activité culturelle et historique de Dionne et Dupuis, ainsi que la théorie de carrière sociologique de Bimrose. Sur le plan systémique, on trouve le cadre théorique des systèmes de Patton et McMahon. D'autres théories et modèles sont aussi présentés comme la théorie de l'autodétermination

de Ryan et Deci basée sur les besoins fondamentaux, la perspective transitionnelle par le modèle de transition de vie 4S de Schlossberg et la théorie axée sur l'espoir et l'action de Niles, Amundson et Yoon. La perspective clinique et critique présentée par Simon Viviers met l'accent sur la santé psychologique au travail chez les professionnels.

La psychologie de l'orientation est un ouvrage survolant un large éventail d'autrices et d'auteurs ainsi que de théories liées à l'orientation. Il détaille les auteurs classiques comme Erikson avec ses stades de développements psychosociaux, Gottfredson avec la carte cognitive, la circonscription et les compromis ainsi que la théorie sociale cognitive et le sentiment de compétence de Bandura. Super fait partie aussi de ces autrices et auteurs distinctifs qui traitent notamment de l'identité vocationnelle et des concepts de soi. D'ailleurs, on y trouve un chapitre complet sur la construction et le développement de l'identité ainsi qu'un autre sur les théories de la personnalité, dont la théorie de Holland, les cinq grands facteurs de Costa et McCrea ainsi que la typologie de Myers-Briggs, basée sur la théorie de la personnalité de Jung. De plus, plusieurs approches de l'entretien-conseil sont décrites comme celles de l'approche humaniste de Rogers et de l'entrevue d'évaluation de Lecomte et Tremblay.

Finalement, les c.o. auraient avantage à maîtriser des théories, des approches et des modèles d'intervention particuliers afin d'exercer leur expertise pour bien desservir la clientèle adulte présentant différentes difficultés. Les théories telles que celles du développement de la personnalité, de l'identité et de la prise de décision en font partie. Le grand domaine de la psychopathologie doit aussi être connu avec ses complexités, de même que l'intervention de crise et de risque suicidaire en plus de l'approche de gestion des émotions. Chaque c.o. adaptera à sa façon les cadres de référence. L'important est de choisir des interventions appropriées selon les problématiques et les clientèles qui se présentent.

CHAPITRE 2

Modalités d'intervention et services aux adultes

Choix de modalités d'intervention

Dans leur pratique professionnelle, les c.o. peuvent intervenir en mode individuel, groupal, télépratique et par le truchement du rôle-conseil. Le choix du mode d'intervention doit prendre en considération les besoins du milieu et ceux des adultes, tout comme il doit être adapté aux ressources dont les c.o. disposent. Elles et ils adaptent leur intervention aux situations variées et aux changements qui peuvent se présenter dans le milieu environnant ou chez la clientèle puis considèrent, dans leurs démarches, les particularités des adultes ayant des besoins particuliers.

Certains facteurs peuvent guider les choix, notamment :

- les types de mandats confiés ;
- les objectifs visés par les diverses interventions ;
- les types de besoins à combler ;
- les problèmes particuliers ;
- les clientèles distinctives ;
- les formules d'enseignement ;
- la collaboration d'autres intervenantes ou intervenants dans le milieu ;
- la documentation concernant l'efficacité de l'une ou l'autre des formules choisies ;
- les expériences d'intervention précédentes.

L'analyse rigoureuse de tous ces éléments permet le choix le plus pertinent ou la combinaison des diverses façons de faire. Quel que soit le type d'intervention, l'idée est de soutenir l'adulte dans la réalisation de son projet.

Intervention individuelle

L'intervention individuelle devrait répondre à des besoins distinctifs et à des besoins particuliers des adultes (voir la pyramide des besoins dans le chapitre 1). La force de ce type d'intervention réside dans la possibilité d'aller en profondeur et dans l'unicité de l'adulte. En effet, l'adulte qui est seul avec la ou le c.o. peut s'exprimer librement sur des sujets intimes ou délicats qui ne sont pas toujours faciles à aborder, sans crainte du jugement des pairs. L'attitude de respect et d'ouverture des c.o. favorise un climat de confiance qui leur permet de guider et d'accompagner l'adulte dans la découverte de son identité à travers ses intérêts, ses valeurs, ses traits personnels, ses compétences, ses besoins, etc.

Les interventions personnalisées ont pour objectif d'aider à faire des choix appropriés et satisfaisants qui permettent à l'adulte de se responsabiliser quant à sa prise de décision. Ces interventions peuvent répondre à diverses situations, notamment :

- le besoin de se connaître, de structurer et de renforcer son identité ;
- les difficultés personnelles interférant avec la capacité de s'orienter ou de réaliser un projet d'études ;
- l'angoisse en lien avec le choix de carrière et l'indécision vocationnelle ;
- la validation d'un choix de formation ou de profession ;
- le besoin d'intégrer l'information scolaire recueillie au cours de la démarche d'orientation ;
- le manque de motivation ou de persévérance scolaire ;
- l'intervention auprès d'un adulte handicapé ou en difficulté d'apprentissage ;
- la reconnaissance des acquis et des compétences.

Intervention en accueil

L'accueil se situe en amont de tous les autres services des SARCA, où la clarification et la validation de la nature de la demande en lien avec le projet de l'adulte sont au premier plan. Les c.o. interviennent particulièrement au second niveau : « lorsque le projet de l'adulte demande des éclaircissements ou semble peu réaliste, lorsque l'adulte mentionne des problèmes liés à sa situation personnelle, professionnelle ou scolaire ou encore lorsque des questions propres à son projet exigent l'expertise d'un professionnel […] » (MELS, 2014, p. 7).

Suivant les indications du ministère de l'Éducation concernant le rôle des c.o. au second niveau (MELS, 2014a ; MELS, 2014b), elles et ils occupent une place légitime. Leur rôle à l'étape de l'accueil est varié ; il consiste principalement à :

- écouter, avec respect et bienveillance, l'adulte dans l'expression de sa demande, et évaluer ses besoins en vue d'une démarche particulière, par exemple : en service d'orientation pour aider à définir un objectif professionnel, en information sur un programme de formation, en reconnaissance des acquis pour l'inscription aux Tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS), en accompagnement vers une inscription à l'éducation des adultes ou dans un DEP, etc ;
- considérer une situation personnelle (par exemple, l'adulte vit seul avec deux enfants), scolaire (par exemple, n'a pas fréquenté le centre depuis au moins cinq ans et quel niveau de scolarité est atteint) et professionnelle (acquis formels ou non formels, s'il travaille ou non, les conditions de travail, etc.) afin de cerner des forces, des contraintes et des possibilités ;
- cerner les intérêts, les valeurs, les aptitudes et bien d'autres éléments pour ainsi clarifier sommairement la connaissance de soi en lien avec la demande ;
- vérifier la perception qu'a l'adulte de son projet pour en assurer et ajuster le réalisme au besoin ;
- s'assurer de transmettre les informations pertinentes en lien avec la situation ou le projet de l'adulte (mention doit être faite des conditions nécessaires à la réussite et des obstacles, par exemple les préalables à une formation, le niveau de français qui pourrait faciliter l'intégration, la conciliation études-travail-famille, les moyens financiers ou autres différentes ressources et limites qui pourraient affecter l'évolution du projet) ;
- aider l'adulte à préciser son projet, grâce à des questionnements et l'apport de précision (en cas de doute sur la nature du projet, il est possible d'aider l'adulte à entrevoir différents scénarios) ; si le projet est clair, on peut l'informer du cheminement à suivre pour sa réalisation et le renseigner sur des éléments à considérer (p. ex., la distance, le contingentement ou les voies de sortie après un programme) ;
- soutenir la rédaction d'un plan d'action reflétant les besoins de l'adulte, mettant en évidence les actions à accomplir et les personnes à rencontrer pour en poursuivre l'élaboration ou la concrétisation ;
- diriger au besoin l'adulte vers la ressource pertinente, à l'intérieur des services des SARCA ou à l'extérieur, comme dans la communauté.

En somme, les c.o. effectuent le travail nécessaire initial pour faciliter l'intégration, la persévérance et la réussite scolaire ou celle du projet.

Intervention en information

L'information scolaire et professionnelle peut faire partie de la démarche en orientation ou être une démarche en soi. Elle s'inscrit plus spécifiquement dans le champ de compétence d'intervention directe auprès de l'adulte ou d'un groupe d'adultes, selon *Le Profil des compétences générales des conseillers d'orientation* de l'Ordre (OCCOQ, 2010). Étant donné sa définition, elle vient aider à la compréhension des métiers et professions, en apportant des éléments d'information sur le système scolaire, les établissements d'enseignement, les programmes d'études nouvellement offerts ou non, ainsi que les différents préalables.

L'information doit être claire, accessible, actuelle et véridique, précisée et nuancée selon la situation. Elle peut être transmise à l'oral, à l'écrit ou grâce à des supports vidéo. Les services en information scolaire et professionnelle peuvent prendre diverses formes : la lecture de monographies professionnelles et de guides de référence, le contenu de sites Internet, des vidéos, etc.

Les c.o. peuvent être appelés à participer de diverses manières, en :

- mettant à jour de l'information scolaire et professionnelle écrite dans des sites Web de référence (ex. : Repères), des publications écrites, des dépliants et les sites Internet du centre ;
- participant à des événements comme des journées carrière, des salons d'emploi, d'éducation et immigration, par exemple en animant un kiosque ou un atelier comme personne-ressource du centre ;
- vérifiant la bonne compréhension des informations auprès de l'adulte, par exemple en apportant un éclairage sur les conditions et les exigences du monde du

travail, les qualifications requises pour certains métiers et professions, ainsi que les perspectives d'emploi ;

- soutenant l'adulte dans son choix de cours dans le cadre de la conception de son profil formation ;
- considérant l'information donnée à partir des intérêts de l'adulte, de l'analyse du dossier scolaire, de la connaissance des matières requises dans le profil de formation selon son objectif, s'il y a lieu, des règles du Ministère concernant la sanction des études pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles, ou des préalables à une formation professionnelle ;
- communiquant, à l'étape de préinscription en formation professionnelle, des informations sur les programmes puis questionnant le choix de formation qui permet à l'adulte de le revalider et d'éviter de commencer une formation qu'il ne complétera pas ;
- faisant des interventions ponctuelles en information scolaire et professionnelle auprès de personnes en dehors des centres d'éducation des adultes ou des centres de formation professionnelle.

Ainsi les services d'information scolaire et professionnelle visent-ils une meilleure connaissance et une meilleure appropriation des programmes d'études, des réalités propres à ces programmes et des perspectives d'emploi qui y sont liées. Cela permet de faire des choix éclairés concernant la poursuite des études et l'intégration au marché du travail. De plus, l'information scolaire et professionnelle vise à informer et explorer les différents services et ressources existants prévus en vue de la planification et de la réalisation du projet. Ces services permettent également de développer chez l'adulte l'autonomie dans la recherche d'information en lui donnant des outils pour le traitement de l'information scolaire et professionnelle — le but est d'ultimement voir la réalisation d'un projet de carrière.

Intervention en exploration des acquis et des compétences

L'exploration des acquis et des compétences comprend notamment l'analyse du dossier scolaire, au moyen des bulletins scolaires et des relevés des apprentissages du ministère de l'Éducation, une étape préliminaire à la conception du profil de formation en FGA. Cela comprend aussi l'analyse des acquis extrascolaires ainsi que les services de reconnaissance des acquis et des compétences.

La reconnaissance des acquis et des compétences peut être vue sous différents angles. S'il est souvent mention de reconnaissance officielle des acquis et des compétences (RAC) par le gouvernement, Bélisle (2017) évoque un sens plus large, en soulevant aussi la reconnaissance non formelle des acquis, une démarche structurée mais ayant un degré moindre de formalité. Le portfolio et le bilan de compétences sont des exemples de pratique de cette dernière forme de RAC mentionnée. Par ailleurs, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue vise l'apprentissage tout au long de la vie. Une des grandes orientations de cette politique adopte la priorité d'action de valoriser les acquis et les compétences, apprentissages qui peuvent avoir été faits dans divers lieux et de différentes façons, par une reconnaissance officielle (Ministère de l'Éducation, 2002).

Formation professionnelle

En formation professionnelle (FP), la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) est une démarche qui permet de faire évaluer et reconnaître officiellement par le ministère de l'Éducation les compétences acquises, au moyen du relevé des apprentissages, du diplôme ou d'une attestation, grâce à des expériences de vie et de travail relativement à un programme d'études, et de proposer des moyens adaptés si certaines compétences sont à acquérir (CERACFP, accès le 11 février 2022). Il est donc possible de passer par la RAC afin d'obtenir un DEP, une ASP ou une AEP sans avoir à parcourir l'ensemble de l'enseignement de chacune des compétences. De plus, la démarche de la RAC peut viser à élargir ses champs de compétences et augmenter ses chances de trouver un emploi (CERACFP, accès le 11 février 2022).

Formation générale des adultes

En formation générale des adultes (FGA), la reconnaissance des acquis et des compétences peut être utile pour plusieurs raisons, comme acquérir les unités pour l'obtention du diplôme d'études secondaires ou d'une équivalence d'études secondaires, remplir rapidement les conditions pour obtenir un emploi ou être admis dans certains programmes de formation professionnelle ou de formation technique (MELS, 2014c). Les dispositifs sont les suivants : Examen seulement ; Prior Learning Examination (PLE), anglais langue seconde ; Épreuve synthèse (ÉS), français langue seconde ; Tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS) ; Univers de compétences génériques (UCG) ; Tests du General Educational Development, Testing Service (GED-TS) ; Test de développement général (TDG) et RAC pour un métier semi-spécialisé (RAC-FMS) (Ministère de l'Éducation, 2021).

Adultes issus de l'immigration

Pour les adultes issus de l'immigration, il est possible de déposer une demande d'Évaluation comparative des études effectuées hors du Québec, délivrée par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, afin de savoir si ces personnes possèdent déjà

les préalables à une formation ou les conditions facilitant leur insertion sur le marché du travail. Pour d'autres, une requête peut être faite à l'un ou l'autre des ordres professionnels afin qu'une reconnaissance officielle puisse être obtenue des acquis antérieurs et d'exercer une profession telle que définie au Québec. De plus, il existe un document de référence adressé aux intervenantes et intervenants qui travaillent au sein de la RAC afin de reconnaître les acquis obtenus à l'extérieur du Canada, au moyen des bulletins scolaires et des diplômes, pour les équivalences en admission de la formation professionnelle (MEESR, 2015).

Rôle de la conseillère et du conseiller d'orientation

Le processus de reconnaissance des acquis peut être décrit en quatre phases durant lesquelles la ou le c.o. accompagne l'adulte : l'information sur la reconnaissance des acquis et des compétences ; l'identification des apprentissages, des compétences, des expériences ou autres ; l'évaluation des acquis ou des compétences ; enfin la sanction (Bélisle, 2006). La ou le c.o. peut être la « personne initiatrice » de la démarche auprès de l'adulte et s'occuper de l'information, de la préparation et de la référence au bon organisme ou la bonne ressource. Celle-ci peut soutenir l'adulte à différentes étapes. Par exemple, elle peut être celle qui accompagne l'adulte au cours de la démarche des « Univers de compétences génériques ». La personne concernée travaille soit au centre d'éducation des adultes, au centre de formation professionnelle ailleurs. Celle en formation professionnelle peut notamment porter le titre de conseillère ou conseiller à la reconnaissance des acquis et des compétences, ou être la professionnelle ou le professionnel de référence attitré en RAC. Elle s'occupe des étapes de l'information et des identifications des acquis. Elle redirige vers une ou un spécialiste de contenu du programme de formation ciblé pour l'évaluation des compétences, et éventuellement pour l'obtention du diplôme.

En fait, les démarches pour la reconnaissance des acquis constituent un moyen d'aider à développer des objectifs scolaires et professionnels puis à réaliser un projet de carrière (ou permettre un tremplin afin d'aller vers une voie particulière), fonctions propres aux c.o., qui sont appelés à faire preuve de discernement au regard de la pertinence de s'engager dans une telle démarche. Au-delà des acquis de base et des préalables spécifiques, les c.o. font les recommandations nécessaires à l'adulte afin d'augmenter ses chances d'acquérir les compétences en formation professionnelle et sont appelés à considérer les éléments suivants :

- le niveau de succès scolaire par rapport à certaines matières pertinentes à la formation professionnelle ;
- le niveau de maîtrise de la langue d'enseignement du centre de formation professionnelle ;
- la disposition psychologique de l'adulte à réaliser un dispositif de la RAC, par exemple, le niveau de stress, la confiance, le sentiment d'efficacité personnelle ;
- les conditions du milieu, comme la position de Services Québec s'il y a lieu et le contexte d'« urgence » sur le plan financier ;
- l'avis des enseignantes et enseignants, des spécialistes de contenu, du ministère de l'Éducation, du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Inclusion (MIFI) et des institutions concernées.

Les c.o. peuvent diriger l'adulte vers des sites Internet pour soutenir l'information liée à la RAC, comme les sites des centres de services ou encore le site CERACFP, produit en collaboration avec le ministère de l'Éducation.

Leur rôle est d'accompagner l'adulte dans sa réflexion, sa prise de décision et même dans ses démarches. Ils jouent également un rôle de sensibilisation auprès de la personne sur le développement de son pouvoir d'agir. À la lumière des différents éléments évalués par les c.o., les professionnels peuvent faire une recommandation à l'adulte : suivre en entier les cours sanctionnés, reporter à plus tard la RAC tout en avançant dans sa formation ou ses compétences, ou même passer par la RAC directement. La démarche de RAC peut être vue comme un levier important pour entamer ou poursuivre des études. Au bout du compte, c'est l'adulte qui prendra la décision.

Intervention en accompagnement

L'accompagnement de l'adulte est un service continu et essentiel offert pour l'assister dans l'évolution de son projet. Il s'agit donc de l'accompagner dans la planification et la réalisation de ses aspirations, avec toutes les étapes et les obstacles que cela comporte, au moyen d'interventions vers l'atteinte de l'objectif. Ce service n'est pas sans embûche ; il est rempli de défis. En effet, l'adulte peut avoir différentes responsabilités, qu'elles soient familiales ou au travail, et les études ne sont pas toujours une priorité. Il peut aussi y avoir différentes problématiques qui le perturbent, différentes expériences douloureuses passées non réglées, des problèmes d'apprentissage qui nuisent à l'avancement. Ces réalités sont abordées dans le processus.

L'accompagnement peut être varié et tient toujours compte de la situation de l'adulte et de ses objectifs. Voici quelques exemples d'accompagnement. La ou le c.o. :

- soutient l'adulte tout au long de sa démarche lorsqu'il est confronté à des difficultés de motivation, d'engagement, d'autonomie ou de réussite ;
- amène l'adulte à donner du sens à son vécu, dans sa vie personnelle et professionnelle, en lien avec sa situation et son projet ;
- favorise le discours de changement tout en l'aidant à développer et à maintenir le cap vers la réalisation du projet ;
- vérifie le nombre d'unités restantes afin d'acquérir le diplôme d'études secondaires, fait des rappels pour réaliser des étapes de la démarche, l'aide à faire une demande d'admission dans le programme souhaité ou l'aide dans une demande d'aide financière ;
- l'accompagne à choisir un perfectionnement à un besoin, ou s'assure d'une bonne évolution dans le cadre de la concomitance des études en formation professionnelle et en formation générale des adultes ;
- rencontre un adulte en situation d'échec afin de planifier la suite du parcours de formation ;
- accompagne l'adulte, souvent de façon plus serrée durant la réalisation de son projet, dans le cadre de rencontres de counseling afin de revalider un choix professionnel ou encore d'intervenir sur des facteurs de vulnérabilité comme la diminution de l'engagement, des absences répétées ou de la difficulté à trouver un stage ;
- reçoit les questionnements et les doutes de l'adulte, tout au long des différentes étapes de son parcours ;
- fait le pont vers le service d'orientation si l'adulte change d'idée et veut redéfinir son but professionnel, comme au moment de l'accueil.

Souvent, lorsqu'elle arrive au centre d'éducation des adultes ou au centre de formation professionnelle, la personne est remplie d'espoir et de doutes. Elle a un vif désir de réussir ses cours ; elle est motivée. Parfois, la motivation n'est pas aussi claire et doit être cernée pour servir de moteur à la réalisation du projet. Elle peut vivre aussi de l'ambivalence entre cette volonté d'un retour aux études afin d'améliorer sa situation de vie et le rappel désagréable de l'expérience scolaire passée et des compromis à faire. Durant son parcours de formation, l'adulte est confronté à ses difficultés. Les troubles d'apprentissage, de santé mentale ou autres, s'il y a lieu, ne disparaissent pas. Sa propre mobilisation n'est pas non plus toujours au rendez-vous. Même avec la collaboration de toute l'équipe de professionnels et d'enseignants, il arrive que l'adulte ne soit pas en mesure de réussir son plan de départ pour différentes raisons : des contraintes familiales, des échecs dans des cours, un refus dans un programme de formation en raison d'un contingentement, etc.

Le rôle de la ou du c.o. est d'accompagner l'adulte au fil des obstacles et de l'adversité conduisant aux doutes, aux remises en question et aux craintes. La prise de conscience d'éléments de la réalité quotidenne peut être présente aussi. Différentes options seront envisagées, par exemple garder le même objectif mais changer les moyens pour y accéder, ou bien encore renoncer au projet, arrêter la formation et changer de but professionnel. Des répercussions peuvent fragiliser la situation de l'adulte, notamment sur le plan économique en cas d'interruption de l'aide financière, ce qui est pris en compte dans le choix de l'adulte. Le changement de but professionnel, parfois nécessaire, peut être difficile ou douloureux, car cela peut impliquer de vivre un deuil d'un rêve convoité. Ainsi, tous les espoirs ne sont pas toujours satisfaits. L'intervention requiert alors une bonne part d'accueil, d'empathie et de bienveillance de la part des c.o. pour amener l'adulte vers un changement de direction plus réaliste qui est à ce moment de sa vie souhaitable et bénéfique. C'est alors qu'il est possible d'avoir à revenir dans l'autre service, c'est-à-dire en orientation, pour mieux poursuivre le processus d'accompagnement. En cas d'arrêt de formation définitif, la ou le c.o. peut offrir une entrevue de départ pour accompagner l'adulte afin de conclure son passage sur une note positive et favoriser la transition.

