

Délibérations sur l'avenir de l'enseignement en développement de carrière au Canada

Rebecca Burwell
Sharon Kalbfleisch

Résumé

Un groupe de réflexion, auquel ont pris part des enseignants en développement de carrière venus de tout le Canada, s'est réuni en octobre 2006 pour engager une discussion de fond sur l'enseignement en développement de carrière au Canada. Les participants ont abordé la question du niveau de formation requis pour les intervenants en orientation professionnelle, du contenu des programmes de formation et, enfin, de l'image professionnelle du secteur. Ce document présente le résumé de ces discussions et propose un aperçu des travaux de recherche pertinents. Il pose des questions pour la poursuite de la réflexion.

Introduction

Serait-il possible de développer un modèle pour l'enseignement en développement de carrière qui soit en mesure de déterminer la formation requise pour les différents types de services proposés par les intervenants du secteur? Quelles améliorations pourraient être apportées au contenu des programmes d'enseignement en développement de carrière pour garantir que les intervenants soient en mesure de répondre aux besoins actuels des clients? La formation peut-elle jouer un rôle dans l'amélioration de l'image professionnelle du secteur? Voilà quelques-unes des questions auxquelles ont tenté de répondre les participants au groupe de réflexion « Promotion de la formation des conseillers d'orientation professionnelle au Canada », qui s'est réuni en octobre 2006.

Le projet de recherche intitulé « Promotion de la formation des conseillers d'orientation professionnelle au Canada » a été mis sur pied afin d'entamer un processus destiné à définir le type de formation, nécessaire selon les membres de la profession, pour entrer et évoluer dans le secteur. La

première phase du projet a été consacrée à la compilation d'un *Répertoire des programmes de formation en orientation professionnelle et en développement de carrière au Canada*, qu'on peut télécharger (en anglais) à l'adresse suivante :

http://www.contactpoint.ca/resources/Directory_of_Education_Programs_2006.pdf

La seconde phase a consisté à mener une étude sur les consultants canadiens en orientation professionnelle pour mieux évaluer le parcours professionnel et le niveau de formation des intervenants actuels. Plus de 1 100 intervenants ont répondu à l'enquête (ces résultats sont d'ailleurs publiés dans ce numéro de *Revue canadienne de développement de carrière*). La troisième et dernière phase du projet, c'est-à-dire le groupe de réflexion, a rassemblé des enseignants en développement de carrière en provenance des universités, collèges et maisons d'enseignement privées du Canada entier, afin d'engager une discussion de fond sur les programmes de formation en développement de carrière au Canada (voir la liste des participants à l'annexe A). Cet article fait le résumé de ces discussions et présente les travaux de recherche qui s'y rapportent. Nous espérons vivement que ces discussions, ainsi que le projet dans son ensemble, vont appuyer le renforcement du secteur du développement de carrière au Canada et amélioreront la qualité des prestations en développement de carrière, et ce, pour le plus grand bien de tous les Canadiens.

Un modèle pour l'enseignement en développement de carrière au Canada

De l'importance d'établir un modèle éducationnel

Dans la plupart des professions, on sait généralement quel est le type de formation nécessaire pour pouvoir exercer une fonction particulière. Prenons par exemple les soins infirmiers : une infirmière praticienne est autorisée à prodiguer un large éventail de soins de façon indépendante et possède, en plus de son diplôme d'infirmière, une ou deux années de formation supplémentaire. En comparaison, une infirmière auxiliaire travaille sous la supervision d'une infirmière autorisée ou d'un médecin et possède une ou deux années de formation postsecondaire. Cette clarté en matière de formation et de vie professionnelle n'a pas cours dans le secteur du développement de carrière au Canada. Il existe actuellement une grande diversité de formations et de compétences chez les intervenants; qui plus est, les programmes d'enseignement en place ne conduisent généralement pas à des attributions professionnelles précises.

L'absence de lignes directrices comparables explique que des gens sans formation spécialisée en orientation professionnelle aient pu, parfois très facilement, entamer une pratique. Sans un programme d'enseignement spécialisé,

de nombreux praticiens de l'orientation professionnelle ne reçoivent pas d'enseignement approfondi dans les théories de base de l'orientation professionnelle, ils sont rarement systématiquement mis en contact avec les contextes socio-économiques et les finalités de cette orientation et ne bénéficient pas d'une formation appliquée systématique dans les techniques

qui constituent la base de la pratique (Organisation de coopération et de développement économiques, 2004, p.106).

Un modèle éducationnel pourrait mettre en lumière l'importance d'une formation spécialisée en développement de carrière et, à terme, faire rehausser le niveau de formation requis pour les intervenants.

Contrairement à d'autres pays, le Canada n'est pas confronté à un manque de programmes de formation pour les intervenants en développement de carrière – on compte actuellement 37 programmes de formation répartis dans 18 maisons d'enseignement, qui sont soit spécialisés dans le développement de carrière ou qui y font une place importante. Plusieurs de ces programmes sont offerts en ligne et sont donc très accessibles. Mais ce qui en revanche pose problème, c'est que ces programmes présentent entre eux de grandes différences en termes de conditions d'admission, durée, contenu, heures de stages, type de diplôme délivré (certificat, diplôme universitaire, etc.). On continue donc à se questionner : quel parcours académique faut-il suivre pour entrer dans la profession? Quelles sont les tâches que peut exercer un intervenant débutant? Quel est le type de formation nécessaire pour avancer dans le secteur du développement de carrière et, enfin, en quoi le rôle des intervenants expérimentés diffère-t-il de celui des débutants? Le développement d'un modèle éducationnel permet de répondre à ces questions.

Nos clients auraient également tout intérêt à ce qu'un tel modèle soit mis en place. L'éventail des intitulés de postes et des compétences qu'on rencontre actuellement dans le secteur fait qu'il est très difficile pour le consommateur de savoir où aller et à quoi il doit s'attendre quand il entreprend une démarche d'orientation professionnelle. Dans une étude destinée à déterminer dans quelle mesure les théories en développement de carrière et la recherche viennent soutenir le travail des intervenants, peu importe leurs compétences, Brown a noté que

bien que de nombreux clients se présentent avec des attentes et des besoins bien définis, le type de

prestations proposées et la nature même de l'orientation vont dépendre largement du niveau de formation de l'intervenant. C'est pourquoi une description et une définition plus claire du rôle des prestataires et du type de services proposés sont essentielles pour aider le consommateur à identifier et atteindre ses objectifs (2002, p. 125).

La mise en place d'un modèle pourrait aussi être utile pour améliorer l'image professionnelle du secteur. Sunny Hansen, dans une analyse récente sur les forces, les faiblesses, les perspectives d'avenir et les menaces associées à la profession de conseiller d'orientation professionnelle, déclare que

l'une des menaces importantes à mes yeux est ce que j'appelle la « déprofessionnalisation » de l'orientation professionnelle. Il semble que de plus en plus, dans certains secteurs, ce soit devenu une profession « que tout le monde peut faire », une façon de voir qui, de fait, rabaisse la profession (2003, p. 47).

Un modèle éducationnel aiderait certainement à rassurer le public et les intervenants sur le fait que le secteur du développement de carrière est une affaire sérieuse qui exige une formation et une préparation spécialisées.

Un modèle éducationnel déterminant les grandes lignes de la pratique professionnelle à tous les échelons permettrait aux intervenants d'être conscients et d'adhérer aux limites fixées par leur niveau de formation. Un des points essentiels est de savoir dans quelle mesure un intervenant peut ou doit proposer des services de counselling individuel à ses clients. Le fait que les « consultants soient fréquemment confrontés à un dilemme professionnel qui repose sur un ensemble de préoccupations et de facteurs liés à la vie personnelle de leurs clients » (Chen, 2001, p. 524) a été bien étudié et est une prémisses acceptée au sein de la profession. Plusieurs s'entendent cependant pour dire que le counselling individuel exige une formation plus poussée que celle proposée à l'heure actuelle par certains programmes (il faudrait au minimum un diplôme de maîtrise). Ce n'est pourtant

pas ce qu'on remarque dans la profession. Dans l'étude de Brown, les psychologues de même que les conseillers, autorisés ou non, ont indiqué qu'ils prenaient effectivement en compte tant les enjeux personnels que professionnels des clients venus pour une orientation professionnelle (2002). Cette pratique est problématique dans la mesure où certains intervenants n'ont pas le niveau de formation requis pour aborder avec leurs clients des questions personnelles. C'est pourquoi un modèle qui déterminerait les rôles associés à chaque niveau de formation serait utile pour clarifier les limites et aiderait les intervenants à déterminer jusqu'où ils peuvent aller avec le client et quand vient le moment de les référer à un autre professionnel.