Intervention en orientation professionnelle

L'intervention en orientation professionnelle est complexe et comprend les notions d'évaluation et de counseling d'orientation. La base de l'intervention en orientation professionnelle est l'évaluation, psychométrique ou non, qui est réalisée par la ou le c.o. et qui sert de soutien à l'intervention. L'évaluation servira également à formuler avis et recommandations au sein d'équipes multidisciplinaires. L'évaluation est détaillée dans le chapitre 1. Toutefois, l'importance de cette activité mérite d'être revue dans un contexte de services aux adultes.

Évaluation en orientation

L'évaluation en orientation professionnelle inclut la collecte, le décodage, l'analyse et la communication des résultats dans le but d'amener une compréhension suffisante de la situation de la personne et d'utiliser son jugement clinique de manière adéquate. Ce dernier, qui fait partie de l'évaluation, va permettre à la ou au c.o. de considérer les répercussions d'un problème dans la vie de l'adulte et les conséquences de sa situation sur sa capacité à s'orienter, faire des choix, rétablir son autonomie ou réaliser ses projets.

L'intervention effectuée par les c.o. sera adaptée à l'adulte, sa situation et ses besoins grâce à l'évaluation portant sur le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions de son milieu. Cet énoncé est d'autant plus vrai dans la pratique des c.o. en formation générale des adultes et en formation professionnelle en raison notamment de la diversité de la clientèle avec ses caractéristiques telles que décrites dans l'introduction. Cela comporte des défis pour rendre les interventions accessibles, compréhensibles et efficaces. Afin d'avoir des résultats optimaux, il est souhaitable de sélectionner judicieusement des tests, le cas échéant, qui répondent aux objectifs, en plus de tenir compte des moyens qui sont adaptés aux limites de l'élève. Par exemple, pour un élève immigrant ne maîtrisant pas encore complètement le français, l'utilisation du visuel avec les images ou du concret peut être tout indiqué. Par ailleurs, aider l'élève à faire un choix de carrière implique de tenir compte de limites ou de contraintes, qu'elles soient physiques, intellectuelles ou d'aspect situationnel comme touchant les dimensions familiale ou financière.

Évaluation en orientation à l'aide de tests psychométriques

L'usage des tests psychométriques fait partie des moyens d'évaluation que ce soit en individuel ou en groupe. Les tests psychométriques et autres outils de mesure, sans qu'une utilisation systématique soit recommandée, sont d'une aide précieuse. Ils permettent notamment aux c.o. d'évaluer les intérêts, les aptitudes, la personnalité, les fonctions intellectuelles et la structure identitaire de l'adulte. Les c.o. doivent utiliser ceux qui ont fait leurs preuves et qui sont fiables (fidélité, validité, normes), s'assurer d'avoir la compétence suffisante pour les utiliser et le faire avec prudence, diligence et de façon professionnelle. Les tests psychométriques peuvent compléter les renseignements recueillis au cours des entrevues de counseling et permettre de poser un jugement clinique éclairé et adapté à la situation. Ils peuvent essentiellement être utilisés à trois moments au cours d'une intervention — au début, en cours ou à la fin.

La passation d'un test ne se décide pas à la légère et ne s'adresse pas nécessairement à tous les adultes. Cela nécessite de préciser et de clarifier quels sont les besoins et quel serait le bon moment. En outre, il faut aussi savoir quel test est le plus approprié et faire un choix à partir des caractéristiques telles que la nature et la quantité de l'information qui peut être recueillie, le mode d'administration et de correction, le degré de fidélité, etc. (Guédon, Savard, Le Corff et Yergeau, 2011). La passation de tests est une intervention professionnelle qui exige du temps pour l'administration, la correction, l'analyse et l'interprétation des résultats avec le client en plus de demander du discernement. Non seulement chaque test présente des forces et des limites, mais aussi suscitent-ils de grandes attentes de la part des adultes. Ils espèrent et imaginent parfois à tort que la passation d'un test est la solution ultime pour répondre à toutes leurs questions, et surtout l'anxiété que l'engagement dans le processus d'orientation et de choix de formation ou de projet professionnel peut apporter.

Counseling d'orientation

L'intervention en counseling d'orientation, qui repose sur l'évaluation et le jugement clinique, permet à l'adulte de réfléchir sur lui-même, ce qui peut avoir des retombées profondes et significatives sur son cheminement. Par exemple, les c.o. évaluent la capacité à s'orienter de l'adulte et rédigent un plan d'intervention pour l'accompagner dans le développement de sa compétence à s'orienter. Pour ce faire, ils identifient ce qu'il lui manque comme connaissances, habiletés ou attitudes pour faire un choix dans le but d'atteindre son objectif, de faire des compromis ou des renoncements. Il est possible aussi d'aider l'adulte de façon à valider ou confirmer son choix professionnel, dans le cas où il aurait des doutes sur la pertinence de ce choix ou la faisabilité du projet.

Évaluation des facteurs de risque et de protection

Les c.o. évaluent les facteurs de risque et de protection afin de soutenir la faisabilité du projet scolaire ou professionnel. En voici quelques exemples :

- la maîtrise de la langue d'enseignement : valider les études antérieures et le niveau de francisation, planifier une évaluation langagière ou discuter des problématiques avec la direction ;

- la conciliation travail-études-famille : préciser le temps d'études requis à la maison et le ratio de cours théoriques versus pratiques ou offrir un accompagnement sur les programmes d'aide au financement des études ;
- la clarté du projet professionnel : demander aux adultes de décrire leur perception de la formation et des possibilités d'emploi (entrevue écrite, rencontre d'information avec un enseignant) ou établir des liens entre la vie personnelle et la vie professionnelle ;
- les difficultés d'apprentissage et la santé mentale : demander aux adultes de compléter une évaluation de besoins ou expliquer aux adultes les services possibles et le rôle du personnel scolaire en soutien, système de pair aidant, fonctionnement de la sanction des études et reprise des épreuves, harmonisation en fonction du plan d'intervention du secondaire ;
- les sources de motivation : demander aux adultes de préciser leurs principales motivations afin d'obtenir un portrait du groupe ;
- les mesures d'adaptation : considérer la faisabilité d'acquisition des apprentissages et de réussite éventuelle de formation à l'aide des mesures d'adaptation, tout en respectant l'objectif d'exercer le métier de façon autonome et compétente, en FP, comme exigé par le ministère de l'Éducation (MEESR, 2015).

Découverte et consolidation de l'identité

La découverte et la consolidation de l'identité de l'adulte est un enjeu important et complexe en orientation. Il est essentiel d'aider l'adulte à se définir, à reconnaître qui il est, un enjeu à la fois philosophique, multifactoriel et complexe. Ce type d'intervention soutient l'adulte dans la reconnaissance ou la prise de conscience de ses intérêts, de ses forces, de ses compétences. Ses expériences passées parfois négatives, plus ou moins vécues sur une longue période, ont pu modeler jusqu'à un certain point la définition propre de l'adulte pour lui-même, ont pu influencer sa perception de lui-même. Les circonstances de vie ou les pressions extérieures peuvent avoir pris de la place dans sa vie, l'amenant à s'oublier comme personne. Mettre à la disposition de l'adulte un endroit d'expression de ses sentiments, ses valeurs et ses intérêts s'avère indispensable dans le processus d'orientation afin qu'il fasse des choix pour lui-même. Des exercices de réflexion, des questionnaires, des tests d'orientation peuvent alors être proposés.

Le développement identitaire vise également à donner à l'adulte l'occasion de mobiliser ses ressources personnelles — lesquelles ne lui sont pas toujours facilement accessibles — pour le soutenir dans la découverte de ses ressources, l'exploration d'options possibles, ses choix, la planification d'un cheminement d'étude et l'établissement d'objectifs réalistes, en plus de déterminer les moyens pour les atteindre. Pendant toute cette démarche, les c.o. préparent également l'adulte à s'adapter aux changements auxquels il aura à faire face et vérifient sa motivation, sa capacité à résoudre des problèmes ou à s'intégrer dans un milieu, tout comme ils le confrontent à la réalité ou aux conflits de besoins, etc. Par exemple, un adulte peut souhaiter exercer telle profession, mais un stage d'un jour lui fait prendre conscience que cela ne correspond pas à ce qu'il pensait. Un autre souhaiterait faire des études universitaires, mais il hésite beaucoup à quitter des personnes chères. Ce sont là des renseignements importants que les c.o. peuvent recueillir et mettre en lumière au cours de ces rencontres. Les aspects de réalité doivent être considérés dans la prise de décision afin que l'adulte fasse le choix le plus adapté possible.

Intervention en groupe

L'intervention en groupe se réalise avec plusieurs adultes, qu'ils soient de la même classe ou non. Elle a l'avantage d'avoir une incidence positive sur plusieurs personnes en même temps. Les interactions entre les adultes peuvent être une source de richesse : les échanges favorisent les réflexions et la reconnaissance de soi. Elle peut répondre à des besoins généraux de même qu'à des besoins distinctifs.

Intervention en classe

L'intervention en groupe nécessite des actions qui peuvent se réaliser auprès d'une classe. Il est souhaitable de demander des commentaires et de susciter une rétroaction afin de bonifier l'intervention réalisée et l'adapter pour des interventions à venir. C'est également une belle occasion de parler aux adultes et de les informer en ce qui concerne les rencontres individuelles ou en groupes restreints, le cas échéant, et de préciser leur utilité et leur pertinence.

En formation générale des adultes, plusieurs cours reconnus par le ministère de l'Éducation en lien avec l'orientation sont offerts. La ou le c.o. doit travailler en collaboration avec les enseignants rattachés aux différents cours auprès desquels on intervient. Les c.o. demeurent les experts de l'intervention en orientation.

Programme d'études et cours à caractère orientant

Le ministère de l'Éducation, en FGA, propose différents programmes d'études en lien avec l'insertion professionnelle et l'orientation, comme le programme « Intégration socioprofessionnelle ». Les c.o. sont tout indiqués pour participer à l'intervention en classe. Ce programme s'adresse à tous les adultes qui ont le projet d'intégrer le marché du travail et de se maintenir en emploi. Il a pour but aussi d'amener ces adultes à traiter avec compétence des situations de vie qui vont faciliter cette intégration et ce maintien en emploi (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Le cas échéant, ils peuvent aussi poursuivre des études. Le programme est structuré à partir de quatre dimensions de l'employabilité : le choix professionnel, l'intégration et le maintien en emploi, les compétences professionnelles et la recherche d'emploi, lesquelles comportent plusieurs cours (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Les c.o. peuvent intervenir dans la plupart des cours de ce programme, notamment dans la première dimension, celle du choix professionnel. C'est ici qu'une ou un c.o. rencontre un groupe pour un processus d'orientation, où il peut y avoir une passation de tests. Il est à noter que, tout au long du programme, avec la participation de l'enseignante ou de l'enseignant, la ou le c.o. peut rencontrer individuellement certains adultes afin de les aider dans leurs choix et leurs démarches.

Il existe aussi d'autres programmes ou cours à caractère orientant pour lesquels une ou un c.o. proposera des activités de connaissance de soi, de connaissance du monde du travail et d'information scolaire, tout en faisant valoir les liens existants entre les intérêts, les aptitudes, la personnalité et les valeurs avec le monde du travail. Le programme « S'orienter », favorisant le développement du pouvoir agir de l'adulte, appuyé par le ministère de l'Éducation, peut servir de référence comme outil d'animation de groupe (Dionne, Simard, Bourdon, Supeno et Girardin, 2020). Il s'avère pertinent de collaborer avec les enseignantes et les enseignants dans les cours ministériels liés à la vie ou au développement professionnel comme :

- « Exploration scolaire et professionnelle » ;
- « Culture du monde du travail » ;
- « Vers un choix professionnel » ;
- « Regard sur ma démarche de formation », dans le cadre du programme d'études « Engagement vers sa réussite » (EVR).

Il existe en FP des cours tels que « Exploration du profil entreprenaeurial » et « Exploration d'idées d'entreprises » en lien avec la sensibilisation à l'entrepreneuriat. Ceux-ci font le pont entre la formation et le marché du travail, spécialement pour permettre la réflexion sur un démarrage d'entreprise éventuel.

Le choix professionnel est un acte complexe qui va au-delà de la connaissance de ses intérêts et requiert les compétences d'une ou un c.o. Quand le contenu d'un cours touche à la connaissance de soi ou l'orientation professionnelle, il est important que cette personne contribue à la présentation et au contenu. Sa présence soutient l'enseignante ou l'enseignant en assurant la pertinence, la rigueur et la justesse du contenu. L'expertise et le respect des activités réservées sont des éléments clés pour guider la collaboration et le partage des responsabilités.

Activités d'information scolaire et professionnelle

Les activités d'information scolaire et professionnelle, pouvant se transposer en activités orientantes, sont davantage concrètes : elles touchent l'expérimentation, les rencontres, par exemple des visites d'établissement, des journées « portes ouvertes », des salons de l'éducation et des professions, les entretiens avec des professionnelles et des professionnels ainsi que des stages d'observation répandus par la formule « élève d'un jour ». À cela s'ajoutent les consultations de l'entourage, les journées carrière, les conférences, les visites industrielles, les tournées de classe et bien d'autres. Il s'agit aussi d'occasions pour dépister les facteurs de risque et de protection devant le projet scolaire.

Mentionnons aussi des séances d'information visant les adultes pour les informer de l'existence des options possibles :

- séances d'information régulières sur les TENS ;
- rencontres avec la clientèle potentielle pour l'éducation des adultes au secondaire, la formation professionnelle, ou dans un organisme ;
- séances d'accueil de nouveaux inscrits dans un centre de formation pour expliquer les services offerts ;

- rencontres d'information sur les procédures de demandes d'admission en formation professionnelle ou au collégial ;
- rencontres d'information sur les procédures de demande d'aide financière aux études ;
- séances d'information en marge d'événements comme des salons de l'emploi, de l'éducation ou de l'immigration ;
- rencontres de groupe sur différents thèmes comme les professions et les parcours de formation ;
- diffusion d'information scolaire et professionnelle par divers moyens comme, entre autres, des babillards d'affichage, les sites Web pédagogiques des centres, les médias sociaux, des plateformes d'apprentissage.

Counseling en orientation de groupe

Le counseling de groupe se réalise auprès de petits groupes de 3 à 12 personnes qui pourraient vivre des questionnements particuliers similaires. Pendant les séances, la ou le c.o. porte un intérêt à chaque personne, mais surveille également la dynamique du groupe. Ce mode d'intervention comporte des activités structurées dans lesquelles peuvent s'insérer des tests psychométriques. Tous les thèmes abordés en intervention individuelle liés à l'information scolaire et professionnelle, l'orientation professionnelle et l'accompagnement peuvent être adaptés pour le counseling de groupe selon les objectifs à atteindre. Le counseling de groupe est particulièrement indiqué pour les besoins distinctifs et les besoins particuliers.

L'intervention en groupe restreint permettra de répondre aux besoins présents chez la plupart des adultes qui nécessitent une intervention plus soutenue. L'intervention groupale vise à les accompagner dans le développement de leur autonomie, dans les diverses explorations afin d'approfondir et de préciser la connaissance de leurs intérêts, de leur potentiel, de leur personnalité, etc. La dynamique d'un groupe restreint permet des échanges et des rétroactions utiles et bénéfiques pour les participantes et les participants. Cette dynamique constitue en soi un levier d'intervention pour les c.o. Enfin, voici quelques exemples d'intervention en groupe restreint : un atelier sur la prise de décision, une démarche d'orientation de groupe, de l'exploration professionnelle.

Évaluation en groupe et tests psychométriques

L'évaluation en groupe se base sur les mêmes principes que l'évaluation en individuel détaillée dans la section précédente. Elle peut se faire en ayant recours à différents moyens comme des exercices d'autoévaluation, des activités d'exploration et des outils psychométriques.

L'évaluation en groupe peut s'effectuer dans les secteurs de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Dans le cas de la formation générale des adultes, elle s'insère dans la perspective de soutenir la démarche de counseling d'orientation ultérieure. Plus particulièrement en formation professionnelle, les outils psychométriques servent aussi à la sélection des candidats, thème qui sera abordé dans une section ultérieure.

Passation de tests psychométriques

Habituellement, la passation de tests en groupe peut se faire dans la mesure où les directives sont bien claires et bien comprises. Toutefois, la vigilance est de mise, car elle peut s'avérer difficile en soi, et cette difficulté risque d'être exacerbée en groupe sans soutien adéquat. Ainsi, il est indiqué d'être à l'affût de ce qui se passe pour chacun et chacune, et de faire en sorte que le fait d'être en groupe ne nuise pas aux performances individuelles. Il faut donc s'assurer que chaque personne est à l'aise et porter une attention particulière aux divers phénomènes qui pourraient avoir une incidence sur les résultats, tout en prenant des notes au besoin. Le cas échéant, les c.o. y reviendront au moment de l'interprétation des résultats.

Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats en groupe, bien qu'elle soit encouragée dans certains milieux, soulève des interrogations sur deux plans selon Guédon et ses collaborateurs : la confidentialité et l'intégration des informations. En réalité, les résultats aux tests sont des données confidentielles qui ne peuvent pas être divulguées sans un consentement formel de la personne en cause. Par conséquent, faire l'interprétation des résultats d'un test en groupe restreint exige des procédures précises pour s'assurer de respecter la confidentialité : « 1) informer à l'avance chaque membre du groupe de la manière dont les résultats vont être utilisés ; 2) préciser clairement les limites de la confidentialité ; et 3) faire signer un consentement libre et éclairé à cet effet » (Guédon, Savard, Le Corff et Yergeau, 2011, p. 106).

L'interprétation des résultats de tests ne doit pas être prise à la légère. En effet, la bonne compréhension des résultats exige certaines nuances et demande des mises en contexte qui nécessitent la révélation d'éléments personnels. Recevoir les résultats d'un test peut être, pour certaines personnes, une source d'anxiété. Les explications person-

nelles qui doivent parfois être révélées pour mieux saisir les résultats peuvent créer un malaise chez quiconque trouve cela intrusif. Afin de respecter toutes les personnes, il convient, au moment des rencontres en petit groupe, d'obtenir le consentement de chacune d'entre elles, de donner des renseignements généraux sur la manière d'interpréter le test et de garder tout renseignement et toute interprétation d'ordre personnel pour une rencontre individuelle. Ces rencontres individuelles sont nécessaires pour assurer une interprétation personnalisée et nuancée en plus d'assurer la bonne compréhension de l'adulte devant ses résultats.

Processus de sélection de candidats à la formation professionnelle

En formation professionnelle, un certain nombre de programmes sont contingentés ou ont des places limitées, ce qui nécessite un processus de sélection. Il revient d'emblée aux c.o. de mettre au point ce processus. Plusieurs moyens d'évaluation peuvent être envisagés, dont l'évaluation psychométrique. Leurs connaissances en psychométrie leur permettent de faire des choix de tests en fonction du profil de la candidate ou du candidat recherché en matière de travail pour le métier visé. Afin de définir ce profil, les c.o. doivent travailler en étroite collaboration avec des personnes chargées des tests psychométriques. Il leur incombe aussi d'analyser et de vérifier les résultats aux tests en vue de l'interprétation des résultats. D'autres éléments peuvent s'ajouter à cette interprétation comme l'analyse de dossier avant l'inscription, la vérification des préalables, des lettres de motivation, des entrevues, le niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, un questionnaire sur la connaissance du métier ou d'autres sources d'information. Les c.o. livrent un avis professionnel fondé sur leur expertise à la suite d'une évaluation rigoureuse et systématique en vue du choix de candidatures. Ils mettent de l'avant leur jugement professionnel au sein d'équipes multidisciplinaires et joue un rôle-conseil auprès des personnes en position de choisir les candidats. Ils accordent une attention particulière à des enjeux de sélection tels que l'équité, la transparence et l'imputabilité.

Un processus de sélection peut se faire avec l'utilisation de tests psychométriques. L'élaboration, la gestion et l'évaluation du processus de sélection sont des tâches que la ou le c.o. peut s'attendre à effectuer dans un centre de formation professionnelle où l'on trouve des programmes contingentés ou des places limitées. Voici des exemples de responsabilités des c.o. :

- Encadrer le processus (choix des moyens, de la passation, de la correction, de l'interprétation, etc.) et assurer que tout est fait adéquatement pour ne pas fausser les résultats. Assurer la passation adéquate de tests que ce soit en présentiel ou à distance et soutenir les candidates et candidats qui passent leurs tests en ligne ;
- Analyser le dossier scolaire des candidates et candidats avec un système de pondération peut s'avérer nécessaire s'il est recommandé d'avoir des notions de sciences et de mathématiques par exemple, pour la réussite du programme de formation ;
- Mener des entrevues structurées et objectives, vérifier les connaissances des candidates et candidats, ainsi que les perceptions justes du programme de formation, du métier, des tâches, des conditions et de l'environnement de travail ;
- Utiliser une batterie de tests pour une présélection si nécessaire ;
- Si possible selon les ressources du milieu, recevoir les candidates et candidats, à leur demande, pour leur faire part de l'interprétation des résultats. Accompagner ou diriger, selon le cas, celles et ceux non retenus afin de trouver une alternative à la suite d'un refus ;
- Collaborer avec la direction du centre de formation professionnelle pour implanter ce processus ;
- Assurer par l'analyse du dossier scolaire, dans le cas des programmes contingentés ou avec des places limitées, que les candidates et candidats présentent les préalables ;
- Suivre les élèves en lice pour qu'elles et ils répondent aux conditions d'admission dans les délais prescrits. Il est possible que, dans certains programmes, même s'ils sont non contingentés ou non limités, il y ait une évaluation de profil.

Veuillez consulter, dans l'annexe 1, un tableau présentant différents moyens de sélection ainsi que les avantages et limites de leur utilisation, en guise de complément.

Télépratique en orientation

De plus en plus, la et le c.o. sont appelés à exercer une pratique plus large que celle du service en présence directe avec les adultes. Les technologies de la communication font partie des outils, dont certains plus communs que d'autres, dans la pratique en orientation. L'utilisation des téléphones et des courriels, le clavardage, les textos ainsi que les plateformes informatiques ou de logiciels de communications pour les rencontres de counseling en vidéoconférence en sont des exemples. Les c.o. en formation générale des adultes et en formation professionnelle ne font pas exception à ce mouvement des pratiques. Par conséquent, cela demande de mettre au clair les balises en rappelant les règles dans le respect de la déontologie. Les défis sont grands en raison des particularités de la clientèle : possession ou non des appareils adéquats, familiarité relative avec les applications dans Internet, vulnérabilité aux distractions externes plus ou moins contrôlables à la maison, etc.

Voici trois ressources mises au point afin de guider les c.o. dans leur pratique à distance :

- Le Groupe de travail sur la télépratique du Conseil interprofessionnel du Québec a produit un outil d'aide à la décision, *Télépratique et gestion du dossier numérique en santé et relations humaines* (Conseil interprofessionnel du Québec, 2016). Il aborde les balises professionnelles, la création et la gestion d'un dossier numérique.

- Le *Guide de l'usage des technologies numériques en orientation,* rédigé par Michel Turcotte, c.o., en collaboration avec l'OCCOQ (2020), explique en quoi consiste la télépratique en orientation et commente le *Code de déontologie de l'OCCOQ* dans une perspective de télépratique.

- De plus, un guide succinct, *Prestation de services à l'aide des technologies des télécommunications pour les personnes professionnelles en développement de carrière et counseling de carrière* (Cournoyer, Lachance et Savard, 2020), fournit des indications pour s'assurer des conditions adéquates avec les risques encourus, des dispositions personnelles du client de même que des conditions technologiques et de son lieu de résidence.

On trouvera également des cours et des conférences dans la Zone membres du site Web de l'OCCOQ.

Intervention auprès d'un adulte ayant des besoins particuliers[5]

Avant toute chose, il est important de définir ce qu'est un adulte ayant des besoins particuliers. Que ce soit en formation générale des adultes ou en formation professionnelle, un adulte ayant des besoins particuliers est un apprenant qui rencontre ou qui a rencontré des difficultés dans son cheminement scolaire. Sa situation peut nécessiter des mesures d'aide particulière pour réaliser les apprentissages et réussir dans son programme d'études. En formation générale des jeunes, les élèves vulnérables sont désignés sous l'appellation élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). En FGA et FP, les élèves ne sont plus désignés comme EHDAA mais plutôt comme des « adultes ayant des besoins particuliers ». En formation générale des adultes et en formation professionnelle, les élèves vulnérables sont celles et ceux ayant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation, de comportement, un handicap ou un problème de santé mentale (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a; 2017b).

Clientèles vulnérables et balises légales

Le rôle des c.o. a beaucoup évolué et s'est transformé depuis l'adoption de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé,* qui vise à assurer une meilleure protection du public, notamment pour les personnes les plus vulnérables. Elle redéfinit le champ de pratique des professions en santé mentale et en relations humaines, et leur réserve des activités professionnelles à haut risque de préjudice. Ainsi, certaines interventions, expliquées dans le chapitre 3, ne peuvent être effectuées que par une ou un c.o. membre de l'OCCOQ.

Les personnes vulnérables peuvent aussi être ces personnes qui, bien que n'ayant aucun diagnostic en santé mentale, vivent une difficulté passagère ou éprouvent un problème ponctuel ayant une incidence sur leur santé mentale. À ce titre, il convient de faire preuve de vigilance pour déceler et intervenir de manière préventive au regard des problèmes de santé mentale qui pourraient surgir et aussi dans un objectif de prévention du suicide.

5 Le ministère de l'Éducation utilise l'appellation « adulte ayant des besoins particuliers » (MEES, 2017).

Le champ d'exercice tel que présenté dans le projet de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé* (Éditeur officiel du Québec, 2009) précise bien la zone d'intervention des c.o. La clientèle adulte ayant des besoins particuliers est plus vulnérable et, à ce titre, les compétences des c.o. revêtent une grande importance pour l'aider à atteindre son plein potentiel tout en tenant compte de ses particularités. Leur rôle est primordial dans l'évaluation d'un adulte ou d'un adulte ayant des besoins particuliers, et peut contribuer à la mise en place de mesures adaptatives mais aussi à la mise en place d'un plan d'intervention ou d'un plan d'aide à l'apprentissage (selon le cas).

La particularité des adultes en formation générale des adultes et en formation professionnelle est qu'ils ne sont pas obligés de dire qu'ils avaient obtenu des plans d'intervention, des mesures d'adaptation ou des diagnostics durant leur formation générale au secondaire. De plus, bien que le plan d'intervention du secondaire puisse être demandé, il n'est pas transmis automatiquement. Malgré cela, que l'adulte déclare ou non son diagnostic ou ses difficultés, il n'en demeure pas moins que les besoins particuliers restent présents. Il est souhaitable de préparer l'arrivée de l'adulte au centre de formation en s'informant des particularités connues de l'adulte ayant fréquenté une ou des écoles secondaires antérieurement, ce qui permet la mise en place des bons services pour lui, en collaboration avec les différentes professionnelles ou professionnels. Les c.o. ont comme responsabilité de cibler les divers facteurs de vulnérabilité afin d'intervenir de façon judicieuse auprès des adultes ayant des besoins particuliers. La loi leur réserve l'activité d'évaluation en orientation de personnes atteintes d'un trouble mental ou neuropsychologique. Les activités réservées sont décrites dans le chapitre 3.

Plan d'intervention en FGA et en FP

Selon le centre, les adultes qui ont des besoins particuliers peuvent avoir un plan d'intervention (PI) ou un plan d'aide à l'apprentissage (PAA) dans le dossier d'aide particulière (DAP), qui est décrit dans l'annexe 2. La *Loi sur l'instruction publique* oblige les centres de formation professionnelle à établir un nouveau plan d'intervention pour tout adulte handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation de moins de 18 ans venant d'arriver dans un centre, ou de 21 ans dans le cas d'une personne handicapée, en fonction de la nouvelle situation de l'adulte. On y trouve aussi l'obligation d'évaluer périodiquement le PI (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b). Voici l'article 110.11 de la *Loi sur l'instruction publique* :

> « Le directeur d'un centre de formation professionnelle, avec l'aide des parents d'adulte handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet adulte et de l'adulte lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté à ses besoins et à ses capacités. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents » (Éditeur officiel du Québec, 1997).

En dehors de ces conditions de personnes ciblées, le centre de formation professionnelle n'est pas tenu de présenter un plan d'intervention (PI). Toutefois, certains milieux élaborent un plan d'aide à l'apprentissage (PAA) reprenant les éléments essentiels du plan d'intervention, mais sans obligation légale (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b).

En outre, le centre d'éducation des adultes n'a pas l'obligation légale d'élaborer un plan d'intervention pour un adulte, quel que soit son âge. Toutefois, il est possible de proposer le plan d'aide à l'apprentissage, sans non plus d'obligation légale. Il s'agit d'un outil de planification évolutif qui, de concertation entre les différents intervenants, sert à préciser le ou les besoins de l'adulte à répondre, l'objectif poursuivi et les moyens les plus adaptés qui seront déployés pour aider l'adulte ayant des besoins particuliers (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a).

Grâce à leur expertise, les c.o. peuvent jouer un rôle-conseil à plusieurs niveaux dans l'établissement du plan d'aide à l'apprentissage (PAA). Comme il est détaillé dans ce chapitre, leur apport se situe toujours sur le plan de leur compétence à saisir la complexité des problématiques et à partager leur jugement clinique pour maximiser les interventions des différents acteurs au bénéfice de l'adulte. Ils peuvent contribuer sur le plan de la compréhension de son fonctionnement psychologique, des difficultés de motivation, de la mise en place de moyens ou stratégies d'adaptation pour pallier certaines difficultés.

Intervention en rôle-conseil et multidisciplinarité

Rôle-conseil en orientation professionnelle

Le rôle-conseil est avant tout un rôle d'influence qu'exercent les c.o. dans leur milieu, devenant ainsi une consultante ou un consultant interne, soit sur demande, soit de leur propre initiative, en intervenant comme experts-conseils auprès des collègues, de la direction ou de l'organisme : porte-parole auprès de différents partenaires ou encore pour mettre sur pied un projet multidisciplinaire ou interdisciplinaire. Instaurer des changements, proposer et mettre en place des projets, offrir un soutien et fournir des conseils au regard du choix, du cheminement scolaire, du monde du travail, en fait tout ce qui concerne l'orientation, voilà une manière pour les c.o. d'exercer un leadership dans leur milieu, d'utiliser leur sens politique de manière à faire progresser les causes et les dossiers considérés comme importants ou prioritaires. Par exemple, ils pourraient être amenés à donner des explications à propos des règles entourant la sanction des études, ce qui pourrait avoir une incidence importante sur le cheminement scolaire. De plus, ils pourraient partager des renseignements pertinents pour la réalisation des plans d'aide à l'apprentissage. L'infusion dans les matières, qui constitue le jumelage entre le contenu des cours et les notions d'orientation, est aussi une forme de rôle-conseil auprès des enseignantes et des enseignants.

En se fondant sur leur expertise du système scolaire, des différents parcours scolaires et des voies de qualification, les c.o. doivent donner un éclairage et de l'information à propos des enjeux liés aux diverses formations envisagées et des conséquences possibles sur les plans d'aide pour les adultes. Au cours de ces rencontres en équipe multidisciplinaire, les c.o., par leur expertise du développement vocationnel et du processus de prise de décision, et par leurs connaissances sur les transitions, l'identité, l'insertion socioprofessionnelle et les facteurs qui influent sur le cheminement vocationnel de l'adulte, sont une ressource essentielle pour faire des choix mieux éclairés qui contribueront au plan de réussite. La et le c.o. émettent des avis et des recommandations fondés sur une évaluation rigoureuse de la situation et un jugement professionnel, ce qui constitue une plus-value à la qualité d'intervention. Le travail en collaboration avec les différents acteurs du centre (psychoéducatrice ou psychoéducateur, psychologue, orthopédagogue, conseillère ou conseiller pédagogique, conseillère ou conseiller en ISEP ou en FS, enseignante ou enseignant, technicienne ou technicien en éducation spécialisée, direction des services éducatifs, etc.) constitue donc un élément essentiel du travail des c.o. en milieu scolaire. Bref, ils sont des acteurs clés dans l'accompagnement du personnel enseignant, du personnel professionnel et du personnel de soutien pour tout ce qui concerne le cheminement scolaire et le développement personnel et vocationnel des adultes.

Cartographie des interventions en rôle-conseil des conseillers d'orientation en FGA et FP

Équipe-centre de formation

CHEMINEMENT SCOLAIRE	ORGANISATION SCOLAIRE	PROGRAMMES D'ÉTUDES ET PÉDAGOGIE
DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET VOCATIONNEL : Expertise et collaboration concernant le suivi d'adultes qui vivent une situation ayant une incidence sur leur fonctionnement global (ex. : manifestation comportementale, prise de décision, motivation, autonomie et organisation, transition).	**HORAIRES ET COURS** : Expertise et collaboration concernant l'optimisation des choix de cours et de l'horaire, notamment l'horaire adapté à l'adulte, le calendrier de formation, la proposition de choix de cours optionnels, le maintien ou l'abandon de l'offre de programme institutionnel, les critères de maintien de programme, les profils de formation.	**PLANIFICATION DES SERVICES D'ORIENTATION (PSO) :** Expertise et collaboration avec les centres de services scolaires concernant la planification et le déploiement de l'offre de services d'orientation en continuité avec les besoins de la clientèle et les autres services offerts.
INFORMATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE : Transmission d'information en réponse aux interrogations, référencement à la documentation et soutien à la consultation de celle-ci (ex. : publications, sites Internet, banque de données, documents d'information).	**PRÉALABLES ET SANCTION** : Expertise concernant l'incidence des règles entourant la sanction des études, des préalables, des exigences d'admission et des voies de qualification sur le parcours scolaire et les programmes de formation.	**COURS À CARACTÈRE ORIENTANT** : Expertise et collaboration dans la préparation du matériel et des contenus pédagogiques orientants, stratégie de déploiement, en cohérence avec les obligations ministérielles.

AIDE AUX ADULTES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS : Expertise, collaboration et émissions d'avis et recommandations (fondés sur une évaluation) dans le suivi d'adultes à risque et à besoins particuliers : notamment, mesures adaptatives, plan d'aide à l'apprentissage, suivi pédagogique, suivi multidisciplinaire.	**SÉLECTION DES CANDIDATS :** Expertise et collaboration concernant l'incidence du choix des mécanismes de sélection, procédures de passation d'évaluations, outils et critères permettant de cerner les bons profils dans certains programmes.	**PROGRAMMES DE SENSIBILISATION :** Expertise et collaboration dans le cadre de programmes axés sur le développement personnel.
ADVOCACIE SOCIALE : Agir auprès des adultes et en leur nom auprès des intervenantes et intervenants de l'équipe-centre, concernant de potentielles barrières systémiques s'avérant des obstacles au cheminement scolaire.	**CLASSEMENT DE LA CLIENTÈLE ADULTE (Y COMPRIS CELLE ISSUE DE L'IMMIGRATION) :** Expertise et collaboration pour le positionnement dans le bon service d'enseignement et le bon niveau dans les matières en respect de la sanction des études.	**ÉVOLUTION ET TRANSFORMATION DU MILIEU SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL :** Expertise concernant l'incidence de l'évolution du marché du travail sur l'achalandage et le taux d'inscription dans les programmes de formation, taux de placement, etc.

Autres

CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT	C.O. AU SEIN DES SERVICES ÉDUCATIFS DU CSS	COLLABORATEURS ET PARTENAIRES EXTERNES
PLAN D'ACTION LIÉ AU PROJET ÉDUCATIF : Expertise et collaboration en participant aux consultations pour la rédaction des objectifs, le choix des moyens, la recherche des responsables et des indicateurs d'atteinte d'objectifs (p. ex., le taux de diplomation en formation).	**INFORMATION SUR LES SERVICES OFFERTS DANS LES SARCA :** Accueil, information, orientation, accompagnement pour les adultes et exploration des acquis, dont la RAC.	**ENTENTES ET PARTENARIATS :** Démarche et réseautage auprès de Services Québec, CIUSSS, CISSS, MIFI, organismes communautaires, autres centres…
CONTRIBUTION À L'AUGMENTATION DU TAUX DE DIPLOMATION : Expertise et collaboration dans la mise au point du portrait de la clientèle et dans la reddition de comptes des actions.	**TRANSFERT POSSIBLE DES ÉLÈVES VENANT DU SECTEUR JEUNE :** Âge minimal, acquis scolaires, services d'enseignement distincts, réalités des milieux, etc.	**PROGRAMMES SPÉCIFIQUES :** Coordination de stages, jumelage (ex. : Jeunes explorateurs).
PRÉSENCE AU CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT : Sensibiliser et informer le conseil d'établissement sur les besoins en orientation de la clientèle et sur les incidences des services (p. ex., advocacie professionnelle).	**RÈGLES DE CLASSEMENT ET SANCTION :** Expertise concernant les règles de classement selon les services d'enseignement, ainsi que l'incidence des règles de sanction des études en FGA distinctes de celles du secteur jeune, pour la diplomation.	**ENTENTES DE COLLABORATION :** Cégeps, CFP, salons, congrès, portes ouvertes, entreprises, etc. **INFORMATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE :** Transmission d'information en réponse aux interrogations, référencement à la documentation et soutien à la consultation de celle-ci (ex. : publications, sites Internet, documents d'information).

Adapté de Blanchard, G.-M., N. Roy, K. Sauvé et S. St-Pierre. 2022. *Cartographie des interventions d'orientation en milieu scolaire*. Lévis, CSSDN.

L'advocacie sociale et professionnelle

En formation générale des adultes et en formation professionnelle, il y a plusieurs barrières auxquelles les adultes peuvent être confrontés, depuis la conception d'un projet jusqu'à sa réalisation : accès difficile (voire impossible) ou méconnu aux services d'une ou un c.o., logement inadéquat nuisant à la poursuite des études, coût excessif des études en formation professionnelle pour les adultes issus de l'immigration ne détenant pas la résidence permanente, difficulté d'entrer dans un programme de formation ayant un nombre limité de candidats, etc. Ces éléments peuvent être frustrants d'une part pour les adultes qui les subissent, et d'autre part pour les c.o., qui visent le soutien des adultes vers un développement personnel et professionnel. L'advocacie représente une façon d'intervenir, pour ce genre de situation, qui peut aller au-delà de la relation d'aide avec l'adulte ou des services des SARCA présentés ci-dessus.

Plus précisément, l'advocacie correspond à la revendication, la défense et la promotion : c'est « une compétence clé d'habilitation qui se déroule avec ou pour les gens, afin de soulever des perspectives critiques, inciter de nouveaux types de partage de pouvoir, exercer des pressions, faire du lobbying ou faire connaître de nouvelles options aux décideurs principaux, prendre la parole, plaider ou militer en faveur d'une cause sociale juste » (Townsend et Polatajko, 2013, p. 447, dans Drolet et Hudon, 2014, p. 37). De l'advocacie, on observe assurément des bénéfices. Plusieurs professionnels du secteur du développement de carrière reconnaissent la valeur de ce processus, particulièrement lorsque le but est d'aider les clients à obtenir le soutien et les ressources pour leur bien-être économique et social (Bassingthwaighte, 2020).

Viviers, Dionne et Supeno (2017) aborde notamment l'action sur les environnements dans lesquels les personnes se retrouvent, et distingue deux types d'advocacie : l'*advocacie sociale* et l'*advocacie professionnelle.* L'advocacie sociale, impliquant la préoccupation de la justice sociale pour le bénéfice de la clientèle, est le fait d'intervenir pour promouvoir l'égalité des chances en matière d'accès à l'éducation et à l'emploi, d'équité de même que l'égalité dans les résultats par rapport aux actions entreprises et aux services d'orientation, ainsi qu'au soutien à la mobilisation des groupes sociaux pour participer aux décisions politiques, leurs valeurs et croyances prises en compte. Dans ce mouvement, la clientèle vulnérable, que l'on trouve notamment dans les secteurs de la FGA et FP, et qui peut être confrontée aux inégalités sociales, doit être considérée de façon particulière par les c.o., qui sont en mesure de mettre des actions en place pour favoriser cette justice sociale. Par exemple, cela pourrait être la mise sur pied d'actions pour faciliter le parcours des adultes qui ont certaines difficultés, et ce, de façon à ce qu'ils puissent prendre éventuellement leur place en société.

L'advocacie professionnelle, pour sa part, se situe dans un mouvement d'advocacie sociale, mais touche plus particulièrement le contexte de l'exercice de la profession : « 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, p. 6). Par exemple, cela pourrait se traduire par l'intervention aux SARCA, au niveau du service d'accueil, à l'égard des règles administratives révélant des barrières systémiques qui empêchent les c.o. d'offrir des services accessibles et de qualité à la clientèle adulte, notamment celle qui présente certaines vulnérabilités. Les compétences qu'ils développent, dans le cadre de l'advocacie, viennent ainsi élargir le champ du rôle-conseil et le rôle d'agente et d'agent de changement.

Selon le modèle de l'American Counseling Association (Lewis, Arnold, House et Toporek, 2003, dans Viviers, Dionne et Supeno, 2017), les compétences d'advocacie peuvent se déployer d'une part sur un continuum d'un niveau micro (intervention à petite échelle touchant une ou quelques personnes) à un niveau macro (touchant les aspects public, politique et social), en passant par le niveau meso (pour la collaboration communautaire et des différents systèmes) alors que, d'autre part, elles vont de l'accompagnement du client jusqu'à l'action pour le compte du client.

Voici un tableau présentant des exemples de pratique d'advocacie adaptés pour la formation générale des adultes ou en formation professionnelle, distinguant l'advocacie sociale et professionnelle, et les différents types d'advocacie.

COMPÉTENCES	ADVOCACIE SOCIALE	ADVOCACIE PROFESSIONNELLE
Empowerment avec les bénéficiaires (niveau micro)	Faire prendre conscience aux adultes des facteurs sociaux, politiques, culturels et économiques pouvant avoir une incidence sur leur situation et les aider à créer un mouvement d'action sur ceux-ci.	Intervenir auprès de la direction du centre et des collègues afin de faire reconnaître la profession de c.o. et ce qui est nécessaire comme conditions pour faire un travail de qualité.
Actions pour le compte des bénéficiaires (niveau micro)	Travailler à l'adoption de nouvelles mesures de sélection de candidats contrant la discrimination.	Présenter à des collègues un dépliant, conçu par les c.o., annonçant les services d'orientation et les fonctions des c.o.
Collaboration avec la communauté (niveau meso)	Travailler avec un organisme communautaire pour favoriser l'accès à une ressource alimentaire, pouvant créer des retombées positives dans le parcours des adultes.	Créer un partenariat avec les services de santé de la région.
Changement systémique (niveau meso)	Documenter une situation que plusieurs adultes semblent vivre, qui touche le financement, nuisant au retour aux études, et prendre les actions nécessaires pour faire changer une règle.	Documenter des situations problématiques, par exemple un adulte qui aurait reçu un diagnostic de trouble neurodéveloppemental et une évaluation en orientation inadéquate effectuée par une intervenante ou un intervenant des SARCA ne faisant pas partie de l'OCCOQ, et plaider auprès de la direction pour s'assurer que les évaluations en orientation soient effectuées par des c.o.
Information du public (niveau macro)	Durant la Semaine québécoise de l'orientation, présenter une conférence pour sensibiliser les adultes aux défis liés à la conciliation famille-travail-études.	Écrire une lettre ouverte dans un journal pour briser les mythes liés à l'exercice de la profession de c.o.
Advocacie sociale et politique (niveau macro)	Participer aux consultations d'une commission parlementaire traitant des obstacles à l'intégration des adultes dans un programme de formation.	Signer une lettre ouverte pour dénoncer les iniquités de traitement de la profession de c.o. dans le cadre de l'application de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines.*

Multidisciplinarité et collaboration

Devant la présence accrue de la clientèle émergente ayant des besoins particuliers, la nécessité de travailler en collaboration avec les différentes personnes qui interviennent dans un milieu est devenu incontournable pour répondre aux besoins et soutenir la réussite. Il n'en demeure pas moins que les c.o. sont les experts du champ de pratique de l'orientation scolaire et professionnelle : il est donc primordial que ces experts participent aux interventions de l'équipe-centre et soient consultés sur des questions qui touchent l'orientation. Plusieurs intervenants gravitent autour de l'adulte et ont une incidence sur son développement vocationnel. Ces différents acteurs ont tous leur importance et font partie d'un tout, d'un même système. Il est essentiel de ne pas oublier qu'ils s'interinfluencent les uns les autres, et qu'ils agissent sur la démarche de l'adulte. Plus le travail s'effectue en mode de collaboration plutôt que de se faire en silo, mieux la et le c.o. accompagnent l'adulte vers la réalisation de son objectif de formation et, ultimement, vers son intégration socioprofessionnelle.