Le développement d'un tel modèle permettra également d'examiner le lien entre les différents programmes de formation. On aura ainsi la possibilité d'établir des ponts entre les différents programmes d'enseignement (certificats, diplômes, enseignements de premier et deuxième cycle universitaire). Cela va clarifier la façon dont les intervenants peuvent progresser dans la profession. Comme il est plus probable qu'il y aura à long terme des programmes d'enseignement collégial et universitaire dans le domaine, un modèle éducationnel nous permettra de commencer à établir des liens significatifs entre les programmes. Ce modèle à venir sera profitable à tous les nouveaux programmes de formation qui seront mis sur pied, en ce sens qu'il permettra de mieux comprendre comment ils peuvent s'intégrer au schéma actuel.

Un modèle éducationnel permettrait enfin de préparer le terrain en ce qui touche l'accréditation. Bien qu'il ne soit pas ici question de discuter des avantages et des inconvénients de l'accréditation, il semble cependant évident qu'un modèle clairement articulé pourrait apporter son appui aux processus d'accréditation qui commencent à être mis en place dans plusieurs provinces.

De l'importance d'établir un modèle éducationnel

Établir un modèle éducationnel suffisamment large pour qu'il puisse

intégrer les différences importantes qui existent actuellement au Canada dans l'enseignement en développement de carrière ne sera pas chose facile. En effet, bien que le secteur n'en soit qu'à ses débuts, on compte plus de 37 programmes d'enseignement offrant un cursus entier ou substantiel en développement de carrière. Nous l'avons mentionné plus tôt, ces programmes d'enseignement présentent de grandes différences entre eux; il n'y a pas moins de 7 types de diplômes différents parmi les 37 programmes : attestation, certificat, diplôme, baccalauréat, maîtrise, doctorat et diplôme d'études approfondies. Si la plupart de ces programmes sont valables en soi et proposent un cursus intéressant, c'est le manque de similarité entre eux qui fait qu'il est difficile de les intégrer à un modèle.

Les différences régionales dans l'enseignement en développement de carrière représentent une deuxième difficulté au développement d'un modèle. Les différences entre le Québec et le reste du Canada complexifient la donne, en ce sens que le Québec est la seule province à réglementer la profession :

Pour obtenir d'elle l'autorisation de porter le titre de conseiller d'orientation, les candidats doivent répondre aux exigences établies dans les règlements adoptés en vertu du Code des professions du Québec, lequel stipule qu'il faut avoir une maîtrise en orientation professionnelle (Turcotte, 2005, p. 7).

Il faut noter cependant que ce ne sont pas tous les services en développement de carrière qui sont réglementés au Québec : « Les deux autres principales professions dans le domaine du développement de carrière sont celles de conseiller (conseillère) à l'emploi et de spécialiste en information sur les carrières. Ces deux professions ne sont ni rattachées à des exigences professionnelles ou de formation, ni réglementées » (Turcotte, 2005, p. 7). Il s'agit là en tout cas d'une différence importante par rapport au reste du Canada et, encore une fois, cela représente une difficulté pour le développement d'un modèle à l'échelle nationale.

Une troisième difficulté réside dans

la multitude de milieux où sont proposés des services en développement de carrière. « Les conseillers scolaires, les conseillers en carrière et les conseillers pédagogiques des collèges et universités, les conseillers à l'emploi, les conseillers des programmes d'aide aux employés, les conseillers en réinsertion, les psychologues-conseils et les psychologues cliniciens, et tous les autres professionnels de l'aide aux personnes proposent tous des services en orientation professionnelle dans les entreprises ou en pratique privée, à un degré et avec des finalités qui varient. Ces personnes présentent des différences dans leur formation et leurs connaissances en développement de carrière ainsi que dans les méthodes qu'elles utilisent » (Herr, 2003, p. 11). Comment gère-t-on ces différentes approches quant aux types et niveaux de formation jugés appropriés pour intervenir dans ces différents secteurs? Des lignes directrices ou des normes éducatives existent pour certaines professions (pour le personnel d'orientation des écoles secondaires par exemple), mais pas pour d'autres (les intervenants des organismes communautaires par exemple). Il sera peut-être nécessaire, avec le temps, de faire évoluer le modèle pour qu'il englobe l'ensemble des professions du secteur.