Le ministère de l'Éducation, dans son cadre de référence pour soutenir la formation, soutient les pratiques collaboratives en milieu scolaire afin de promouvoir une plus grande ouverture et concertation entre les équipes de travail (Beaumont, Lavoie et Couture, 2011). En milieu de formation, la collaboration des différents acteurs peut faire la différence entre la réussite scolaire d'un adulte et l'abandon d'un projet scolaire. Elle permet de briser l'isolement des équipes, d'assurer une meilleure cohérence dans les interventions et de soutenir le développement global des adultes (Beaumont, Lavoie et Couture, 2011). Les principes de base incluent : un investissement volontaire, la parité des membres de l'équipe dans leur contribution à la prise de décisions, la poursuite de buts communs, le partage des responsabilités, le partage des ressources, la valorisation de la collaboration, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance.

De plus, selon Midgley, Feldlaufer et Eccles, les gains pour les élèves sont grands : « Les retombées positives de ce climat de collaboration s'observent sur les plans de l'estime de soi, de la motivation scolaire ainsi que sur la stabilité de la fréquentation scolaire. Les élèves développent aussi des attitudes plus positives envers l'école, obtiennent un rendement scolaire plus élevé et entretiennent de meilleures relations avec les enseignants » (Beaumont, Lavoie et Couture, 2011, p. 11).

Ainsi, les c.o. ont un rôle primordial à jouer dans la collaboration avec l'équipe d'enseignantes et d'enseignants, et de direction. En tant que spécialistes en orientation professionnelle, ils soutiennent les équipes surtout par leur rôle-conseil. La collaboration peut s'exprimer de multiples façons avec les différents intervenants et acteurs du centre. En se référant aux rôles et contribution de l'équipe collaborative (MEES, 2017b), les actions des c.o. peuvent s'organiser de la façon suivante :

- Ils identifient les besoins du milieu et des élèves visés, en collaboration avec la direction et les enseignantes et enseignants concernés ;
- Ils collaborent à la planification des contenus et à l'état de situation, suggèrent des outils, etc. ;
- Ils jouent un rôle-conseil au sein de l'équipe collaborative ;
- Ils accompagnent les enseignantes et enseignants concernés et mettent en place un suivi ;
- Ils collaborent avec les enseignantes et enseignants, et les autres membres du personnel pour la conception ou la bonification du matériel pédagogique.

À propos d'interdisciplinarité

À la différence du travail en multidisciplinaire, le travail en interdisciplinarité signifie non seulement que les c.o. agissent en tant que personnes-ressources auprès des enseignantes et enseignants, du personnel professionnel, du personnel de soutien et de la direction qui sont présents dans son milieu, mais aussi qu'ils s'appuient et sollicitent au besoin les connaissances de ces personnes afin d'enrichir leurs propres connaissances et leurs interventions. Dans un contexte de travail d'équipe multidisciplinaire, les c.o. doivent aussi préciser leur rôle et mobiliser l'équipe.

Acteurs du milieu

Enseignants

Les enseignantes et les enseignants occupent une grande place dans l'expérience scolaire des adultes. En plus de soutenir les apprentissages, ces personnes se préoccupent aussi du développement intégral des adultes qui leur sont confiés. Elles sont souvent les premières intervenantes que l'adulte consulte pour des questions d'information scolaire et professionnelle ou en lien avec son cheminement de formation. Elles ont un rôle de catalyseur pour encourager l'adulte à prendre conscience de ses forces, à voir comment celles-ci pourraient être utiles dans le monde du travail. Ainsi contribuent-elles à son développement identitaire, en reflétant ses aptitudes, ses compétences, ses forces, ses points à travailler. Elles peuvent également l'inciter à explorer le monde scolaire et professionnel en lui faisant connaître les ressources mises à sa disposition, et bien sûr le diriger vers un service d'orientation, selon le cas. Elles peuvent aussi donner un sens aux apprentissages réalisés en faisant des liens précis avec les réalités et exigences des métiers. Elles peuvent devenir un apport pour déceler les difficultés de l'adulte qui seraient une barrière au choix professionnel, à la poursuite des études.

Les c.o. jouent un rôle-conseil auprès des enseignantes et enseignants qui les consultent à propos de l'utilisation des outils d'information scolaire et professionnelle ainsi que des différents moyens pour explorer le monde des professions dans le cadre de cours à caractère orientant. Les c.o. peuvent aussi informer les enseignantes et enseignants qui les interrogent sur différents mythes concernant le cheminement scolaire. La collaboration avec ces partenaires, par des animations en classe ou des activités d'apprentissage, peut s'avérer un moyen efficace pour joindre un grand nombre d'adultes et répondre ainsi aux besoins généraux d'orientation. Ces personnes sont de précieuses collaboratrices pour détecter les adultes ayant des besoins distinctifs et particuliers en orientation. Elles participent au dépistage des adultes qui pourraient remettre en question leur choix scolaire ou professionnel. Elles sont également en mesure de recueillir des renseignements pertinents à propos de la situation de l'adulte. Les c.o. ont le rôle de les aiguiller par rapport à ces éléments.

Le rôle-conseil auprès des enseignantes et enseignants se fait aussi en les sensibilisant aux facteurs de risque et situations particulières qu'ils peuvent observer. Ils sont ainsi en mesure de demander du soutien aux c.o. et diriger les adultes quand un ou des facteurs de risque sont présents, par exemple, un élève présentant des échecs dans une matière, montrant des signes de démotivation scolaire, ayant un but scolaire ou professionnel qui semble difficile à atteindre, progressant lentement dans ses apprentissages, etc.

Orthopédagogues

Les orthopédagogues sont des professionnelles et professionnels qui exercent leurs fonctions auprès des adultes ayant des difficultés ou des troubles d'adaptation ou encore d'apprentissage en particulier. Ces personnes visent à favoriser la progression des apprentissages et des compétences par la mise en place de différentes stratégies. Elles recueillent les informations à propos de ces adultes ayant des besoins particuliers. Elles évaluent et analysent leurs besoins en plus de faciliter le transfert des informations pertinentes à l'équipe-centre et l'accueil des adultes en difficulté bonifié par les c.o. Elles informent et conseillent aussi le personnel enseignant concernant l'adaptation des interventions auprès des adultes en difficulté. Elles émettent des recommandations sur les mesures d'accommodation nécessaires, les formes de soutien requises, que ce soit au moment de la mise au point des services spécialisés ou à celui de l'achat des ressources matérielles, par exemple. Elles proposent et participent aux plans d'aide à l'apprentissage de même qu'à la mise en place des mesures adaptatives possibles. Elles accordent un soutien pédagogique pour les adultes en difficulté en fonction des forces et des besoins, que ce soit en stratégie de lecture, par l'écoute active, la révision des notions vues en classe ou les façons d'étudier.

Les c.o. peuvent diriger vers l'orthopédagogue des adultes pour lesquels ils soupçonnent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Les évaluations effectuées par les c.o., par exemple du fonctionnement cognitif, peuvent enrichir le plan d'aide à l'apprentissage. Ils peuvent interroger l'orthopédagogue sur les mesures optimales mises en place pour un adulte afin de favoriser l'atteinte d'objectifs en formation générale des adultes ou en formation professionnelle. Ils peuvent aussi poser des questions sur la vraisemblance de réussir la formation professionnelle, pour notamment exercer un métier de façon autonome, en tenant compte des mesures adaptatives possibles, dans le respect de la sanction des études. La collaboration peut aussi se faire en divulguant à l'orthopédagogue du centre de formation professionnelle le nom des adultes pour lesquels des mesures d'adaptation ont été mises en place, qui ont effectué une demande d'admission dans un programme du centre, toujours avec l'autorisation d'échange d'information. Ainsi, un ensemble d'actions contributives peuvent s'effectuer afin de préparer l'arrivée dans un centre de formation, ainsi que favoriser la réussite.

Conseillers pédagogiques

Les conseillères et conseillers pédagogiques sont des spécialistes de l'enseignement. Ces personnes effectuent un travail en vue d'accompagner les enseignantes et les enseignants, et de les guider dans la conception, ou l'adaptation, et l'utilisation de matériel pédagogique pertinent. Elles peuvent aussi valider le matériel conçu par les enseignantes et les enseignants. Elles encadrent les cours en conformité avec les programmes d'études et les définitions du domaine d'évaluation (DDE), voient si les exigences sont respectées. Elles peuvent soutenir le personnel enseignant dans le développement de ses stratégies d'enseignement. Le travail des conseillères et conseillers d'orientation en collaboration et en concertation avec les conseillères et conseillers pédagogiques permet de mettre en place des activités pouvant guider les adultes quant aux choix qui se présentent à l'occasion de leur parcours scolaire et aussi quant au choix de carrière. C'est ainsi que les spécialistes de l'orientation peuvent jouer un rôle-conseil auprès des spécialistes de la pédagogie de l'éducation des adultes afin de s'assurer que l'offre de service d'un centre de formation permette le bon cheminement des adultes vers les parcours envisagés et afin de développer du matériel pédagogique orientant. Les c.o. peuvent suggérer aux conseillers pédagogiques des choix de cours optionnels portant sur le thème du choix professionnel, faciliter l'infusion des notions orientantes dans les matières. Quant à la collaboration des c.o. avec les conseillères et conseillers pédagogiques en formation professionnelle, elle peut mener, entre autres, à planifier des activités d'exploration pour les adultes avec ces derniers. Les c.o. sont en mesure d'apporter un soutien à celles et ceux qui souhaiteraient infuser des contenus relatifs à l'insertion au marché du travail.

Autres professionnels et intervenants

Les c.o. travaillent et collaborent avec d'autres intervenantes et intervenants, notamment les conseillères et conseillers en formation scolaire (CFS) et les conseillères et conseillers en information scolaire et professionnelle (CISEP), qui se penchent essentiellement sur l'exploration des formations et des métiers ainsi que sur l'accompagnement dans la réalisation d'un projet.

Les c.o., les CFS et les CISEP exercent leurs fonctions dans le même domaine et se retrouvent ainsi à avoir certaines tâches en commun. Toutefois, il existe des distinctions entre ces personnes appelées à intervenir en ce qui concerne leurs compétences, qui reposent sur leur formation initiale ou sur le fait de remplir les conditions pour faire partie de l'OCCOQ. Elles sont appelées à travailler ensemble en collaboration et en complémentarité. L'organisation du travail doit se faire en fonction du principe d'accessibilité compétente énoncé dans le *Guide explicatif : Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Ce principe s'applique « en utilisant les connaissances et les compétences de chacun pour dispenser le service approprié par une personne compétente, au moment opportun, à l'endroit souhaité et pour la durée requise » (Office des professions, 2021, section 3, p. 3). De plus, la loi vient concrétiser ces différences en dressant la liste des activités, à haut risque de préju-

dice, qui sont réservées aux c.o. Étant donné que les c.o. peuvent effectuer toutes les tâches liées au champ d'exercice de l'orientation, quelle que soit la clientèle, il peut être avantageux, au sein de certains centres ou programmes, de choisir un ou une c.o. pour occuper les fonctions de c.o., CISEP ou CFS.

D'autres intervenantes et intervenants, professionnelles et professionnels ou techniciennes et techniciens exercent aux côtés des c.o. pour accompagner l'adulte dans son cheminement : les psychoéducatrices et psychoéducateurs, les psychologues, les techniciennes et techniciens en travail social ou en éducation spécialisée, etc. Il s'agit d'exemples — les services d'aide ne sont pas homogènes dans tous les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle. Un comité d'aide à l'élève ou un autre service peut être déployé avec la participation des différentes travailleuses et travailleurs. Il devient possible et parfois nécessaire de discuter de situations, de problèmes ou de projets particuliers concernant une partie ou l'ensemble des adultes et touchant plusieurs personnes du milieu. C'est aussi l'occasion de se concerter lorsque se présentent des cas plus lourds d'adultes en situation de détresse ou présentant des risques d'échec ou d'abandon. Dans d'autres cas, certains adultes ont besoin de soutien particulier quant à leurs méthodes de travail. Il arrive aussi que, pour diverses raisons, les adultes ne donnent pas les mêmes renseignements aux diverses personnes qu'ils rencontrent. Les échanges permettent alors d'obtenir des renseignements essentiels pour une intervention éclairée. Toutes et tous collaborent à la présentation des différents services, au dépistage des besoins et à la référence au bon service. En outre, il est important pour une ou un c.o. de connaître les problèmes particuliers des adultes, problèmes pouvant avoir une incidence sur le choix de carrière du jeune (dyslexie, prise de médicaments, etc.). Par conséquent, le travail de collaboration avec diverses personnes du milieu peut soutenir une vision globale de la situation, et une action concertée apportera des bienfaits et des résultats plus percutants pour les adultes en vue de leur réussite. Cette collaboration et cette entraide mutuelles ont pour objectif le bien de l'adulte, mais elles permettent également d'apporter une cohérence et un soutien non négligeables à l'intervention auprès des adultes, tout en évitant une confusion qui pourrait avoir des conséquences négatives.

Gestionnaires

La direction d'un centre de formation mobilise tout le personnel enseignant et le personnel professionnel autour d'un projet éducatif et des divers enjeux liés à la réussite de la clientèle adulte. Ses responsabilités sont multiples entre autres en matière pédagogique et éducative, de gestion des ressources humaines, de services aux entreprises, de services d'accueil et de référence, etc. Elle a aussi la préoccupation de répondre aux exigences du ministère de l'Éducation. Bien connaître ces enjeux et au besoin s'en informer permet de comprendre les mécanismes, les démarches ou les procédures qui ont été mis en place pour favoriser la réussite de tous les adultes, comme le stipule la *Loi sur l'instruction publique* et les politiques du centre de services scolaire.

Chaque milieu a son histoire, sa culture et ses particularités. La et le c.o. doivent s'appuyer sur la direction de centre, dont le soutien dans leur travail est indispensable, tout comme la collaboration des c.o. est essentielle aux objectifs du plan de réussite et du projet éducatif. La connaissance et la compréhension du fonctionnement du centre permettent aux c.o. de, notamment, planifier les services d'orientation en plus d'évaluer les ressources mises à leur disposition pour planifier leurs interventions. Connaître les priorités du personnel de direction, les indicateurs retenus pour détecter les adultes en difficulté, la structure pour favoriser la concertation des intervenantes et intervenants au sujet du cheminement scolaire de l'adulte sont des exemples qui peuvent servir à planifier les interventions.

Les c.o. qui travaillent en amont, avec la clientèle susceptible de fréquenter un centre de formation, font des constats par rapport aux besoins liés à la formation ainsi qu'aux mécanismes qui précèdent l'inscription. Ils peuvent communiquer leurs observations aux gestionnaires, qui pourront revoir certains éléments : ajustement à l'offre de service, modification aux procédures d'admission, requestionnement du processus de sélection, etc. Il est intéressant pour les c.o. de s'informer sur les modes de financement afin de mieux comprendre certaines occasions, contraintes et décisions de gestion.

Il est essentiel de bien connaître la distinction des compétences entre les intervenantes et intervenants ainsi que les activités réservées aux c.o. pour soutenir les gestionnaires dans l'organisation des équipes multidisciplinaires pour optimiser l'accessibilité aux services, la complémentarité des compétences de chaque personne et le respect des lois professionnelles. Par ailleurs, les c.o. ont un rôle d'influence plutôt qu'un rôle de pouvoir sur les décisions de la direction. Il est important de connaître les attentes de la direction quant à leurs services, et il peut être très pertinent de rencontrer la direction pour discuter de leur rôle et de leurs tâches tout comme de l'incidence de certaines décisions administratives sur l'organisation des services d'orientation en lien avec les besoins des adultes. Ces rencontres peuvent permettre de reconnaître la valeur, la pertinence et la nécessité des services professionnels des c.o. De telles rencontres méritent d'être préparées pour permettre à toutes les parties d'en retirer des bénéfices. La présentation de la planification annuelle des services pourrait être une bonne occasion de solliciter une rencontre. Grâce à leur vision « terrain » et à leur expertise,

les c.o. peuvent faire des recommandations sur la manière de mieux répondre aux différents besoins des adultes, favoriser la réussite scolaire et maximiser les ressources disponibles. La direction qui comprend mieux leur rôle, et les retombées que peuvent avoir leurs interventions évitera sans doute de les confiner à des tâches administratives.

Partenaires

Les c.o. peuvent solliciter la collaboration de divers organismes du monde scolaire ou du travail comme ressources pour contribuer à renseigner les adultes sur le marché du travail, sur l'exercice de certains métiers et certaines professions, sur certaines entreprises ou certains secteurs du travail. Vice-versa, les partenaires peuvent aussi diriger les clients vers les c.o. Ces partenaires sont, entre autres :

- des établissements de niveau professionnel ou collégial ;
- Services Québec ;
- des employeurs et des travailleurs de divers domaines et secteurs ;
- des représentants d'organismes communautaires ;
- des tables de l'orientation ;
- des associations professionnelles ;
- des ordres professionnels ;
- des acteurs socioéconomiques ;
- les comités sectoriels de main-d'œuvre ;
- des gestionnaires d'entreprise.

Les collaborations affichent une grande variété. On y trouve notamment :

- les visites en classe pour parler aux adultes d'un métier, d'une profession ou d'un secteur d'activité ;
- les visites industrielles dans une entreprise ;
- les journées « portes ouvertes » dans un établissement ;
- la présence à une « journée carrière » pour transmettre des renseignements aux adultes ;
- les stages d'observation ou d'exploration ;
- le mentorat auprès d'adultes ;
- les tables régionales en orientation ou comités sur la persévérance scolaire ;
- les présentations dans un salon de l'éducation et de carrière.

En somme, cela représente l'exploration du monde scolaire ou du marché du travail et la mise en contact avec l'extérieur. Toutes ces expériences seront bénéfiques pour les adultes dans le développement de leur connaissance de soi, de leurs intérêts, de leurs valeurs, tout comme pour faire croître leurs connaissances du milieu scolaire ou du marché du travail avec ses défis. De plus, dans une optique d'aide à l'intervention, des comités auxquels siègent des gens de différents milieux, par exemple visant l'intégration socioprofessionnelle des personnes immigrantes, peuvent être créés. Tout cela aura une incidence favorable et soutiendra le processus d'orientation des adultes.

On trouve également des partenaires en mesure de pallier des besoins d'ordre psychosocial, soit des organismes publics ou communautaires offrant des ressources telles que :

- des travailleurs du réseau de la santé et des services sociaux ;
- des ressources en dépendance ;
- des travailleurs de rue ;
- de l'aide au logement ou financière ;
- des services en santé mentale ;
- des services en employabilité.

Les c.o. sauront trouver un appui en sensibilisant la collectivité et divers collaborateurs aux bienfaits de leur contribution au développement vocationnel des adultes. C'est une mission de conscientisation qui portera des fruits non seulement pour les adultes, mais aussi pour les organismes et les entreprises qui se feront connaître comme employeurs potentiels, pour le centre qui mettra en valeur son dynamisme et pour la ou le c.o. à l'origine de telles collaborations. Pour toutes ces raisons, il est judicieux d'établir et de maintenir de bonnes relations et collaborations avec les divers partenaires du marché du travail sensibilisés à l'orientation scolaire et professionnelle des adultes.

Parents

Chez les adultes, le rôle et l'influence des parents se font moins sentir que dans secteur des jeunes. Les parents n'occupent plus la place qu'ils occupaient dans l'orientation de leurs enfants devenus adultes. Ces derniers sont devenus plus indépendants, et d'autres acteurs ont fait leur apparition comme l'employeur, les collègues de travail, les amis, etc. Ainsi peuvent-ils être plus ou moins impliqués dans le cheminement du jeune adulte : les interventions s'ajusteront, car la dynamique des interventions doit être appropriée au secteur des adultes. La situation peut varier d'un cas à un autre, en fonction de l'âge de l'adulte, du niveau d'autonomie et du type de relation entre l'adulte et ses parents. Il est plus probable d'être le médiateur avec un parent lorsque l'apprenant est mineur.

Chaque c.o. doit tenir compte dans sa pratique professionnelle du niveau d'importance et d'implication des parents dans la vie du jeune adulte ainsi que de sa contribution à la persévérance et à la motivation scolaire. Son travail auprès des parents ne peut se faire sans l'autorisation de transmission de renseignements de nature confidentielle et l'apport d'un soutien, mais il se transforme très souvent en intervention comme intermédiaire entre l'adulte et ses parents. Par exemple, en FGA, il arrive que les parents soient plus critiques et négatifs face au parcours scolaire de leur enfant, qui parlent souvent de perte de temps, de manque d'implication, et ainsi de suite. Il reste important, pour les c.o., de remettre en contexte la situation qui prévaut et de valoriser la décision du jeune adulte de se reprendre en main afin de se tailler une place dans la société.

En formation professionnelle, certains adultes influencés par leurs parents ont fait des choix de formation qui n'étaient pas vraiment les leurs. Étant devenus plus autonomes, ils vont s'affirmer dans un autre choix, parfois très différent de ce que les parents auraient préféré pour eux. C'est ainsi qu'une jeune femme venue s'inscrire dans un programme de formation professionnelle, plus précisément en bijouterie-joaillerie, a remis son diplôme de baccalauréat en administration à son père en lui disant : « Ça, je l'ai fait pour toi. Maintenant, je vais faire ce que j'aime. »

Conseil d'établissement

Selon la *Loi sur l'instruction publique* (Éditeur officiel du Québec, 1997, art. 102), chaque centre de formation doit se doter d'un conseil d'établissement. Le conseil d'établissement a des pouvoirs importants sur les orientations et les actions qui seront mises de l'avant dans le projet éducatif. Cela concerne entre autres la vie du centre et l'application du régime pédagogique, mais aussi la mise en œuvre des services complémentaires.

Les conseils d'établissement ont été mis en place à la fin des années 1990 à la suite de la vaste réforme du système de l'éducation au Québec. L'article 109 de la *Loi sur l'instruction publique* confie à ce comité la responsabilité d'analyser la situation du centre, soit principalement les besoins des adultes, les enjeux liés à la réussite et les caractéristiques de la collectivité. Tenant compte de ces éléments et du plan stratégique du centre de services, le conseil met en place le projet éducatif du centre selon des orientations et des objectifs visant la réussite des adultes. Il s'assure également de sa réalisation tout comme de son évaluation. Par ailleurs, c'est la direction du centre qui coordonnera le travail qui sera fait en vue de répondre aux orientations du projet éducatif.

Le conseil d'établissement est composé d'au plus 20 personnes, constitué entre autres d'élèves, de personnel du centre, de personnes choisies par le centre de services scolaire et, dans le cas de la FP, de parents. En tant que professionnels, les c.o. peuvent être appelés à siéger au conseil. Sinon, ils peuvent, voire doivent, sensibiliser et informer le conseil, par l'intermédiaire d'une personne y siégeant, de tous les besoins des adultes en matière d'orientation. Le conseil d'établissement a le pouvoir d'entériner la mise en place de politiques.