Une quatrième difficulté est l'importance relative accordée au développement de carrière à l'intérieur des programmes d'enseignement existants. Dagley and Salter ont noté qu'aux États-Unis,

certains programmes spéciaux de formation non diplômant pour facilitateurs de carrière ont ajouté à leur cursus des éléments de théorie et de recherche dans le domaine du développement de carrière, mais proposent peu de counselling supervisé; en revanche, les programmes d'enseignement qui mènent au diplôme de conseiller fournissent une excellente supervision en counselling, mais peu ou prou d'enseignement en développement de carrière ou de supervision en orientation professionnelle (2004, p. 102).

Ce n'est pas le cas partout au Canada, mais il est vrai que les

programmes de certificats et de diplômes sont, la plupart du temps, plus orientés vers le développement de carrière que les programmes de niveau maîtrise en psychologie de l'orientation (sauf au Québec, où les programmes de baccalauréat et de maîtrise sont spécialisés en développement de carrière). Encore une fois, cela représente une difficulté pour le développement d'un modèle. Comment établir un modèle qui intègre, d'une part, les programmes d'enseignement entièrement tournés vers le développement de carrière avec ceux, d'autre part, tournés plutôt vers le counselling?

Une dernière difficulté sera de proposer, pour les discussions futures entre enseignants, une approche axée sur la coopération plutôt que sur la compétition. La culture de compétition est depuis toujours présente dans les universités et les collèges canadiens (tout comme les étudiants, le personnel enseignant et les employés se disputent qui les premières places, qui une promotion, qui une bourse de recherche). Heureusement, des initiatives récentes démontrent une tendance nouvelle vers le partenariat (le *Campus Alberta Applied Psychology: Counselling Initiative*, un partenariat entre l'université de Lethbridge, l'université de Calgary et l'Athabasca University). Ce type d'initiative démontre une volonté et une capacité à travailler ensemble, ce qui augure bien pour des échanges et des articulations meilleurs entre les programmes d'enseignement en développement de carrière, et pour le développement d'un modèle éducationnel, même au sein de cette culture institutionnelle de la compétition.

Proposer un modèle pour la formation en développement de carrière au Canada

Malgré les difficultés inhérentes au développement d'un modèle éducationnel, les participants au groupe de réflexion ont pu établir un modèle provisoire pour l'enseignement en développement de carrière. Le modèle demande bien entendu à être amélioré (un groupe de travail a été désigné pour continuer à le développer), mais il a le mérite d'établir des catégories pour les

différents types et niveaux de service proposés par les intervenants en développement de carrière. Il propose également des exigences de formation pour chaque type de prestation.

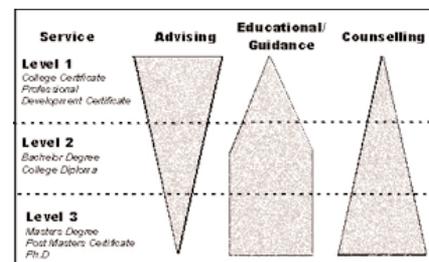
Bien qu'on n'ait jamais clairement défini les rôles dans le domaine du développement de carrière, l'idée qu'il existe de multiples rôles plutôt qu'un seul n'est pas nouvelle. Herr a ainsi affirmé que « l'on peut définir l'orientation professionnelle comme un continuum d'interventions plutôt qu'un processus unique » (2003, p. 11). Furbish suggère également que les services d'orientation professionnelle englobent un ensemble d'activités et il fait la différence entre les prestations selon qu'elles se spécialisent sur le travail, la profession ou la carrière. Les prestations tournées vers la question du travail sont celles, selon lui, qui fournissent « une aide pour le développement de compétences en recherche d'emploi telle que la rédaction d'un curriculum vitae, la recherche de propositions d'emploi et les techniques d'entretien »; la question de la profession appelle plutôt « une aide aux clients pour qu'ils déterminent leurs préférences et les professions qui leur correspondent »; les prestations en développement de carrière sont celles enfin qui « se préoccupent de l'intégration holistique du travail aux autres rôles de la vie et de l'ajustement aux transitions travail-vie privé » (2003, pp. 3-4).

Le modèle éducationnel provisoire conçu lors des séances du groupe de réflexion (voir ill. 1) prend aussi en compte l'idée que la profession englobe des rôles multiples et distincts. S'appuyant sur les travaux précédents effectués par Borgen et Hiebert (2006, 2002), le modèle propose de répartir les prestations proposées par les intervenants en développement de carrière en trois catégories : conseil, orientation et counselling. Chacune d'entre elles a des objectifs et un rôle différents. La prestation en conseil s'occupe avant tout du problème immédiat et a pour but de fournir une information générale et « non personnalisée » sur un sujet particulier (par exemple, expliquer à un client les différentes formes de curriculum vitae est considéré comme du conseil, tout

comme l'aider à obtenir de l'information professionnelle ou le conseiller sur d'autres types de services d'orientation). L'orientation a une portée plus large et vise à fournir des informations ou des services psychopédagogiques mieux adaptés aux besoins du client que le simple conseil. L'orientation demande que l'intervenant rassemble d'abord de l'information sur le client, souvent grâce à un entretien ou une autre forme d'évaluation, s'assurant ainsi que les services proposés seront probablement mieux adaptés aux besoins particuliers du client. Un intervenant qui explique à un client comment une évaluation des champs d'intérêt pourrait influencer ses choix professionnels, propose un service d'orientation. Le counselling va plus loin que la fourniture d'informations. Il concerne des problèmes plus globaux et pourrait inclure

l'utilisation de l'orientation professionnelle pour réduire le stress; la gestion de la colère; l'intégration et la résolution des conflits entre la carrière et les autres rôles de la vie; le soutien aux personnes pour reconstruire et recadrer les expériences passées; une méthode d'apprentissage pour atténuer leur manque d'esprit de décision; l'assistance pour modifier des attentes professionnelles irrationnelles; la prise en compte de problèmes sous-jacents qui conduisent à des dysfonctionnements, y compris les problèmes familiaux non résolus qui se répercutent sur le travail; la possibilité donnée aux personnes déplacées d'exprimer leur colère et leur ressentiment à propos de problèmes personnels; la perte d'emploi; la perte ou la diffusion de l'identité personnelle (Herr, 2003, p. 11).

Se reporter à Borgen et Hiebert (2006, 2002) et Hiebert et Borgen (2002) pour plus d'information concernant la distinction entre le conseil, l'orientation et le counselling.



Ill. 1 : Modèle provisoire pour l'enseignement en développement de carrière. Les zones ombrées représentent le temps passé par les prestataires de services pour chacune des trois catégories de prestations, proportionnellement à leur niveau de formation.

Ce modèle démontre le temps que les intervenants ont accordé aux différentes catégories de prestations (conseil, orientation ou counselling), proportionnellement à leur niveau de formation. L'utilisation de ce type de graphique pour démontrer le degré d'intervention selon les rôles se base sur les travaux précédents effectués par l'un des membres du groupe de réflexion, Kris Magnusson (Magnusson, Day, et Redekopp, 1993; Magnusson, 1992). Le modèle suggère que les intervenants de niveau 1, qui remplissent surtout des fonctions de conseil (et proposent peu de services en orientation et en counselling), ont besoin d'un certificat collégial ou universitaire spécialisé en développement de carrière. Les intervenants de niveau 2, dont la fonction est avant tout de proposer des services d'orientation (mais qui vont aussi proposer un peu de conseil et de counselling), ont besoin, soit d'un diplôme spécialisé en développement de carrière, soit d'un baccalauréat (bien que ce dernier ne soit offert qu'au Québec pour l'instant), soit d'un diplôme ou d'un baccalauréat non spécialisé en développement de carrière avec en plus un certificat ou un diplôme spécialisé en développement de carrière. Un intervenant de niveau 3 peut fournir des prestations minimums de conseil, mais sa principale fonction est soit l'orientation et le counselling, soit la conception et la coordination de services en développement de carrière. Ce type de fonction exige généralement une maîtrise ou un diplôme d'études approfondies, ou encore un doctorat en psychologie de l'orientation ou dans un domaine apparenté.