CHAPITRE 3

Encadrement professionnel

Une profession régie par le Code des professions

La pratique des c.o. du Québec est régie par le Code des professions (*Lois refondues du Québec*, chap. C-26) et, pour porter le titre, une professionnelle ou un professionnel doit être membre de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. C'est le cas d'autres professions à titre réservé comme les psychologues, les psychoéducatrices et psychoéducateurs, les travailleuses et travailleurs sociaux, les orthophonistes, qui doivent être membres de leur ordre professionnel. Une formation universitaire de premier cycle et de deuxième cycle dans le domaine des sciences de l'orientation, ou dans un domaine connexe en lien avec les relations humaines, est nécessaire pour accéder à la profession de conseiller d'orientation.

Dans cette partie du guide, les c.o., et les autres acteurs du milieu, ont accès aux principaux règlements, lois et conventions qui régissent leur pratique en milieu scolaire. Ce sont des éléments fondamentaux qu'ils doivent connaître puisqu'ils concernent leurs obligations dans l'exercice de leurs fonctions. Tous ces contenus permettront également de bien mettre en contexte le rôle, les fonctions et les obligations de la et du c.o. dans le milieu scolaire du Québec.

Modifications au Code des professions

La *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (Éditeur officiel du Québec, 2009), anciennement nommé le projet de loi nº 21, a été adoptée en juin 2009, et la loi est entrée en vigueur le 20 septembre 2012. Avec cette loi, certaines professions en santé mentale et en relations humaines se sont vu accorder des activités réservées en partage. Trois activités sont réservées à l'ensemble des c.o. alors qu'une seule est réservée à celles et ceux qui possèdent une attestation de formation délivrée par l'Ordre. Ci-dessous on trouvera le libellé des activités réservées aux c.o., et il est vivement suggéré de consulter le *Guide d'application du projet de loi 21* produit par l'Ordre (OCCOQ, 2018) et le guide explicatif produit par l'Office des professions (Office des professions, 2021), qui a été rédigé pour clarifier les activités réservées et la protection des personnes vulnérables.

Objectifs de la modification au Code des professions

Cette modification du système professionnel fait suite aux recommandations d'un comité d'experts mandaté par le gouvernement du Québec (Office des professions, 2009) et dirigé par le docteur Jean-Bernard Trudeau, qui a consulté une foule d'experts et longuement réfléchi sur le sujet. Ces changements sont fondés sur des motivations sérieuses, qui sont :

- la protection du public ;
- l'évolution des rôles professionnels selon une vision porteuse d'avenir ;
- l'autonomie, la responsabilité et l'imputabilité ;
- une reconnaissance et une utilisation maximale des compétences ;
- une accentuation de l'interdisciplinarité ;
- une meilleure complémentarité entre les intervenantes et intervenants ;
- une utilisation efficiente des ressources.

L'accent est mis sur la nécessité de protéger des clientèles vulnérables quant à des activités professionnelles à haut risque de préjudice. Cette réforme du système professionnel vise également à assurer l'accessibilité à des services auprès de professionnels compétents.

Champ d'exercice du conseiller d'orientation

Le Code des professions du Québec définit le champ d'exercice des c.o. Ce champ a évolué au cours des années en tenant compte à la fois des changements sociaux, mais également de la recherche et des connaissances en orientation. Voici la définition du champ d'exercice telle qu'elle est formulée dans la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* et intégrée dans le Code des professions.

Champ d'exercice du conseiller d'orientation

« Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, intervenir sur l'identité ainsi que développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de permettre des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement » (Code des professions, art. 37, alin. a).

Activités réservées aux conseillers d'orientation

Il existe quatre activités réservées aux c.o. : trois sont réservées à l'ensemble des conseillers d'orientation et une seulement à celles et ceux qui détiennent l'Attestation de formation d'évaluation des troubles mentaux délivrée par l'Ordre (Éditeur officiel du Québec, 2009).

<table>
<tr><th>RÉSERVÉES À L'ENSEMBLE DES C.O.</th><th>RÉSERVÉE AUX C.O. QUI ONT UNE ATTESTATION DE FORMATION DÉLIVRÉE PAR L'OCCOQ</th></tr>
<tr><td>Évaluer [en orientation] une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité</td><td rowspan="3">Évaluer les troubles mentaux lorsqu'une attestation de formation est délivrée par l'Ordre dans le cadre d'un règlement pris en application du paragraphe o du premier alinéa de l'article 94</td></tr>
<tr><td>Évaluer le retard mental</td></tr>
<tr><td>Évaluer [en orientation] un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique</td></tr>
</table>

Ces activités professionnelles considérées préjudiciables ont été réservées, entre autres, aux c.o. afin de protéger les clientèles vulnérables. Une activité est considérée préjudiciable, selon l'Office des professions (2021), dans des conditions où elle :

- présente un caractère irrémédiable ;
- est complexe ;
- implique un haut degré de technicité ;
- est contre-indiquée dans certaines situations ;
- peut causer ou entraîner des complications ;
- peut entraîner ou accentuer une atteinte à l'intégrité physique ou morale, notamment sous forme de blessure, de dépendance, de dommage de nature psychologique, de douleur morale ou d'incapacité ;
- comporte un potentiel d'abus physique, émotif ou sexuel ;
- peut causer ou entraîner des perturbations telles que l'aliénation, la dépendance ou la détresse ;
- peut causer ou entraîner la perte d'un droit comme l'exercice de l'autorité parentale, la libre gestion de ses biens, l'aptitude à rendre compte de ses actes.

Le fait de réserver ces activités assure l'application des fondements du système professionnel pour les activités réservées, soit l'imputabilité, la responsabilité et la formation continue. Les secteurs de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle doivent, minimalement pour les clientèles vulnérables, faire appel à une ou un c.o. pour exercer ces activités, comme le stipule cet extrait de l'Office des professions :

« La Loi garantit aux clientèles les plus vulnérables que les évaluations et interventions qui comportent un risque élevé de préjudice seront accomplies par des professionnels, membres de leur ordre, et qu'elles seront, par le fait même, couvertes par les mécanismes de protection du public, les professionnels impliqués étant imputables au sens du système professionnel » (Office des professions, 2021, sect. 3, p. 3).

Évaluer [en orientation] une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité

Les c.o. peuvent évaluer par divers moyens l'adulte en orientation en tout temps. L'évaluation en orientation consiste à recueillir de l'information sur l'identité de l'adulte en lien avec l'intervention en orientation et porter un jugement clinique en lien avec sa situation de manière à pouvoir partager cette évaluation. Elles et ils sont les seules professionnelles et professionnels qui peuvent évaluer en orientation lorsqu'un diagnostic de trouble mental ou neuropsychologique est attesté par une professionnelle ou un professionnel habileté.

Les personnes vulnérables visées par cette activité réservée sont entre autres :

- les personnes présentant un trouble de santé mentale (ex. : dépression, anxiété, bipolarité, trouble alimentaire, choc post-traumatique) ;
- les personnes présentant un trouble neurodéveloppemental (ex. : trouble du spectre de l'autisme (TSA), trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), trouble spécifique des apprentissages, dont la dyslexie, la dysorthographie, la dyscalculie) ;
- les personnes souffrant d'un trouble de l'utilisation de substances (toxicomanie, alcoolisme, jeu pathologique, etc.) ;
- toute autre personne ayant des troubles attestés par un diagnostic ou par l'évaluation effectuée par une personne habilitée.

Les c.o. sont les seuls professionnels à pouvoir exercer l'évaluation en orientation de ces personnes vulnérables. Il est possible que l'intervention en orientation se fasse dans le cadre de cette activité réservée même si l'adulte n'a pas reçu de diagnostic par une professionnelle ou un professionnel habilité. En ce sens, grâce à son jugement clinique, les c.o. peuvent soupçonner la présence d'un trouble mental ou neuropsychologique, ou encore d'autres facteurs de vulnérabilité, et seront tenus de protéger l'intégrité de l'adulte.

Ce qui est réservé aux c.o., c'est l'évaluation en orientation, par divers moyens (entrevues, exercices, activités, outils psychométriques, etc.), du fonctionnement psychologique, des ressources et des conditions du milieu d'un adulte vulnérable. Cela peut comprendre, entre autres :

- les caractéristiques de son identité : intérêts, valeurs, aptitudes, traits de personnalité ;
- l'organisation dynamique de son expérience et les effets sur sa vie quotidienne : croyances, pensées, émotions, comportements, modalités d'autorégulation et d'autoprotection, qualité de l'estime et de la confiance en soi, stratégies adaptatives ;
- la connaissance de soi, du monde du travail et du monde scolaire ;
- les compétences et acquis scolaires ou extrascolaires ;
- les ressources externes de la personne pouvant avoir un lien sur son choix de carrière ou son orientation : responsabilités familiales, statut juridique, soutien social, santé physique et mentale, capacités financières ou de transport ;
- la famille, les amis, ses groupes d'appartenance, les mœurs et coutumes.

Évaluer le retard mental

L'activité d'évaluation du retard mental est une activité réservée, entre autres, aux c.o. Celles et ceux pratiquant en formation générale des adultes et en formation professionnelle peuvent intervenir auprès d'adultes ayant un retard mental encore non détecté. Dans ce cas, il est possible d'évaluer le retard, à condition que leurs compétences soient actualisées, au même titre que les psychologues et les médecins.

Le retard mental se définit comme suit : « Le retard mental est une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifestent dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans » (Luckasson et coll., 2003, cité dans Ordre des psychologues du Québec, 2007).

L'évaluation du retard mental repose sur des compétences professionnelles qui doivent être maintenues à jour. Elle repose sur trois compétences professionnelles. La première est la psychométrie (ou d'autres outils de mesure), plus spécifiquement l'évaluation des capacités intellectuelles et des capacités adaptatives. La deuxième est la connaissance de la clientèle et des différentes incapacités qui peuvent se manifester sur le plan du fonctionnement cognitif, des habiletés motrices et de communication. La troisième est

la connaissance de la psychopathologie afin de distinguer le retard mental, qui est un trouble mental, des autres troubles mentaux. Des connaissances techniques sont nécessaires comme des techniques d'entrevue, de l'outillage spécialisé, des protocoles d'administration de tests et la rédaction de rapports bilan (OPQ, 2021). Tous ces éléments sont à considérer lorsque vient le temps de porter un jugement clinique quant à la présence ou non d'un retard mental.

La présence d'un retard mental est lourde de conséquences et pourra avoir des répercussions sur toutes les sphères de la vie de l'adulte : la famille, les études, le travail, les besoins, etc. La professionnelle et le professionnel se doivent de prendre le plus de précaution possible avant de porter un jugement à cet égard puisque le risque de préjudice est grand.

Évaluer [en orientation] un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la *Loi sur l'instruction publique*

L'activité réservée ne s'applique pas à l'éducation des adultes ni en formation professionnelle (sauf exception pour la FP), car les plans d'intervention ne sont pas utilisés dans ces secteurs de formation. Toutefois, ces adultes en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation se retrouvent quand même en formation générale adulte et en formation professionnelle; ils peuvent amorcer une démarche d'aide à l'élève. L'appellation « élève handicapé ou en difficulté d'adaptation » (voir le chapitre précédent) est remplacée par « élève ayant des besoins particuliers » ou « adulte ayant des besoins particuliers » (Ministère de l'Éducation, 2017a; 2017b). Ils ont donc les mêmes besoins et vulnérabilités. Ainsi, les c.o. seront tout indiqués pour évaluer en orientation ce type de clientèle.

Évaluer les troubles mentaux lorsqu'une attestation de formation lui est délivrée par l'Ordre

Les c.o., avec en main une Attestation de formation d'évaluation des troubles mentaux, sont habilités à faire cette évaluation. Cette activité est réservée uniquement aux c.o., psychologues, infirmières et infirmiers, sexologues et médecins. Ainsi, selon les milieux, ces professionnels peuvent tous et toutes faire ce type d'évaluation.

Un trouble mental se définit comme suit : « Affections cliniquement significatives qui se caractérisent par le changement du mode de pensée, de l'humeur (affects), du comportement associé à une détresse psychique ou à une altération des fonctions mentales » (OMS, 2021, voir dans OPQ, 2021, p. 13). L'évaluation du trouble mental consiste à porter un jugement clinique, à partir des informations dont la professionnelle ou le professionnel dispose, pour statuer sur la nature du trouble mental et communiquer le résultat de l'évaluation (OPQ, 2021).

Les compétences requises pour effectuer cette activité sont les théories de la personnalité, la psychopathologie, les systèmes de classification des troubles mentaux et la psychométrie liée aux éléments précédents. De plus, l'Office des professions précise qu'une formation clinique complète et approfondie en lien avec la clientèle qui présente un trouble mental est nécessaire. Comme l'évaluation du retard mental, l'évaluation des troubles mentaux est une activité à haut risque de préjudice, car elle peut entraîner des conséquences irréversibles sur les droits de la personne comme la perte de l'autorité parentale ou la perte du droit de gérer ses biens (OPQ, 2021).

Dans un contexte social où les problèmes de santé mentale sont de plus en plus présents et reconnus, les c.o. ont l'occasion d'acquérir des compétences pour élargir la portée de leurs interventions. Leur pratique s'en trouvera d'autant plus enrichie et complète.

Quelques exemples d'activités réservées liées à l'évaluation en orientation

Un adulte ayant un TDAH vit des échecs en formation professionnelle ou à l'éducation des adultes, et doit trouver un plan B ou modifier son choix de carrière. Il veut être accompagné pour sa démarche.

> *Activité réservée au c.o., car elle nécessite une évaluation du fonctionnement psychologique de la personne, de ses intérêts, de ses aptitudes, de ses ressources et limites en fonction de son objectif professionnel.*

Un adulte en dépression s'inscrit en formation générale et ne présente pas d'objectif professionnel clair. Il aimerait avoir de l'aide dans sa réflexion.

> *Activité réservée au c.o., car elle nécessite une évaluation du fonctionnement psychologique de la personne, de ses intérêts, de ses aptitudes, de ses ressources et limites pour déterminer son objectif professionnel.*

La direction d'un centre souhaite qu'une ou un c.o. assiste à des rencontres multidisciplinaires dans le cas de discussions d'adultes ayant un trouble d'adaptation pour émettre un avis en lien avec la faisabilité du projet scolaire et professionnel.

> *Activité réservée, car cela nécessite une évaluation du fonctionnement psychologique de la personne, de ses aptitudes, de ses ressources et limites. La ou le c.o. sera la seule personne avec l'expertise d'évaluation suffisante pour émettre un jugement clinique en lien avec le projet scolaire et professionnel de l'adulte.*

Dans le cadre d'un cours, il y a un échange personnalisé pour approfondir la connaissance de soi (intérêts, valeurs, aptitudes) afin de guider le choix professionnel d'un groupe d'adultes incluant des adultes ayant des diagnostics variés comme des troubles du langage, des troubles neurodéveloppementaux comme le TDAH, des troubles anxieux, etc.

> *Activité réservée, car cela nécessite une évaluation du fonctionnement psychologique de la personne, de ses aptitudes, de ses ressources et limites. Ce contenu de cours peut être donné par une enseignante ou un enseignant seulement si on n'y traite que de transmission d'information. L'évaluation faite dans le but d'aider à faire des choix devra être réservée à une ou un c.o.*

Un jeune adulte avec un TDAH, qui ne fréquente plus d'établissement scolaire depuis quelques années, s'adresse aux SARCA de sa région, car il ne veut pas se limiter à des emplois précaires. Il a quelques idées de projets et il aimerait avoir de l'aide pour choisir un programme qui lui convient.

> *Activité réservée, car cela nécessite une évaluation du fonctionnement psychologique de la personne, de ses intérêts, de ses aptitudes, de ses ressources et limites pour déterminer son objectif professionnel et choisir un programme de formation. Toutefois, la transmission d'information scolaire et professionnelle ainsi que l'accompagnement à la demande d'admission ne sont pas réservés aux c.o.*

Obligations du professionnel

Le code de déontologie aborde l'obligation des professionnels d'offrir des services de qualité et la nécessité d'évaluer les compétences et les moyens dont elles ou ils disposent pour le faire. Chaque professionnelle ou professionnel a donc le devoir d'évaluer son propre niveau de compétence pour intervenir dans le cadre des activités réservées. La ou le c.o. doit prendre les moyens nécessaires pour agir adéquatement auprès de l'adulte, soit en s'assurant d'obtenir une forme d'assistance (formation, supervision, etc.), soit en redirigeant l'adulte. Mentorat, supervision et autres pratiques de codéveloppement ne sont pas à négliger dans l'atteinte d'un niveau de compétence adéquat. Pour certaines et certains c.o., une mise à jour des connaissances et des compétences peut s'avérer nécessaire. Par exemple, un c.o. qui n'a pas été en contact depuis plusieurs années avec une clientèle atteinte de troubles mentaux devra sans doute réviser certaines notions quant à l'incidence des troubles mentaux sur le cheminement vocationnel d'une personne. Ainsi, les c.o. doivent s'assurer de leurs compétences et faire preuve d'une rigueur toujours constante dans leur pratique professionnelle.

Les organismes peuvent avoir un rôle à jouer pour tenir compte de cette loi afin de protéger le public et offrir les services auxquels il a droit. Ainsi, cela veut dire que d'autres professionnelles ou intervenantes ou professionnels ou intervenants ne sont pas autorisés par la loi à exercer les activités réservées. Précisons que, au-delà des activités réservées, il s'agit de protection des populations vulnérables en assurant d'avoir la personne ayant les compétences et l'expertise nécessaires pour intervenir adéquatement. Les c.o. auront un rôle-conseil crucial à assumer pour clarifier et délimiter la répartition des tâches entre les différentes professionnelles et intervenantes ou professionnels et intervenants du centre.

Selon le *Guide explicatif de la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines,* « la Loi actualise la mission de protection du public des ordres professionnels. Elle a pour effet d'obliger les intervenants admissibles à adhérer à leur ordre pour réaliser certaines activités jugées particulièrement préjudiciables, et ce, qu'importe le milieu de pratique où ils exercent (secteur privé, public, communautaire, réseau de la santé et des services sociaux, de l'éducation, de l'employabilité ou autres). L'appartenance à un ordre garantit que le professionnel détient les compétences minimales requises pour l'exercice des activités qui lui sont réservées et qu'il est visé par les mécanismes de protection du public, tels le contrôle de la qualité de l'exercice professionnel, la déontologie et la formation continue » (OPQ, 2021, sect. 1, p. 2).

Une pratique régie par un cadre déontologique

Ici sont présentées les notions qui concernent directement la qualité de la pratique professionnelle avec l'adulte, le consentement libre et éclairé, le secret professionnel, l'indépendance et le conflit d'intérêts, la tenue des dossiers, ainsi que l'accès et la transmission d'informations. Toutefois, cette section du guide ne présente qu'une partie des obligations du code de déontologie des c.o.

Qualité de la pratique professionnelle

D'abord, la et le c.o. ont l'obligation d'assurer leur formation continue afin de conserver une qualité d'exercice professionnel (Éditeur officiel du Québec, 2018, art. 52). Les formations peuvent être en lien avec les clientèles et problématiques particulières, le counseling, la déontologie et l'éthique, l'évaluation de leurs interventions, les stratégies d'intervention, la gestion de leur pratique ou encore

les instruments d'évaluation. Tout particulièrement avec la clientèle vulnérable présentant différentes problématiques, ils doivent se former pour améliorer, adapter et maintenir leurs compétences d'intervention.

La qualité de la relation professionnelle est aussi un élément important du Code de déontologie. Elle est essentielle dans le secteur de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Comme dans tout service professionnel, la relation de confiance est basée sur l'accueil de la diversité et la mise au premier plan de l'intérêt de l'adulte. En ce sens, la et le c.o. évitent toute action pouvant porter préjudice à l'intégrité physique, mentale ou affective de la clientèle (Éditeur officiel du Québec, 2018, art. 9).

Une partie de la clientèle dans ce secteur a vécu un parcours scolaire difficile avec parfois peu de soutien de son entourage, des échecs scolaires et des difficultés dans les relations avec les acteurs du milieu (enseignants, direction, intervenants, etc.). La relation de confiance envers ceux-ci a pu être ébranlée et demande une attention supplémentaire pour être rétablie et maintenue. Face à certains adultes qui s'investissent moins dans la démarche et les défis relationnels que cela peut entraîner, la et le c.o. doivent rester alertes afin de ne pas mettre fin aux services professionnels sans motif juste et raisonnable (Éditeur officiel du Québec, 2018, art. 11).

Consentement libre et éclairé

Extrait du Code civil du Québec
(Éditeur officiel du Québec, 1991)

Article 10 : « Toute personne est inviolable et a droit à son intégrité. Sauf dans les cas prévus par la loi, nul ne peut lui porter atteinte sans son consentement libre et éclairé. »

Article 11 : « Nul ne peut être soumis sans son consentement à des soins, quelle qu'en soit la nature, qu'il s'agisse d'examens, de prélèvements, de traitements ou de toute autre intervention. […] »

La notion de consentement libre et éclairé dans le contexte d'une intervention professionnelle s'appuie sur les articles 10 et 11 du Code civil du Québec présentés dans l'encadré. Puisque l'intervention de la et du c.o. peut avoir une incidence sur le cheminement personnel et professionnel ainsi que sur les conditions psychologiques de l'adulte, ils doivent bien présenter la nature de leur intervention et s'assurer que l'adulte comprend bien ce dans quoi il s'engage, que ce soit pour une démarche individuelle ou de groupe.

En contrepartie du droit de consentement à l'intervention se trouve la notion du droit de retrait du consentement par l'adulte. En conséquence, il peut retirer son consentement à tout moment de l'intervention.

Code de déontologie des conseillers et conseillères d'orientation
(Éditeur officiel du Québec, 2018)

Article 15 : « Sauf urgence, le conseiller d'orientation obtient du client, de son représentant légal ou, s'il s'agit d'un mineur de moins de 14 ans, du titulaire de l'autorité parentale ou du tuteur, un consentement libre et éclairé avant d'entreprendre toute prestation de services professionnels. Afin d'obtenir un consentement libre et éclairé du client, le conseiller d'orientation l'informe et s'assure qu'il comprend :

1° le but, la nature et la pertinence des services professionnels ainsi que leurs principales modalités d'exécution ;

2° les limites et les contraintes à la prestation des services professionnels ;

3° l'utilisation des renseignements recueillis ;

4° les implications d'un partage de renseignements avec des tiers ou de la transmission d'un rapport à un tiers ;

5° le montant des honoraires et les modalités de paiement.