Il faut s'attarder plus longuement sur le rôle important de l'intervenant de niveau 3. On exige de plus en plus des personnes pratiquant le counselling qu'elles possèdent au moins un diplôme de maîtrise dans le domaine. Par exemple, dans la plupart des États américains, le counselling est une profession réglementée qui exige au moins un diplôme de maîtrise en counselling ou dans un domaine connexe, plus un certain nombre d'heures de pratique supervisée sur le terrain. Au Canada, il n'y a pas de réglementation gouvernementale concernant la délivrance de titres pour la profession, mais l'Association canadienne de counselling octroie le titre de « conseiller canadien certifié » seulement à ceux qui détiennent un diplôme de maîtrise approprié en counselling comportant en plus des heures de stage obligatoires. Le modèle provisoire présenté ici reflète l'idée qu'une formation supérieure est requise pour exercer des fonctions de counselling.

Les participants au groupe de réflexion ont convenu que des intitulés de postes devraient être créés et utilisés de façon uniforme pour représenter les trois différents niveaux présentés dans le modèle. Bien qu'il n'y ait pas encore de consensus sur ces appellations, il a été suggéré que les intervenants de niveau 1 portent le titre de *consultant en orientation professionnelle*, les intervenants de niveau 2 celui de *intervenant en orientation professionnelle* et ceux de niveau 3 celui de *conseiller d'orientation professionnelle*. Il faut aussi choisir un terme générique pour décrire chacun de ces rôles dans le domaine de développement de carrière. Cet article, de même que bien des personnes du milieu, utilise constamment le terme « intervenant en orientation professionnelle » pour parler de personnes offrant un type de prestation quelconque dans le domaine du développement de carrière. Naturellement, si le titre « intervenant en orientation professionnelle » devient la norme pour désigner les intervenants de niveau 2, nous devons concevoir un nouveau terme générique.

Un des avantages du modèle provisoire est qu'il intègre tous les

programmes d'enseignement à tous les niveaux tels qu'ils existent à l'heure actuelle. Il reconnaît que chacun de ces programmes répond à un besoin spécifique et ne leur fait pas courir le risque de disparaître ou d'être considérés inefficaces. Un autre avantage est qu'il reconnaît que certaines tâches au sein de la profession n'exigent pas une formation approfondie de conseiller d'orientation – un avantage en ce sens que les programmes non diplômants qui existent actuellement ont tendance à offrir moins de spécialisation en counselling et moins d'heures de stage supervisé.

Un des possibles inconvénients de ce modèle est qu'il pourrait, à terme, provoquer une hausse des tarifs de prestations, un risque inhérent chaque fois qu'une initiative visant la professionnalisation est prise (OCDE, 2004). Plusieurs participants au groupe de réflexion ont exprimé leurs craintes de voir ce modèle ignoré ou rejeté par les principaux bailleurs de fonds préoccupés par le coût des prestations. Il sera donc important pour tous les enseignants du groupe de bien faire comprendre à toutes les parties prenantes les avantages de ce modèle éducationnel.

Prochaines étapes pour le modèle

Bien que le modèle provisoire présenté dans cet article a fait de grands pas en avant dans la définition des tâches et des exigences de formation, nous devons garder en tête qu'il s'agit ici d'une version préliminaire. Le développement de plusieurs de ses composantes aidera à préciser et à améliorer son contenu (par exemple, le contenu du programme et le nombre d'heures requises pour les stages pratiques doivent être mieux définis pour chacun des niveaux).

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, la diffusion de ce modèle auprès des membres de la profession est un aspect important qui doit être pris en compte, en même temps que d'autres formes d'améliorations. Comment et à qui diffuser et expliquer le modèle sont des questions importantes à considérer. On pourrait par exemple laisser la logique et la valeur même du modèle parler pour elles-mêmes, plutôt que d'essayer de l'imposer à la profession.

La logique et la simplicité inhérentes du modèle augurent bien de l'impact significatif qu'il aura pour le secteur du développement de carrière au Canada.

Tandis que le domaine continue à grandir et gagne en maturité, il est possible que nous assistions au développement de spécialisations de formation au sein de la profession. Les possibilités sont nombreuses, mais une des spécialités à envisager serait, par exemple, le travail avec les nouveaux Canadiens, ou avec les individus souffrant de troubles mentaux. De la même manière, le besoin de formation en développement de carrière pour les professions apparentées (travailleurs sociaux, professionnels des ressources humaines...), commence aussi à être reconnu et pourrait se mettre en place d'ici quelque temps. Il reste à déterminer comment intégrer au modèle – si cela se fait – les spécialisations et les formations pour les professions apparentées. Une des approches possibles serait d'établir un lien entre la spécialisation et la formation des professions apparentées et le modèle, plutôt que de les incorporer comme telles à celui-ci.

Programmes d'enseignement en développement de carrière au Canada

Réflexions sur la situation actuelle

Nous l'avons dit plus tôt, la première phase de ce projet de recherche a été consacrée à la compilation d'un *Répertoire des programmes de formation en orientation professionnelle et en développement de carrière au Canada*. La collecte de données auprès des directeurs et coordonnateurs de programmes nous a permis par la même occasion de nous renseigner sur le contenu de chacun des programmes : la plupart d'entre eux comportent un tronc commun minimum qui couvre, entre autres, les théories en développement de carrière, les entretiens, la facilitation sociale, l'évaluation professionnelle, l'éthique et le travail avec des populations diverses.

Mis à part cela, on note des différences importantes selon que le programme d'enseignement est diplômant ou pas. Par exemple, des sujets comme l'information sur les

carrières, les tendances du marché du travail ou encore les techniques de recherche d'emploi sont plus souvent pris en compte dans les programmes d'enseignement non diplômants, tandis que les programmes diplômants ont tendance à donner plus d'importance aux théories générales sur le counselling. Lorsque le modèle éducationnel en développement de carrière (décrit plus haut) sera mieux défini, il sera important de proposer différents types de contenus pour les différents types et niveaux de programmes d'enseignement.

Un autre point de divergence est le nombre d'heures de stage demandées : il variait de pas de stage du tout à 770 heures. Les stages courts concernaient surtout les programmes de certificats, tandis que les stages plus longs avaient tendance à être associés avec les programmes diplômants et universitaires (baccalauréat et maîtrise). Si les étudiants inscrits dans les programmes de certificats évoluent déjà dans le domaine du développement de carrière, ils ont naturellement un lieu pour faire se rencontrer la théorie et la pratique. Mais pour ceux qui ne travaillent pas dans le domaine ou qui n'ont pas d'expérience en développement de carrière, proposer un mécanisme approprié pour que se rencontre la théorie et la pratique représente un enjeu de taille. Puisque le stage est la meilleure façon d'aider les étudiants à faire le lien entre théories et pratique, il est essentiel que les enseignants discutent plus avant de ses modalités pratiques, c'est-à-dire de son contenu et du nombre d'heures nécessaires.

Une autre façon d'aider les étudiants à faire le lien entre théorie et pratique est une supervision efficace en développement de carrière. McMahon a fait remarquer le manque d'importance accordé à la supervision et le peu d'articles écrits à ce propos dans la littérature sur l'orientation professionnelle jusqu'en 2003. Sans supervision, particulièrement pour un étudiant ou un intervenant débutant, il est difficile de mettre les connaissances théoriques en pratique. Ce manque de supervision pourrait aussi faire croire aux stagiaires que le travail en développement de carrière n'est ni

complexe ni suffisamment difficile pour qu'une supervision s'impose, ce qui est une façon de voir fondamentalement erronée. Il faut rappeler qu'une supervision inadéquate a des conséquences sérieuses au fur et à mesure que s'étend la pratique d'un individu en développement de carrière.

De l'importance de développer le contenu des programmes d'enseignement

Outre le travail sur un modèle éducationnel provisoire, le groupe de discussion s'est aussi demandé quel devrait être le contenu des programmes d'enseignement en fonction des différents niveaux de pratiques et comment intégrer de manière efficace les nouveaux concepts et les nouvelles idées. Les discussions à propos du contenu ont porté sur les questions suivantes : de quelle manière peut-on réconcilier le counselling individuel et le counselling professionnel dans les programmes d'enseignement en développement de carrière? Comment et dans quelle mesure le cybercounselling peut-il être intégré au contenu des programmes? Enfin, comment intégrer au mieux les connaissances et les compétences en orientation professionnelle dans les programmes apparentés? Toutes ces questions sont débattues plus loin dans cet article.