La communication de ces renseignements est adaptée au contexte de la prestation des services professionnels. »

Le consentement est libre lorsqu'il est donné de plein gré par la personne, sans obligation ni pression indue. Il est éclairé lorsqu'il est donné en toute connaissance de cause après que cette personne a été informée des principales caractéristiques de l'intervention.

Bien plus qu'une simple formalité administrative qui se résumerait à la signature d'un formulaire ou à un consentement verbal, le consentement est une entente de travail servant de fondement à l'établissement d'une relation de confiance entre l'adulte et la ou le c.o. S'il se manifeste au début du processus de façon formelle, le consentement reste présent tout au long du processus d'intervention et peut être retiré à tout moment. La ou le c.o. utilise son jugement professionnel pour décider du moyen à utiliser pour formaliser cette entente de travail dans le cadre de l'obtention du consentement en tenant compte du contexte de travail et de la clientèle.

Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et la cessation d'exercice des membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (Éditeur officiel du Québec, 2012)

Article 3 : « Lorsque le client est une personne physique, le conseiller d'orientation doit consigner dans le dossier de chaque client les renseignements suivants :

[…]

4° Les notes relatives au consentement du client ;

[…]

Formulaire de consentement

Il est fortement recommandé d'utiliser un formulaire de consentement. Son utilisation permet d'officialiser l'étape du consentement, d'expliciter l'entente de service avec l'adulte, de se protéger contre d'éventuelles poursuites et d'établir les bases de la relation de confiance. Un formulaire clair, en des termes compréhensibles, facilite l'obligation des c.o. d'informer et de s'assurer que l'adulte comprenne ce à quoi il consent. Le *Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice* (Éditeur officiel du Québec, 2012, art. 3, alin. 4) stipule que les c.o. doivent consigner dans leurs dossiers les notes liées au consentement de l'adulte. Le formulaire de consentement répond bien à cette obligation.

Le formulaire doit être adapté au contexte de la prestation de services et inclure les éléments énumérés dans l'article 15 du Code de déontologie (voir ci-dessus). Les c.o. peuvent ajouter tout ce qui a trait à la télépratique au besoin, tel que détaillé dans le *Guide de l'usage des technologies numériques en orientation* (OCCOQ, 2021). La déontologie en lien avec la télépratique est détaillée dans la section qui suit.

Secret professionnel

Si le consentement libre et éclairé est un des fondements sur lesquels se construit une relation de confiance entre la professionnelle ou le professionnel et l'adulte, le secret professionnel l'est tout autant. On sait d'ailleurs que, sans cette relation de confiance, l'intervention ne pourra pas vraiment atteindre les objectifs poursuivis. Les c.o. travaillent avec des personnes qui parlent de leurs expériences personnelles et partagent des renseignements intimes à leur sujet. En ce sens, les informations partagées sont de nature confidentielle, car elles peuvent être de nature préjudiciable si elles étaient révélées à des tiers, et sont de l'ordre de la vie privée. Pour toutes ces raisons, ils doivent respecter la confidentialité des renseignements qui leur sont confiés.

Le droit au respect du secret professionnel est défini dans la *Charte des droits et libertés de la personne* présentée ci-dessous.

***Charte des droits et libertés de la personne* (Éditeur officiel du Québec, 1976)**

Article 9 : « Chacun a droit au respect du secret professionnel. Toute personne tenue par la loi au secret professionnel et tout prêtre ou autre ministre du culte ne peuvent, même en justice, divulguer les renseignements confidentiels qui leur ont été révélés en raison de leur état ou profession, à moins qu'ils n'y soient autorisés par celui qui leur a fait ces confidences ou par une disposition expresse de la loi. Le tribunal doit, d'office, assurer le respect du secret professionnel. »

Le secret professionnel est également défini dans l'article 18 du Code de déontologie.

Code de déontologie des conseillers et conseillères d'orientation (Éditeur officiel du Québec, 2018)

Article 18 : « Le conseiller d'orientation respecte le secret de tout renseignement de nature confidentielle obtenu dans l'exercice de sa profession. Il ne peut être relevé du secret professionnel qu'avec l'autorisation de son client ou lorsque la loi le prévoit. En vue d'obtenir cette autorisation, le conseiller d'orientation informe son client des implications possibles de la levée du secret professionnel. »

Divulgation de renseignements protégés par le secret professionnel

Il n'existe que deux situations dans le Code de déontologie permettant de divulguer des renseignements protégés par le secret professionnel : l'autorisation formelle de l'adulte et une disposition expresse du Code de déontologie. À ce sujet, il est important de bien connaître ce qui concerne les obligations des c.o. inscrites dans la section III du Code de déontologie de l'OCCOQ (art. 18 à 29). De plus, il existe d'autres dispositions expresses de la loi qui ne figurent pas dans le Code.

Dispositions du Code de déontologie

- **Autorisation formelle du client** (art. 18) : L'autorisation formelle et explicite de l'adulte permet, entre

autres, de pouvoir échanger des renseignements en équipe multidisciplinaire si cela est nécessaire, utile et pertinent, et pourvu qu'il n'en résulte aucun préjudice. Elle permet également de transmettre des renseignements à des tiers (par exemple, la transmission d'un rapport d'évaluation d'un adulte à un directeur de centre) si cela est pertinent.

Malgré l'autorisation formelle de l'adulte qui permet de partager de l'information couverte par le secret professionnel, les transmissions d'informations confidentielles sont balisées dans le Code de déontologie et explicitées dans la partie « Accès à l'information et transmission de renseignements ». Le conseiller doit donc user de son jugement professionnel afin de déterminer ce qui est à partager ou non, et accompagner l'adulte dans la compréhension des implications possibles de cette autorisation.

- **Disposition expresse du Code de déontologie** (art. 19) : Le membre peut communiquer un renseignement protégé par le secret professionnel en vue de prévenir un acte de violence, dont un suicide, s'il a un motif raisonnable de croire qu'un danger imminent de mort ou de blessures graves menace une personne ou un groupe de personnes.

  Quand une information confidentielle doit être communiquée pour prévenir un acte de violence, certaines conditions doivent être respectées. L'article 19 précise que le conseiller ne peut communiquer « qu'à la ou aux personnes exposées à ce risque, à leur représentant ou aux personnes susceptibles de leur porter secours ». De plus, il ne peut divulguer « que les renseignements nécessaires aux fins poursuivies par la communication ». Ainsi, le secret professionnel peut être levé sans l'autorisation de l'adulte dans la perspective de le protéger ou de protéger autrui.

Autres dispositions expresses de la loi

- ***Loi sur la protection de la jeunesse*** (Éditeur officiel du Québec, 2006, article 39) : Tout professionnel a l'obligation de signaler et de transmettre les renseignements nécessaires au directeur de la protection de la jeunesse, concernant toutes les personnes de moins de 18 ans, lorsqu'il a un motif raisonnable de croire que la « sécurité ou le développement d'un enfant est ou peut être considéré comme compromis ». Toutefois, certains articles de la *Loi de la protection de la jeunesse* ne s'appliquent qu'aux établissements et installations du réseau de santé et services sociaux. Le conseiller doit évaluer avec soin toute demande de transmission de renseignements de nature confidentielle.

- ***Loi sur la recherche des causes et des circonstances des décès*** (Éditeur officiel du Québec, 1983) : Le coroner peut ordonner au professionnel de lui remettre son dossier, dans le contexte de son enquête sur la recherche des causes et des circonstances d'un décès.

- ***Loi visant à favoriser la protection des personnes à l'égard d'une activité impliquant des armes à feu*** (**loi Anastasia**) (Éditeur officiel du Québec, 1997) : Un professionnel qui, dans l'exercice de sa profession, a un motif raisonnable de croire qu'une personne a un comportement susceptible de compromettre sa sécurité ou celle d'autrui avec une arme à feu est autorisé à signaler ce comportement aux autorités policières en ne leur communiquant que les renseignements nécessaires pour faciliter leur intervention.

La ou le c.o. devra analyser avec soin toute demande de lever le secret professionnel en tenant compte de l'intérêt de l'adulte, du Code de déontologie et des dispositions expresses de la loi avant de divulguer de l'information confidentielle. L'on doit, le cas échéant, ne divulguer que ce qui est utile, nécessaire et pertinent, pourvu qu'il n'en résulte aucun préjudice pour l'adulte concerné.

Indépendance et conflit d'intérêts

Il arrive que des c.o. se retrouvent dans des situations délicates où la demande du supérieur hiérarchique entre en conflit avec une obligation professionnelle. Ils ont une obligation envers leur employeur en vertu de leur contrat de travail et du Code civil (art. 2088). Ils devront collaborer pour trouver des solutions en vue de concilier leurs obligations professionnelles et celles envers leur employeur. Dans le cas d'une situation irréconciliable, l'obligation professionnelle prime, car elle constitue la norme supérieure. L'employeur qui embauche une professionnelle ou un professionnel est tenu de s'assurer qu'ils puissent respecter le Code des professions et leur code de déontologie puisque le droit de gérance n'inclut pas le pouvoir d'exiger une conduite contraire aux obligations professionnelles (Gagnon, 2018). Les c.o., en tant que professionnels membres d'un ordre, sont protégés par ce principe en cas de conflit de loyauté.

Code de déontologie des conseillers et conseillères d'orientation (Éditeur officiel du Québec, 2018)

Article 36 : « Le conseiller d'orientation ignore toute intervention d'un tiers qui pourrait influer sur l'exercice de son jugement professionnel ou sur l'accomplissement de ses activités professionnelles au préjudice de son client ou de toute personne avec laquelle il est en relation dans l'exercice de sa profession. »

Tenue des dossiers

Un règlement

En vertu du *Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et autres bureaux et la cessation d'exercice,* les c.o. sans exception doivent tenir à jour un dossier pour chacun des adultes rencontrés. L'article 2 du règlement stipule : « Sous réserve des articles 11 et 12, le membre doit tenir un dossier pour chaque client » (Éditeur officiel du Québec, 2012). Il s'agit de ce qui est communément appelé le dossier professionnel confidentiel.

En FGA et en FP, on trouve trois types de dossiers : le dossier scolaire, le dossier d'aide particulière et le dossier professionnel. Certains milieux, à des fins de collaboration et de continuité des services, ont mis en place un dossier professionnel institutionnel en plus du dossier professionnel dit confidentiel. Les objectifs, contenus et responsabilités sont détaillés dans l'annexe 2. Ci-dessous, il est question du dossier professionnel confidentiel, aussi nommé le dossier client.

Dossier client

Tenir un dossier client fait partie des obligations professionnelles des c.o. et constitue une tâche essentielle dans la pratique puisqu'elle permet de consigner les données importantes sur la situation d'une cliente ou d'un client et les actions professionnelles qui sont posées. La tenue d'un dossier est indispensable aussi bien dans le mode d'intervention individuelle que dans l'intervention en groupe restreint. L'Ordre a rendu disponible un guide de pratique intitulé *La tenue des dossiers en orientation,* qui évoque tous les éléments essentiels concernant cette tâche (OCCOQ, 2013b). La partie concernant l'encadrement professionnel du présent document en donne également les grandes lignes.

En bref, il faut retenir que le dossier client, en plus d'être une obligation déontologique, est un outil clinique fondamental. En outre, la rédaction de notes évolutives s'avère nécessaire pour permettre de bien accompagner l'adulte et pour assurer le suivi des rencontres. C'est un acte trop souvent escamoté en raison d'un horaire chargé. C'est ainsi qu'il est nécessaire de réserver du temps à son horaire pour accomplir cette tâche essentielle au bon déroulement du processus d'orientation.

Le règlement ne donne aucune précision concernant la méthodologie des dossiers. Il existe une norme implicite et une culture professionnelle selon laquelle un dossier doit être constitué dès la première intervention. Même si on ne trouve nulle trace d'une telle obligation dans les règlements de l'Ordre, la norme implicite est acquise et bien ancrée dans la culture professionnelle.

La notion d'intervention guide la décision de tenir un dossier. Cette notion peut être définie selon trois critères (OCCOQ, 2007) :

- L'action posée par le professionnel touche à l'intégrité de la personne parce qu'elle risque ou cherche à influencer de façon particulière son développement, son état psychique, sa conduite ou le cours de sa vie ;
- L'action posée par le professionnel relève de son champ d'exercice et de ses compétences. Autrement dit, il ne s'agit pas d'une action que toute personne aurait pu effectuer ;
- L'action posée peut comporter la collecte ou la révélation de renseignements de nature confidentielle.

Des documents de référence donnent des précisions sur la tenue des dossiers. C'est le cas notamment du règlement sur les dossiers, y compris les éléments obligatoires, extraits de l'article 3, à inscrire au dossier.

Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et la cessation d'exercice des membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (Éditeur officiel du Québec, 2012)

Article 3 : « Lorsque le client est une personne physique, le conseiller d'orientation doit consigner dans le dossier de chaque client les renseignements suivants :

1° La date d'ouverture du dossier ;

2° Le nom du client, sa date de naissance, son sexe et ses coordonnées ;

3° Une description sommaire des motifs de la consultation ;

4° Les notes relatives au consentement du client ;

5° Une évaluation de la situation propre au client, qui intègre le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu ;

6° Une description sommaire des services rendus et de la date où ils ont été rendus ;

7° Les notes relatant l'évolution de l'intervention professionnelle et le cheminement du client pendant la durée du service professionnel, y compris la note de fermeture ;

8° La correspondance et les autres documents relatifs aux services professionnels rendus. »

Références

L'Ordre met à la disposition de ses membres un document intitulé *La tenue des dossiers en orientation : Guide relatif aux aspects déontologiques et réglementaires,* qui permet aux c.o. de mieux comprendre cet aspect de leur pratique professionnelle. En outre, des formations à distance portant sur les aspects déontologiques et réglementaires ainsi que les aspects pratiques de la tenue des dossiers sont offertes par l'Ordre pour l'ensemble des membres. Par ailleurs, un document ministériel vient préciser les différents types de dossiers et leur utilisation, plus précisément pour le milieu scolaire. Ce document est intitulé *La protection des renseignements personnels à l'école* (Ministère de l'Éducation, 2013).

Accès à l'information et transmission de renseignements

Donner accès à l'information d'un dossier professionnel tout comme transmettre cette information sont des actes sérieux qui doivent être faits de manière rigoureuse. Le Code de déontologie de l'Ordre détermine des balises très claires à ce sujet.

Accès à l'information et droit de modification

L'accès à l'information concerne principalement le droit du client (l'adulte de plus de 14 ans) de prendre connaissance ou d'obtenir une copie des documents qui le concernent dans tout dossier constitué à ce sujet. Les articles 30 à 33 du Code de déontologie définissent les devoirs et les obligations des c.o. à cet effet. Le droit du client d'avoir accès à tout renseignement qui le concerne est consenti, sauf si les c.o. estiment que la divulgation de certains renseignements est susceptible de causer un préjudice grave au client ou à un tiers. Le refus d'accès constitue donc une exception à la règle. Les c.o. doivent être en mesure de justifier le risque de préjudice grave.

Transmission de renseignements de nature confidentielle par le professionnel

La transmission de renseignements de nature confidentielle par une ou un c.o. est également un acte qui doit tenir compte des règles. Les articles 24 à 28 du Code de déontologie présentent les différentes dispositions liées à la transmission de renseignements. La règle générale est que les c.o. sont tenus d'obtenir l'autorisation de leur client ou leur représentant légal pour transmettre toute information protégée par le secret professionnel. Elles et ils ont l'obligation d'informer clairement le client de l'utilisation qui peut être faite de ces renseignements.

Il est important de différencier l'autorisation de transmission de renseignements et le consentement au service. Sauf exception d'une prestation de services à la demande de l'établissement, l'autorisation de transmission de renseignements ne peut être vague et englobante dans un formulaire de consentement présenté avant le service. L'autorisation doit :

- être claire sur l'utilisation qui va être faite de l'information transmise (art. 24) ;
- viser seulement ce qui est utile, nécessaire et pertinent, et ce, sous réserve de ne porter aucun préjudice au client (art. 25) ;
- être explicite dans le cas d'un rapport transmis à un tiers (art. 26) ;

- transmettre des données brutes et non interprétées seulement à une professionnelle ou un professionnel compétent (art. 28).

Ainsi, l'Ordre recommande fortement à la ou au c.o. de faire signer un formulaire d'autorisation de transmission de renseignements de nature confidentielle, distinct du formulaire de consentement. Ce dernier doit expliciter les éléments suivants : l'information à transmettre, l'utilisation à en faire et la personne visée par la transmission.

Dans un contexte où l'évaluation en orientation est demandée par l'établissement, le service est conditionnel à l'autorisation de transmission de renseignements à l'équipe-centre. Dans ce cas, la ou le c.o. doit présenter clairement à l'adulte les conditions du service, qui inclut obligatoirement la communication des résultats de l'évaluation, et d'en assurer la compréhension. Ainsi, un seul formulaire incluant le consentement au service et l'autorisation de transmission peut être utilisé. Par exemple, dans le cas d'un adulte ayant peu de motivation et vivant des échecs répétés, la direction du centre pourrait demander à la ou au c.o. d'effectuer une évaluation du projet professionnel et de lui communiquer les conclusions de cette évaluation. Dans ce cas, la ou le c.o. pourrait faire signer à l'adulte, après des explications claires, un seul formulaire où le consentement au service et l'autorisation de transmission de renseignements sont explicités.

Dans le cas d'échanges avec l'équipe-centre à propos d'une étude de cas d'un adulte, il est important de s'assurer d'avoir l'autorisation au préalable de l'adulte concerné avant de communiquer des renseignements confidentiels issus de la prestation de services. Le secret professionnel demeure et le principe de protection (ne partager que ce qui est non préjudiciable et ce qui est nécessaire, utile et pertinent) prévaut. Dans le formulaire d'autorisation de transmission, il est possible de prévoir jusqu'à un certain point les éléments qui vont être divulgués : le but professionnel, la démarche effectuée, des recommandations liées à la situation de l'adulte, etc. Ainsi, les c.o. peuvent obtenir l'autorisation d'avance en explicitant les éléments qui vont être divulgués et s'assurer que les communications sont efficaces en collaboration avec l'équipe-centre, et ce, dans l'intérêt de l'adulte.

Situations de transmission de renseignements de nature confidentielle dans les centres

Ci-dessous sont énumérées les principales situations qui peuvent se présenter au cours de la pratique en milieu scolaire concernant la transmission de renseignements.

Transmission de renseignements pour le travail en équipe multidisciplinaire dans le dossier d'aide particulière ou dans le dossier professionnel institutionnel :

- La ou le c.o., avec l'autorisation de l'adulte, peut transmettre les renseignements nécessaires, utiles et pertinents pour l'intervention, dans la mesure où ils ne risquent pas de causer de préjudice à l'adulte.

Transmission de données obtenues à l'aide de tests psychométriques :

- La ou le c.o. ne peut transmettre aucune donnée brute, sauf à d'autres professionnels compétents pour les interpréter, notamment une ou un collègue c.o. Par ailleurs, la ou le c.o. ne peut transmettre de résultats sans avoir obtenu une autorisation explicite signée de l'adulte, sauf dans le cas où l'objet de l'examen l'exige, par exemple au cours d'un processus de sélection.

Transmission d'un dossier d'une ou d'un c.o. à une ou un autre c.o. du même centre de services scolaire :

- La ou le c.o. peut transmettre la garde du dossier à une ou un autre c.o. sans l'autorisation de l'adulte. Toutefois, en ce qui concerne l'accès au contenu du dossier, il ou elle devra obtenir l'autorisation de l'adulte. Il arrive que des centres de services scolaire aient une politique qui prescrit que le dossier professionnel suit l'adulte d'un établissement scolaire à un autre. Par ailleurs, la ou le c.o. du nouvel établissement devra obtenir de l'adulte un nouveau consentement au service, en plus de l'autorisation d'accéder au dossier, avant d'octroyer une nouvelle prestation de services.

Transmission à l'extérieur du centre de services scolaire :

- Au moment de la transmission de renseignements de nature confidentielle vers un autre centre de services scolaire, la ou le c.o. doit avoir reçu l'autorisation du client. En outre, l'information transmise doit se limiter à un résumé ou à un rapport ; le dossier complet ne doit pas être transmis.

Télépratique et déontologie

Des ressources existent afin de guider les c.o. dans leur pratique à distance. Entre autres, deux documents présentent des références. On trouve notamment le *Guide de l'usage des technologies numériques,* rédigé par Michel Turcotte, c.o., en collaboration avec l'OCCOQ (Turcotte, 2020), qui explique en quoi consiste la télépratique en orientation et commente le Code de déontologie de l'OCCOQ dans une perspective de télépratique. Pour sa part, le Conseil interprofessionnel du Québec a produit un outil d'aide à la prise de décision en télépratique et en gestion de dossiers numériques (CIQ, 2016). Les principaux enjeux déontologiques de la télépratique sont le consentement, la confidentialité et la sécurité des données. Plusieurs éléments sont à considérer en lien avec ces thèmes et sont approfondis dans ces guides de référence.

Quelques balises supplémentaires

Dans la foulée des éléments essentiels liés à l'accès à l'information et à la transmission de renseignements de nature confidentielle qui ont été présentés, il ne faut pas hésiter à consulter les documents mentionnés. Le ministère de l'Éducation du Québec a produit un document intitulé *La protection des renseignements personnels à l'*école (Ministère de l'Éducation, 1993). Bien qu'il date de 1993, il contient des renseignements fort éclairants qui peuvent servir de balises en ce qui concerne la transmission de renseignements de nature confidentielle.

Une pratique régie par des lois et des régimes pédagogiques

Les principaux éléments de la *Loi sur l'instruction publique* et sur les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) sont présentés dans le but de bien préciser l'encadrement de la pratique de l'orientation en milieu de formation générale adulte et de formation professionnelle.

De plus, le *Régime pédagogique de la formation générale des adultes* et le *Régime pédagogique de la formation professionnelle* sont abordés pour présenter les services éducatifs, dont les services d'aide à la formation.

Les services d'orientation sont offerts au sein des SARCA, dans la suite des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement, et en continuité avec les services éducatifs. Ces services peuvent se traduire de bien des manières — chaque centre de services scolaire jouit d'une certaine latitude dans sa façon de les mettre en place.

Loi sur l'instruction publique

La *Loi sur l'instruction publique* (LIP) vient baliser les obligations en lien avec les services d'éducation du Québec. Les services d'orientation professionnelle font partie intégrante des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (Ministère de l'Éducation, 2020; Ministère de l'Éducation, 2021). Le *Cadre général des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement* dans les centres de services décrit en détail les services offerts par les SARCA (MELS, 2006).

Loi sur l'instruction publique
(Éditeur officiel du Québec, 1997)

Article 250 : « Le centre de services scolaire organise et offre des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement relatifs à la formation professionnelle ou aux services éducatifs pour les adultes.

Il reconnaît, conformément aux critères ou conditions établis par le ministre, les acquis scolaires et extrascolaires faits par une personne inscrite à la formation professionnelle ou aux services éducatifs pour les adultes. »

Régimes pédagogiques

Les régimes pédagogiques découlent de la *Loi sur l'instruction publique* et encadrent les services offerts aux adultes au sein des centres de formation. Selon le *Régime pédagogique de la formation générale des adultes* (Éditeur officiel du Québec, 2021), « les services éducatifs offerts aux adultes en formation générale comprennent des services de formation, des services d'éducation populaire et des services complémentaires ». Quant au *Régime pédagogique de la formation professionnelle* (Éditeur officiel du Québec, 2021), les services d'éducation populaire n'y sont pas présents : « Les services éducatifs offerts en formation professionnelle comprennent des services de formation et des services complémentaires. » Dans les deux régimes, les services éducatifs ont pour objectifs (I-13.3, r. 9, art. 1 ; I-13.3, r. 10, art. 1) de permettre à la personne ou l'adulte de :

- d'accroître son autonomie ;
- de faciliter son insertion sociale et professionnelle ;
- de favoriser son accès et son maintien sur le marché du travail ;
- de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu ;
- d'acquérir une formation sanctionnée par le ministre.

Dans les deux régimes, les services éducatifs incluent les services d'aide à la démarche de formation. Mettre en place ces programmes est une obligation (I-13.3, r. 9, art. 14 ; I-13.3, r. 10, art. 5). Ils ont pour but de permettre à l'adulte :

- d'établir son projet de formation compte tenu de ses expériences personnelles et professionnelles ainsi que de ses objectifs, et ce, à la suite des services d'accueil et de référence ;
- d'explorer les voies et les ressources disponibles en vue de réaliser son projet de formation, selon son profil de formation.

Le *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles* (MEESR, 2015) présente quant à lui l'ensemble des règles administratives à suivre par les organismes scolaires en matière de gestion de l'évaluation et de sanction des études. Ce guide constitue également une référence importante pour les c.o. au sein des centres de formation ou des SARCA.

La *Loi sur l'instruction publique* précise l'obligation pour les centres de services scolaire de se doter d'un plan d'engagement vers la réussite (PEVR) qui soit cohérent avec le plan stratégique du ministère de l'Éducation (art. 209.1). Les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle ont, quant à eux, l'obligation de se doter d'un projet éducatif en tenant compte des orientations et des objectifs du PEVR (art. 109). Les c.o. participent à la mise en œuvre du projet éducatif par leurs interventions en lien avec la définition d'un projet personnel et professionnel clair, la motivation scolaire et l'atteinte des objectifs scolaires auprès de l'adulte.

Gestion axée sur les résultats

La pratique des c.o. en éducation des adultes et en formation professionnelle est également tributaire des changements apportés par l'adoption du projet de loi nº 105, changements qui visaient l'amélioration de la gouvernance scolaire et de la reddition de comptes.

Le ministère de l'Éducation définit la gestion axée sur les résultats comme : « une approche de gestion qui s'appuie sur les attentes exprimées par les citoyennes et citoyens à l'égard d'une organisation, sur l'analyse du milieu dans lequel elle évolue et sur l'examen des ressources dont elle dispose (financières, humaines, matérielles, etc.). Cette étude du contexte de l'organisation permet de cerner les enjeux et de déterminer des orientations, des objectifs et des cibles » (MEES, 2018a).

Le ministère met l'accent sur le partenariat avec tous les acteurs du milieu : « La gestion axée sur les résultats nécessite la collaboration de toutes les personnes engagées : il s'agit d'une approche collaborative. Elle permet de cerner le contexte, de définir les enjeux, les orientations, les objectifs et les résultats à atteindre et de rendre compte à la population des résultats obtenus » (MEES, 2018b).

Le projet éducatif devrait refléter les politiques éducatives en cours. Par exemple, en 2017, le gouvernement a créé la Politique de la réussite éducative visant, d'ici 2030, le travail vers un haut taux de diplomation et de qualification chez les adultes de moins de 20 ans : 90 % pour un premier diplôme ou une première qualification et, de cette proportion, amener à 85 % les adultes vers un DES ou un DEP (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017c).

Les c.o. sont des acteurs importants dans l'atteinte de ces objectifs ministériels. Ces personnes peuvent être appelées à dresser un portrait de la clientèle et à procéder à une reddition de comptes des actions posées. Elles gagnent à être présentes et engagées au cours des consultations entourant le projet éducatif du centre. En effet, leurs compétences contribuent à aider les directions d'établissement dans la définition d'objectifs réalistes et mesurables, jouant ainsi un rôle-conseil non négligeable. Elles ont un rôle à jouer dans la mise en œuvre du projet éducatif et peuvent donner leur éclairage et expertise particulière en vue d'atteindre les objectifs du ministère. Le respect du poten-

tiel des capacités et des aspirations des adultes est toujours, par ailleurs, au cœur de leurs préoccupations.

Loi sur l'enseignement privé

Les c.o. qui travaillent dans le secteur privé en formation professionnelle doivent pour leur part se familiariser avec les règlements concernant la *Loi sur l'enseignement privé* (Éditeur officiel du Québec, 2021). Certaines et certains auront des tâches et des responsabilités liées aux services pédagogiques, aux services d'admission ou autres, selon le cas. Le site du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) publie une section entière concernant l'enseignement privé, d'où a été puisé l'aperçu ci-dessous du cadre réglementaire et légal de l'enseignement privé :

« Pour sa part, la *Loi sur l'enseignement privé* (LEP) vise uniquement les établissements privés. On y trouve entre autres les règles concernant les permis et les subventions. On y précise également ce qu'est le contrat de services éducatifs (LEP, art. 11, § 6), soit le document définissant de façon précise les obligations du centre et l'adulte adulte qui le fréquente. On y traite aussi la question des montants que les établissements subventionnés peuvent exiger. »

Trois règlements découlant de la LEP précisent la portée de certains articles. Ces règlements sont :

- le Règlement d'application de la *Loi sur l'enseignement privé*;
- le Règlement sur la définition de résident du Québec;
- le Règlement sur les établissements d'enseignement privés à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire » (site Web du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, accès le 25 mars 2022).

Tout comme les établissements publics, les établissements privés, qu'ils soient subventionnés ou non, doivent respecter le Régime pédagogique de la formation professionnelle.

Les c.o. pratiquant dans un centre de formation professionnelle privé doivent tenir compte dans leur pratique des règles entourant la formation professionnelle. Pour en savoir plus, se référer aux différents guides produits par le ministère, dont le *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles.* Par conséquent, bien que le milieu de l'enseignement privé ait, il va sans dire, ses incidences sur la pratique des c.o., les fondements de cette pratique demeurent toutefois les mêmes et font appel aux mêmes compétences clés.

Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur

En 2018, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a présenté le *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur.* Le plan met l'accent sur le développement des compétences numériques non seulement des apprenants, mais aussi du personnel de tous les ordres d'enseignement comme le secondaire, y compris la formation générale des adultes et la formation professionnelle (MEES, 2020).

Le plan d'action incite ainsi la et le c.o. à s'approprier les outils technologiques pour une multitude de situations différentes allant de la prise de rendez-vous à la gestion de documents électroniques, en passant par divers outils de communication. Chaque milieu applique le plan d'action numérique différemment selon ses besoins pendant que les c.o. doivent maîtriser les outils pertinents à leur pratique.

Autres politiques et documents administratifs

Tout ce qui a été énuméré précédemment constitue des éléments communs et applicables dans tous les centres de services scolaires. Il arrive fréquemment que d'autres politiques ou règles soient en vigueur et s'ajoutent à l'encadrement administratif d'un établissement et d'un centre de services scolaire. Chaque c.o. a le devoir de se renseigner sur ces politiques et de trouver les références et les documents qui sont en vigueur dans son milieu de travail.

Cadres de référence au service de la pratique : publications de l'OCCOQ

Au-delà des obligations liées à l'exercice de la profession, d'autres normes viennent également encadrer le travail des c.o. Ces normes, bien que n'ayant pas le pouvoir d'un règlement, constituent tout de même ce qu'il est courant d'appeler les règles de l'art de la profession. Comme leur nom l'indique, ces normes sont des guides qui viennent éclairer la réflexion et la pratique des professionnelles et professionnels de l'orientation. C'est le cas notamment de ces ressources :

- *Guide d'évaluation en orientation*;
- *Guide de l'usage des technologies numériques en orientation*;
- *Guide de tenue des dossiers en orientation*;

- *Guide explicatif du Code de déontologie des membres de l'OCCOQ*;
- *Modèle décisionnel en éthique et déontologie*;
- *Précis de développement des compétences.*

Les c.o. en formation générale des adultes et en formation professionnelle ont donc accès à plusieurs outils leur permettant de délimiter leur pratique et de s'assurer qu'elle réponde aux exigences du milieu et de leur ordre professionnel.

Conclusion

L'imposant travail de recherche et de rédaction, combiné avec les expériences sur le terrain, vient apporter un nouvel éclairage sur la pratique en orientation en formation générale des adultes (FGA) et en formation professionnelle (FP). Ce guide de pratique vise à baliser et soutenir la pratique de la façon la plus explicite possible. Il devient aussi un moyen de mettre en valeur l'exercice des interventions professionnelles auprès d'une clientèle vulnérable. Au fil des chapitres précédents est exposée la pratique en orientation en FGA et en FP, qui est à la fois complexe et stimulante par les défis rencontrés et les perpétuels changements.

Naviguant entre les espoirs, les doutes, les joies et les déceptions, considérant les potentiels et les limites des adultes, conseillères et conseillers d'orientation consacrent leurs énergies afin de voir progresser les adultes. Ces personnes attentives les aident à prendre leur place dans notre société qui évolue rapidement, et ce, parfois à différentes périodes de la vie. Le contexte diffère en plusieurs points par rapport à la formation générale au secondaire : on y trouve un enseignement individualisé dans plusieurs programmes, des entrées continues, des sorties variables. Les apprentissages en milieu de travail sont aussi davantage exploités. La formation continue est vécue de différentes façons par les adultes. Les c.o. doivent faire preuve de flexibilité afin de répondre aux besoins de cette clientèle. L'interruption des études chez les adultes n'est pas rare, et l'impression d'avoir à encore recommencer à se questionner sur son identité et sa voie à choisir peut survenir. L'orientation tout au long de la vie donne un nouveau sens au travail des c.o.

Tout particulièrement, le premier chapitre porte sur l'orientation en formation générale des adultes et en formation professionnelle. Les éléments de base au regard de la pratique sont diversifiés : le processus d'évaluation, les facteurs de risque, le modèle des besoins d'orientation, la planification annuelle, la pratique réflexive… Les SARCA constituent une entité distinctive dans laquelle les c.o. occupent une place centrale en raison de leur expertise : ces professionnelles et professionnels jouent un rôle primordial au sein des services d'accueil, de conseil, de référence et d'accompagnement. Le deuxième chapitre explique en quoi consistent les services aux adultes par l'entremise de différentes modalités d'intervention, y compris l'évaluation, le jugement clinique, le counseling d'orientation, l'accompagnement, l'intervention auprès des adultes ayant des besoins particuliers. Ce qui est propre au secteur adulte, c'est qu'on interpelle les c.o. dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences, une démarche avantageuse pour les adultes afin de reconnaître leurs savoirs dans un sens plus large. Les actions entreprises en rôle-conseil s'avèrent aussi d'une grande importance, car elles illustrent une intégration de l'équipe-centre dans le cheminement global de l'adulte. Le travail de collaboration avec d'autres acteurs de la communauté soutiendra aussi le parcours de l'adulte dans son orientation. Le troisième chapitre aborde le champ de l'encadrement professionnel en exposant les différentes réglementations et lois auxquelles doivent se soumettre les c.o., notamment la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines.* Bien que les lois ressemblent à celles avec lesquelles professionnelles et professionnels du secteur jeunesse doivent composer, force est de constater que le secteur adulte impose ses propres caractéristiques, qui nécessitent une adaptation de la pratique.

Devant une pénurie de main-d'œuvre sur le marché du travail, les c.o. trouvent leur place dans l'intégration socioprofessionnelle des adultes. Les besoins en orientation ne vont pas en diminuant. De multiples problématiques sont présentes chez la clientèle adulte : des difficultés d'apprentissage ou financières, l'indécision chronique, des troubles de consommation, de santé mentale, des difficultés de concilier le travail et la famille avec les études, entre autres. On remarque aussi un « alourdissement » des clientèles au fil des années. Certaines activités professionnelles sont réservées afin d'éviter les préjudices à l'égard d'une clientèle susceptible d'avoir des troubles mentaux, comme des troubles anxieux ou neuropsychologiques, comme le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). La loi reconnaît les compétences et les connaissances propres aux c.o. dans l'exercice d'une démarche d'orientation, lorsqu'une évaluation est nécessaire en vue de favoriser le cheminement vocationnel ou l'insertion socioprofessionnelle. Par conséquent, elle interdit d'autres types de professionnels ne faisant pas partie de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec à intervenir dans le sens évoqué ci-dessus. Les conseillères et conseillers d'orientation sont appelés plus que jamais à intervenir.

Annexes

ANNEXE 1

Collecte d'informations à des fins d'admission et de sélection en formation professionnelle

Exemples à titre indicatif seulement, listes non exhaustives

MOYENS	AVANTAGES	LIMITES	RECOMMANDATIONS
Rencontre d'information ou visite du centre (admission ou sélection)	• Représente une étape préliminaire (obligatoire ou facultative) de l'admission ou de la sélection. • Permet de reconnaître les personnes intéressées qui ont pris le temps de se présenter à cette occasion. • Expose les candidates et candidats à la réalité du DEP ou métier choisi et au milieu d'apprentissage. • Permet d'amorcer ou de finaliser des étapes administratives (ex. : pièces au dossier, paiement).	• N'évalue pas la perception ou la compréhension de la candidate et du candidat à l'égard d'un DEP ou d'un métier. • Peut présenter une difficulté lors du processus dans le cas où une personne ne provient pas de la région ou n'a pas accès à des moyens efficaces permettant de pallier la distance (technologies liées aux télécommunications).	• Établir les rôles précis du personnel concerné (ex. : c.o., enseignantes et enseignants, et personnel de soutien).
Entrevue écrite (admission ou sélection)	• Permet d'évaluer la perception des candidates et candidats envers le DEP choisi. • Permet d'évaluer des liens établis entre un profil personnel (ex. : expériences antérieures, compétences ou aptitudes) et les tâches requises. • Incite la consultation de diverses sources d'information sur le DEP ou métier (site Internet, visites d'entreprises, etc.) afin d'alimenter une perception juste du métier et des possibilités.	• Biais possibles : aide extérieure à la rédaction et désirabilité sociale, c'est-à-dire vouloir se présenter sous un jour favorable à ses interlocuteurs.	• Réfléchir aux questions ou situations qui iraient à l'encontre de l'équité. • Établir un système de pointage pour chaque question. • Indiquer clairement que l'entrevue écrite pourra servir à des fins de sélection si le nombre de candidats le justifie. • Indiquer aussi les étapes subséquentes de l'admission ou de la sélection. • Exiger la signature de toutes les personnes, laquelle atteste que le document a été rédigé par chacune d'elles si l'entrevue écrite a été réalisée à la maison. • Communiquer avec les candidates et candidats en cas de questionnement sur certains points.

Dossier scolaire (admission ou sélection)	• Indique, dans une certaine mesure, la persévérance et la réussite scolaire d'un DEP. • Permet d'accéder aux informations facilement disponibles dans le système Charlemagne du ministère de l'Éducation. • Décèle les candidates et candidats dont le parcours est atypique (ex. : adaptation scolaire).	• Ne fait pas de distinction entre les personnes, notamment celles n'ayant pas bénéficié du même régime pédagogique, ne venant pas du même pays ou de la même province canadienne. • Agrège les candidates et candidats dont les matières comportent des séquences ou des options différentes (ex. : sciences et mathématiques).	• Déterminer la valeur de l'excellence du dossier scolaire parmi les critères de sélection retenus. • Établir quelles matières seront évaluées. • Codifier toutes les échelles de préalables scolaires possibles pouvant être présentées par les candidates et candidats, et attribuer les valeurs correspondantes (ex. : préalables spécifiques, personnes venant de l'extérieur du Québec).
Tests psychométriques (sélection)	• Permettent d'évaluer des critères qui représentent des prédicateurs de la réussite du DEP (ex. : aptitudes, intérêts, indices de tempérament, traits de personnalité). • Permettent une mesure plus objective comparativement à d'autres moyens (ex. : entrevue face à face). • Encouragent la collaboration auprès d'expertes et d'experts en mesure et évaluation qui travaillent pour des firmes d'évaluation.	• Biais possibles : désirabilité sociale, anxiété de performance, effet d'entraînement lorsqu'il s'agit d'une deuxième passation du même test. • Peut présenter une difficulté lors du processus dans le cas où la candidate ou le candidat ne provient pas de la région, ou n'a pas accès à des moyens efficaces pour pallier la distance (technologies liées aux télécommunications).	• S'interroger sur la nécessité d'utiliser des tests psychométriques afin de sélectionner les candidates et candidats qui passeront à l'étape suivante, s'il y a lieu. • Choisir les instruments de mesure et déterminer leur pondération relativement aux autres critères utilisés. • Évaluer la pertinence des facteurs à évaluer. • Tenir compte des coûts engendrés. • S'assurer que la passation et la correction se font par des personnes formées.
Entrevue face à face (sélection)	• Permet d'évaluer les intérêts, la motivation et la perception de la candidate ou du candidat envers le DEP choisi. • Vérifie, à l'aide de questions et de mises en situation, si la personne correspond au profil recherché. • Donne accès à des réponses directes et plutôt spontanées. • Représente une occasion où les personnes intéressées peuvent rencontrer des enseignantes et des enseignants ainsi que d'autres membres du personnel.	• Biais possibles : stress, attitude non verbale et apparence générale. • Demande beaucoup de temps, d'organisation et de ressources humaines. • Peut ajouter une difficulté lors du processus dans le cas où la candidate ou le candidat ne provient pas de la région ou n'a pas accès à des moyens efficaces permettant de pallier la distance (technologies liées aux télécommunications).	• Établir un canevas d'entrevue et une grille d'analyse comportant les éléments de réponse attendus. • Concevoir des questions où l'on ne désavantage pas une personne par son manque de connaissances techniques. • Rédiger des questions qui amènent les candidates et les candidats à établir des liens pertinents entre leur profil personnel et les défis propres au programme ou à l'emploi.

ANNEXE 2

Les différents types de dossiers en formation générale des adultes et en formation professionnelle

Il existe différents types de dossiers afin de documenter les services offerts dans un centre de formation. Voici un tableau synthèse qui détaille les objectifs, le contenu et les responsabilités liés aux différents dossiers que l'on peut rencontrer en formation générale des adultes et en formation professionnelle, en se fondant sur plusieurs sources de références (Roy, 2019; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b; Ministère de l'Éducation, 1993). Chaque dossier est assujetti à différentes législations, à un contenu différent et est sous la responsabilité de différents acteurs. Les droits d'accès, de transmission et de conservation peuvent être consultés dans *La protection des renseignements personnels à l'école* (Ministère de l'Éducation, 1993) et dans le Code de déontologie, selon le type de dossier.

DIFFÉRENTS TYPES DE DOSSIERS, LEUR CONTENU ET LEURS CARACTÉRISTIQUES

	OBJECTIF	CONTENU	RESPONSABILITÉ
Le dossier scolaire	Le dossier scolaire est un dossier institutionnel qui sert à documenter des renseignements et à conserver des documents à caractère administratif et pédagogique concernant tous les élèves qui fréquentent les écoles.	Le dossier scolaire comprend : • des demandes d'admission et d'inscription; • l'acte de naissance; • la preuve de fréquentation scolaire au 30 septembre; • l'avis de classement, des rapports d'évaluation sur le rendement scolaire, le comportement de l'élève et son assiduité (au moins cinq, dont quatre sont des bulletins scolaires); • les derniers résultats d'évaluation sommative obtenus par l'élève dans chaque matière; • les permis d'absence; • toute autre information nécessaire au suivi administratif et pédagogique.	Le dossier scolaire est sous la responsabilité du centre de services scolaire. Il peut être conservé dans le centre et sous la gestion de la direction. Il est assujetti à la *Loi sur l'accès à l'information* et permet l'accès aux intervenantes et intervenants du centre.

Le dossier d'aide particulière	Le dossier d'aide particulière est un dossier institutionnel qui sert à documenter et à partager les informations détenues par les intervenantes et les intervenants, et liées à l'aide individuelle mise en place en cas de besoins particuliers, et ce, en respectant la confidentialité.	Le dossier d'aide particulière contient l'ensemble des données concernant le cheminement de l'adulte et liées à l'aide individuelle qui lui est apportée par les intervenantes et intervenants du centre. Il comprend : • le plan d'intervention avec les mesures d'aide d'adaptation utilisées au secondaire, la demande de service ou la référence; • la feuille de route; • le rapport d'analyse (travaux annotés, interventions effectuées, évaluation des besoins); • le plan d'aide à l'apprentissage avec les mesures d'aide et d'adaptation; • différents rapports (observation, rééducation, comportement, étude de cas, etc.); • les commentaires ou lettres acheminées aux parents, s'il y a lieu; • les avis, les conclusions d'évaluation ou les recommandations des intervenantes et intervenants, et des professionnelles et professionnels; • tout autre document pertinent à l'aide individuelle mise en place. Les c.o. peuvent, selon leur jugement professionnel et avec l'autorisation de l'adulte, verser de l'information utile, nécessaire et pertinente au DAP, pourvu qu'il n'en résulte aucun préjudice.	Le dossier d'aide particulière est sous la responsabilité du centre de services scolaire. Il peut être conservé dans le centre et sous la gestion de la direction. Il est assujetti à la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* et permet l'accès aux intervenantesetintervenants du centre.
Le dossier professionnel confidentiel	Le dossier professionnel confidentiel sert à documenter et à conserver les documents liés à une prestation de services professionnels de type « frappe à la porte » à la demande d'un adulte, et ce, en respectant le secret professionnel.	Le dossier professionnel confidentiel contient tous les renseignements liés à la prestation de services professionnels, tel que requis par les règlements de l'OCCOQ (art. 4 et 5) : • la date d'ouverture du dossier, le nom de la cliente ou du client, sa date de naissance, son sexe et ses coordonnées; • une description sommaire des motifs de la consultation; • les notes relatives au consentement de la cliente ou du client; • une évaluation de la situation, qui intègre le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu; • une description sommaire des services rendus en plus de la date où ils ont été rendus; • les notes relatant l'évolution de l'intervention professionnelle et le cheminement de la cliente ou du client pendant la durée du service professionnel, y compris la note de fermeture; • la correspondance et les autres documents relatifs aux services professionnels rendus; • tout autre document pertinent.	Le dossier professionnel confidentiel est assujetti au *Code des professions*, au Code de déontologie et aux règlements qui en découlent, et est sous la responsabilité de la professionnelle ou du professionnel. Il peut être conservé dans le centre et est géré par la professionnelle ou le professionnel. La professionnelle ou le professionnel s'assure que les mesures de sécurité mises en place par l'employeur protègent le secret professionnel et respectent la législation en vigueur.

Le dossier professionnel institutionnel	Le dossier professionnel institutionnel sert à documenter, à conserver et à partager les documents liés à une prestation de services professionnels de type « service d'expertise » à la demande d'une institution, et ce, en respectant le secret professionnel. Ce dossier est seulement utilisé par certains CSS et CS dans le but de faciliter la transmission d'information entre les professionnelles et professionnels, et d'assurer la continuité des services.	Le dossier professionnel institutionnel ne contient que les renseignements nécessaires à l'institution, soit les conclusions et recommandations liées à la demande d'expertise initiale. Les notes évolutives, les résultats non traités, les confidences ou tout autre élément à caractère confidentiel ne doivent pas être conservés dans ce dossier, car ils ne satisfont pas au critère de nécessité de la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* et ils peuvent contenir des informations préjudiciables. Afin de déposer une information au dossier institutionnel confidentiel, les c.o. utilisent leur jugement professionnel concernant les critères ci-dessous : • le renseignement est recueilli dans le cadre d'une demande d'expertise venant de l'institution ; • le renseignement est nécessaire pour suivre l'évolution de l'adulte ; • le renseignement est en lien avec la demande d'expertise.	Le dossier professionnel institutionnel est assujetti à la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* et est sous la responsabilité du CSS. Il peut être conservé dans le centre et sous la gestion de la direction. La professionnelle ou le professionnel s'assure que des mesures de sécurité protègent le secret professionnel et respectent la législation en vigueur.

Références

Centres de recherche, communautés de partage et organismes

Après-cours FGA, accès le 9 mai 2022.

Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA), https://www.aqifga.com/fr/accueil-mobile, accès le 5 août 2021.

Carrefour FGA-FP, http://carrefourfgafp.ca/intro.html, accès le 9 mai 2022.

Centre d'études et de recherche sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA), www.erta.ca/index.php, accès le 5 août 2021.

Centre d'expertise en reconnaissance des acquis et compétences en formation professionnelle (CERACFP), http://www.ceracfp.ca, accès le 11 février 2022.

Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF), https://cdeacf.ca, accès le 5 août 2021.

Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), www.crievat.fse.ulaval.ca, accès le 5 août 2021.

Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation et la formation (CIRDEF), http://www.cirdef.uqam.ca, accès le 2 janvier 2022.

Collectif de recherche sur le développement de carrière (GRDC), http://grdc.recherche.usherbrooke.ca, accès le 16 août 2022.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), https://icea.qc.ca, accès le 5 août 2021.

OrientAction, https://orientaction.ceric.ca, accès le 5 août 2021.

Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec (TRÉAQ), https://www.treaq.ca, accès le 5 août 2021.

Documents de l'OCCOQ

OCCOQ (2007). *La tenue de dossiers – 1. Aspects déontologiques et réglementaires*. 3e éd., Document inédit, formation sur la tenue de dossier offerte à l'OCCOQ.

OCCOQ (2010a). *Guide d'évaluation en orientation,* https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/Le-Guide-d-evaluation-en-orientation.pdf.

OCCOQ (2010b). *Le Profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/Profil-de-competences-des-conseillers-et-conseilleres-d-orientation-du-Quebec.pdf.

OCCOQ (2013a). *Guide pratique : Orientation en formation générale des jeunes*. https://www.orientation.qc.ca/files/Guide_OCCOQ_OFGJ_250515.pdf.

OCCOQ (2013b). *La tenue de dossier en orientation. Guide relatif aux aspects déontologiques et réglementaires.* https://www.orientation.qc.ca/files/GUIDE-RELATIF-Tenue-de-dossiers.pdf.

OCCOQ (2018). *Guide d'application du projet de loi nº 21. Les activités réservées aux conseillers d'orientation : mieux les comprendre et les respecter.* https://www.orientation.qc.ca/medias/iw/Guide-application-PL21-OCCOQ.pdf.

OCCOQ, *Énoncé de pertinence sociale des c.o.,* https://www.orientation.qc.ca/fr/mission-de-l-occoq.

OCCOQ (2020). *Précis de développement des compétences,* https://www.orientation.qc.ca/files/Precis-de-developpement-des-competences_OCCOQ_Web.pdf.

Roy, G. (2019). *Clarifications sur la tenue de dossier scolaire en milieu scolaire,* https://www.orientation.qc.ca/files/Confidentialit%c3%a9-milieu-scolaire-courriel-VF.pdf.

Documents ministériels et lois

CTREQ et MEES (2019). *Coup de pouce à la réussite : Apprendre tout au long de la vie*. http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/06/Coup-de-pouce_VF3.pdf.

Éditeur officiel du Québec (1973). *Code des professions du Québec*. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-26.

Éditeur officiel du Québec (1976). *Charte des droits et libertés de la personne*. http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-12.

Éditeur officiel du Québec (1983). *Loi sur la recherche des causes et des circonstances des décès*. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/r-0.2.

Éditeur officiel du Québec (1991). *Code civil du Québec.* http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/CCQ-1991.

Éditeur officiel du Québec (1997). *Loi sur l'instruction publique.* http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3%20.

Éditeur officiel du Québec (1997). *Loi sur la protection des personnes dont l'état mental présente un danger pour elles-mêmes ou pour autrui.* https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/P-38.001?&cible.

Éditeur officiel du Québec (2006). *Loi sur la protection de la jeunesse.* http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/P-34.1.

Éditeur officiel du Québec (2009). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines.* http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2009C28F.pdf.

Éditeur officiel du Québec (2012). *Règlement sur le permis de psychothérapeute.* http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-26,%20r.%20222.1%20.

Éditeur officiel du Québec (2012). *Règlement sur les dossiers, les cabinets de consultation et la cessation d'exercice des membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec.* http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-26,%20r.%2071.1%20.

Éditeur officiel du Québec (2018). *Code de déontologie des membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec.* http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/C-26,%20r.%2067.2%20.

Éditeur officiel du Québec (2019). *Règlement d'application de la Loi sur l'enseignement privé.* www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/E_9_1/E9_1R1.HTM.

Éditeur officiel du Québec (2021). *Loi sur l'enseignement privé.* https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/E-9.1?&cible.

Éditeur officiel du Québec (2021a). *Régime pédagogique de l'éducation des adultes.* http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%209.

Éditeur officiel du Québec (2021b). *Régime pédagogique de la formation professionnelle.* http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%2010.

MEES (2017a). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers, Formation professionnelle.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Lignes-directrices-besoins-particuliers_FP.pdf.

MEES (2017b). *Guide d'accompagnement destiné aux professionnels et aux gestionnaires.* https://cybersavoir.csdm.qc.ca/cosp/files/2017/12/Guide-daccompagnement-MEES.pdf.

MEESR (2015). *Guide de gestion. Édition 2015* : *Sanction des études et épreuves ministérielles* : *Formation générale des jeunes*; *Formation générale des adultes*; *Formation professionnelle.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015_fr.pdf.

Ministère de l'Éducation (1993). *La protection des renseignements personnels à l'école.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_protect-renseign-perso.pdf.

Ministère de l'Éducation (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie.* Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Politique.pdf.

Ministère de l'Éducation (2020). *Portrait d'ensemble 2020-2021* : *Formation professionnelle, Services et programmes d'*études. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Doc-administratif-fp-2020-2021.pdf.

Ministère de l'Éducation (2021). *Services et programmes d'études : formation générale des adultes, Document administratif 2021-2022.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adultes-formation-continue/FGA-doc-admin-2020-21.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'adulte ayant des besoins particuliers. Formation générale des adultes.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Lignes-directrices-besoins-particuliers_FGA.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017b). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers. Formation professionnelle.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Lignes-directrices-besoins-particuliers_FP.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017c). *Tableau synthèse. Politique de la réussite éducative.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/tableau-synoptique_politique-reussite.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Programme d'études. Intégration socio-professionnelle. Domaine de la vie professionnelle. Formation générale des adultes.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Prog_Integration_socio-professionnelle_FR.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018a). *Gestion axée sur les résultats : pilotage du système d'éducation. Mise en contexte. Guide 1 de 5.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_1_GAR_MiseEnContexte_Edition.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018b). *Gestion axée sur les résultats : pilotage du système d'éducation. Mise en œuvre. Guide 2 de 5.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_2_GAR_MiseEnOeuvre_Edition.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Bilan_2018-2019_VF.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les centres de services : cadre général.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cadregeneral.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu. Version 2010.* https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/statistiques/fptauQuebec.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014a). *L'accompagnement de l'adulte dans sa démarche de projet.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/SC-51749_SARCA_accompagnement_VF.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014b). *L'accueil au sein des SARCA : porte d'entrée de l'adulte.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/SC-56380_SARCA_Accueil_S_FR.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014c). *L'exploration des acquis de l'adulte : un effet de levier.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/SC-58618_DEAAC_exploration_acquis_FR.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014d). *Outil d'analyse pour l'amélioration continue des SARCA.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/SC-51033_SARCA_amelioration_VF.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Réseau des commissions scolaires (2006, novembre). *Situation des jeunes en formation professionnelle : principaux indicateurs et évolution.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/SituationJeunesFP.pdf.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/etablissements-scolaires-publics-et-prives/administration/ecoles-privees/cadre-legal-et-reglementaire.

Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2016). *Programme d'apprentissage en milieu de travail.* http://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/pdf/Publications/00_broch_PAMT.pdf.

Ouvrages de référence

Bassingthwaighte, A. 2020. « Comment promouvoir l'éthique dans le secteur du développement de carrière », *Careering,* pp. 5-8.

Beaucher, C., S. Coulombe, C. Murthy, C. Gagnon, M. Doucet et D. Maltais. 2020. « Les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle : qu'en savons-nous ? » Dans É. Mazalon et M. Dumont, *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle,* pp. 17-36.

Beaulieu, É. 2012. « Réfléchir sur sa compétence pour mieux cibler son développement », *L'orientation,* vol. 2, nº 2. pp. 10-11.

Beaumont, C., J. Lavoie et C. Couture. 2011. *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, CRIRES.

Bélanger, P. et P. Doray. 2015. « Convergences pour la FGA ». Communication présentée à l'Université du Québec à Montréal, Montréal.

Bélisle, R. et S. Bourdo. 2015. « Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme : orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie ». Activité de transfert des connaissances par vidéoconférence, Québec.

Bélisle, R. 2006. *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation,* rapport de recherche. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Bélisle, R. 2017. « La reconnaissance des acquis et des compétences : un domaine large qui concerne les c.o. de tous les secteurs de pratique ». Formation offerte sur la plateforme de l'OCCOQ.

Beutler, L.E. 1997. « The psychotherapist as a neglected variable in psychotherapy : An illustration by reference to the role of therapist experience and training ». *Clinical Psychology: Science and Practice,* vol. 4, nº 1, pp. 44-52.

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, nº 1, pp. 5-8.

Blanchard, G.-M., N. Roy, K. Sauvé et S. St-Pierre. 2022. *Cartographie des interventions d'orientation en milieu scolaire.* Lévis, CSSDN.

Bujold, C. et M. Gingras. 2000. *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches,* 2e éd. Boucherville, Qc, Gaétan Morin Éditeur.

Conseil interprofessionnel du Québec. 2016. *Télépratique et gestion du dossier numérique en santé et relations humaines.* https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYY3Q7Y2h7Qix1QmIl4X3Rf/asset/files/CIQ_telepratique_dossier_numerique_vf_2016-10-06.pdf.

Cournoyer, L., P. Dionne, S. Viviers et S. Rochat. 2021. *Lancement de Théories et modèles orientés sur la carrière : des idées pour la pratique.* Webinaire présenté par l'Institut canadien d'éducation et de recherche en orientation (CERIC). http://ceric.ca/lestheories. Voir Arthur, N., R. Neault et M. McMahon. 2019. *Career Theories and Models at Work : Ideas for Practice.* Toronto, CERIC.

Cournoyer, L., L. Lachance et R. Savard. 2020. *Prestation de services à l'aide des technologies des télécommunications pour les personnes professionnelles en développement de carrière et counseling de carrière.* https://www.orientation.qc.ca/files/Prestations-de-services-%C3%A0-laide-des-technologies-de-telecommunications.pdf.

Dionne, P., A. Simard, S. Bourdon, E. Supeno et V. Girardin. 2020. *Guide d'animation de groupes d'orientation S'Orienter.* Sherbrooke, Qc, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage.

Drolet, M.J. et A. Hudon, A. 2014. « Les professionnels de la santé ont-ils un devoir d'advocacy ? » *Ethica,* vol. 18, nº 2, pp. 33-63.

Dumont, M. et N. Rousseau. 2016. *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes : besoins et pistes d'intervention.* Québec, Presses de l'Université du Québec.

Gagnon, C. 2018. *Comment dénouer les conflits de loyauté ?* Montréal, Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. https://www1.otstcfq.org/mots-sociaux/actualites/comment-denouer-les-conflits-de-loyaute.

Gingras, M. 2005. « L'orientation tout au long de la vie : une réalité incontournable du développement de carrière des adultes ». *Psychologie du travail et des organisations,* vol. 11, pp. 115-28.

Guédon, M.-C., R. Savard, Y. Le Corff et É. Yergeau. 2011. *Tests à l'appui, Pour une intervention intégrée de la psychométrie en counseling de carrière*, 2e éd. Québec, Septembre éditeur.

Guichard, J. et M. Huteau. 2006. *Psychologie de l'orientation*, 2e éd. Paris, Dunod.

ICÉA (2016). *Les indicateurs du contexte de l'éducation des adultes*. https://icea.qc.ca/fr/actualites/les-indicateurs-du-contexte-de-l%e2%80%99%c3%a9ducation-des-adultes.

ICÉA (2019a). *Les adultes à la formation générale des adultes*. https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_9.

ICÉA (2019b). *Les adultes à la formation professionnelle.* https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_10.

Marcotte, J., A. Vilatte et G. Lévesque. 2014. « La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, nº 2, pp. 253-85.

Matte, L. 2012. « Une stratégie scolaire pour la profession ». *L'orientation,* vol. 1, nº 2. pp. 9-10.

Mazalon, É. et S. Bourdon. 2015. « Les choix scolaires et les obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits à la formation professionnelle ». Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (réd.). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement.* Québec, Presse de l'Université du Québec, pp. 165-84.

Mazalon, É. 2015. *Portrait des adultes inscrits à la formation professionnelle et leurs besoins spécifiques de soutien à la persévérance et à la réussite scolaires.* Communication présentée au 6e séminaire de QISAQ à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc.

Mazalon, É. et S. Bourdon (2013). « La transition vers la formation professionnelle et les besoins de soutien des adultes ». *Le Point sur le monde de l'éducation,* vol. 3, nº 1, pp. 9-11.

Office des professions du Québec. 2021. *Guide explicatif. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines.* https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Guides/2020-21_020_Guide-explicatif-sante-rh-26-08-2021.pdf.

Office des professions du Québec. 2005. *Partageons nos compétences, Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines*. https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/13_Rapport%20Trudeau-Sante-ment.pdf.

Ordre des psychologues du Québec. 2007. *Lignes directrices pour l'évaluation du retard mental*. https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/Lignes+-directrices+pour+l%27%C3%A9valuation+du+retard+-mental/f20a2002-4535-4070-8a03-15889a9d5450.

Potvin, M. et J.B. Leclercq. 2014. « Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes ». *Revue de sciences de l'éducation,* vol. 40, nº 2, pp. 309-49.

Potvin, P., L. Fortin, D. Marcotte, É. Royer et R. Deslandes. 2007. *Y'a une place pour toi ! Guide de prévention du décrochage scolaire*, 2e éd. Québec, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. http ://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Ya-une-place-pour-toi-Le-guide.pdf.

Projet pour la réussite éducative en Estrie. (s. d.). *Facteurs de risque et de protection : décrochage scolaire*. https://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/Outils/Facteurs_de_risque_et_de_protection_web-PREE.pdf.

Riverin-Simard, D., A. Spain et C. Michaud. 1996. « Le développement vocationnel de l'adulte et le vieillissement ». *Cahiers de la recherche en éducation,* vol. 3, nº 2, pp. 185-211.

Rousseau, N. 2016. *Les jeunes de 16 à 24 ans à l'éducation des adultes : un portrait de situation.* Communication présentée au Centre d'éducation des adultes du Chemin-du-Roy, Trois-Rivières, Qc.

Savard, R. 2009. « La pratique réflexive : processus essentiel au développement de la compétence de la conseillère ou du conseiller d'orientation ». *En pratique,* nº 10, pp. 9-12.

Schon, D. 1994. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal, Éditions Logiques.

Turcotte, M. 2020. *Guide de l'usage des technologies numériques en orientation*. https://www.orientation.qc.ca/files/GuideUsageTechno_OCCOQ_web.pdf.

Villemagne, C. et E. Correa Molina. 2015. « Une activité clinique pour la formation à l'intervention auprès d'apprenants adultes : perception des acteurs ». Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (réd.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement.* Québec, Presse de l'Université du Québec, pp. 109-37.

Villemagne, C. 2015. *Besoins des adultes et besoins des formateurs dans un centre d'éducation des adultes.* Communication présentée au 6e séminaire de QISAQ à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc.

Viviers, S. 2020. *Santé psychologique au travail : l'importance de prendre soin de son travail, de défendre son métier.* Webinaire. Institut canadien d'éducation et de recherche en orientation (CERIC).

Viviers, S., P. Dionne et E. Supeno. 2017. *Advocacie sociale et professionnelle : des compétences pour agir sur la pertinence sociale*. Séminaire présenté dans le cadre de la Journée de la formation continue, OCCOQ, Trois-Rivières, Qc.

Voyer, B., M. Potvin et S. Bourdon. 2014. « Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes ». *Revue des sciences de l'éducation,* vol. 40, nº *2,* pp. 191-213.

Wiley, M.O. et P.B. Ray.1986. « Counseling supervision by developmental level ». *Journal of Counseling Psychology,* nº 33, pp. 439-45.

Remerciements

Nous remercions chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce guide.

Rédaction

Mireille Lemieux, c.o.,
Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

Gaëlle de Roussan, c.o.,
chargée d'affaires professionnelles, responsable de l'inspection professionnelle et du service-conseil éthique, OCCOQ

Chargées de projet

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

Gaëlle de Roussan, c.o.,
chargée d'affaires professionnelles, responsable de l'inspection professionnelle et du service-conseil éthique, OCCOQ

Collaboratrice au contenu

Martine Lacharité, c.o.,
directrice générale, OCCOQ

Groupe de travail initial sur l'orientation en formation générale des adultes et en formation professionnelle

Marc Brisson, c.o.,
Centre de services scolaire de Montréal

Sonia Côté, c.o.,
Centre de services scolaire des Bois-Francs

Mireille Lemieux, c.o.
Centre de services scolaires du Chemin-du-Roy

Sylvain Marquis, c.o.,
Centre de services scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais

Stéphan Michiels, c.o.,
Centre de services scolaire de Montréal

Amélie Sincennes, c.o.,
Centre de services scolaire de Laval

Groupe de lecture

Stéphanie Beaudet, c.o.,
Centre de services scolaire de l'Estuaire

Fanny Boulianne, c.o.,
Centre de services scolaire de la Capitale

Sonia Bourget, c.o.,
Centre de services scolaire des Navigateurs

Marc Brisson, c.o.,
Centre de services scolaire des Mille-Îles

Julie Caron, c.o.,
Centre de services scolaire de la Capitale

Isabelle Genest, c.o.,
Centre de services scolaire des Mille-Îles

Josée Gingras, c.o.,
Centre de services scolaire des Navigateurs

Jonathan Lamarche, c.o.,
Centre de services scolaire de la Capitale

Émilie Lamothe, c.o.,
Centre de services scolaire des Patriotes

Josée Lamy, c.o.,
Centre de services scolaire des Mille-Îles

Sandra Larouche, c.o.,
Centre de services scolaire de la Capitale

Nathalie Roy, c.o.,
Centre de services scolaire des Navigateurs

Delphie Vachon-Vigneault, c.o.,
Centre de services scolaire des Navigateurs

Nancy Verret, c.o.,
Centre de services scolaire de la Capitale

Validation du guide par l'équipe de l'OCCOQ

Souhila Khaldi, c.o.,
coordonnatrice au développement des compétences, OCCOQ

Mathieu Pigeon,
coordonnateur aux communications,
OCCOQ

Validation du guide par les membres du conseil d'administration de l'OCCOQ

Marie-Hélène Collin, c.o.,
Brisson, Legris & Associés, vice-présidente de l'Ordre

Caroline Dufour, c.o.,
pratique privée

Annie Gourde, c.o.,
pratique privée

Michel Guimond,
administrateur nommé

Sylvie Hertrich, maître d'enseignement,
Polytechnique Montréal

Josée Lachance, c.o.,
Centre de services scolaire des Bois-Francs

Josée Landry, c.o.,
présidente de l'Ordre

Alexander Leitner, c.o.,
Centre de services scolaire des Sommets

Mirela Malushaj, c.o.,
gestionnaire en RH, Centre Phi

Teresa Pacheco, CPA
administratrice nommée

Nadia Thibeault, c.o.,
Centre de services scolaire du Lac-Saint-Jean

Conception graphique

Hoola studio

Révision linguistique et correction d'épreuves

Services d'édition Guy Connolly

Un remerciement particulier au Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy.

OCCOQ

1600, boulevard Henri-Bourassa Ouest, bureau 520, Montréal (Québec) H3M 3E2
514 737-4717 • 1 800 363-2643 • ordre@orientation.qc.ca • **www.orientation.qc.ca**