La question à laquelle on a accordé le plus d'attention et qui influencerait le plus le contenu des programmes est celle du développement de compétences autres que celles acquises dans les programmes d'enseignement en développement de carrière, dont les préoccupations concernent avant tout les prestations aux individus; ces changements pourraient aider les intervenants en orientation professionnelle à élargir leur intervention pour y inclure les enjeux relatifs aux influences organisationnelles et sociétales. Les difficultés professionnelles auxquelles les individus font face reposent souvent, non pas sur des lacunes individuelles, mais plutôt sur des carences connues à l'intérieur des systèmes et des politiques. Pour prendre en compte ce problème de manière efficace, un intervenant doit posséder des connaissances et des compétences dans

des domaines tels que la défense des intérêts, la planification et la politique sociale, l'action sociale et le développement communautaire. Si l'intervenant accorde trop peu d'attention aux enjeux globaux ou fait preuve d'inaction à leur endroit, il peut devenir lui-même une partie du problème. Arthur résume brièvement cela : « les intervenants en orientation professionnelle doivent comprendre comment ils peuvent engendrer sans le vouloir un statu quo et doivent être préparés à confronter les forces sociales, barrières systémiques à la croissance et au développement des individus » (2005, p. 41).

Un exemple tiré d'une politique publique nous aidera à mieux comprendre comment cette expansion du travail de l'intervenant en orientation professionnelle peut améliorer la prestation au client. Dans la plupart des pays, le développement de carrière a fait l'objet d'une politique publique, sans pour autant que les intervenants aient été de manière générale impliqués dans son élaboration. La profession doit donc mettre en oeuvre les idées et les politiques du gouvernement en place sans avoir de réelle influence sur elles. Ce manque d'implication directe dans les politiques peut nuire à la mise en place des prestations, à savoir qui peut les obtenir, comment ils peuvent les obtenir et quels services sont proposés (Herr, 2003). Quand il travaille avec des immigrants par exemple, le conseiller doit souvent aider les individus à gérer les contraintes imposées par la politique sur l'immigration ou les organismes de certification professionnelle. Ces contraintes apparaissent pour le moins fondamentalement injustes et elles sont souvent inéquitable. Voilà un domaine où l'expérience des intervenants en développement de carrière pourrait apporter un plus aux politiques publiques; cela pourrait avoir un effet important et à long terme sur les conditions d'emploi des immigrants et des réfugiés, tout en permettant une utilisation plus efficace du bassin de compétences à l'échelle nationale.

Il est intéressant de noter que le fondateur de la psychologie du travail, Frank Parsons, prenait à cœur le changement social, la justice sociale et l'action sociale. Le Dr. King Davis

définit la justice sociale de la manière suivante :

La justice sociale est une valeur essentielle et un but recherché dans les sociétés démocratiques. Elle comprend l'accès juste et équitable aux institutions sociétales, aux lois, aux ressources, aux perspectives d'avenir, sans limite arbitraire fondée sur l'observation ou l'interprétation de différences du point de vue de l'âge, de la couleur, de la culture, des déficiences physiques ou mentales, de l'éducation, du genre, des revenus, de l'origine nationale, de la race, de la religion ou de l'orientation sexuelle (2004, p. 236).

Parsons a fait montre dans ses écrits d'une préoccupation pour les marginaux et les moins privilégiés de la société (O'Brien, 2001). Jusqu'à récemment pourtant, autant la théorie que la pratique en orientation professionnelle ont été développées principalement pour venir en aide à ceux qui vivent dans une relative aisance. Les individus moins privilégiés qui doivent travailler simplement pour pourvoir à leurs besoins vitaux ont été largement ignorés (Whiston, 2003).

On observe récemment un intérêt renouvelé pour un retour aux sources de l'orientation professionnelle telles qu'établies par Parsons. Cela appelle une conceptualisation plus large de la théorie et de la pratique en orientation professionnelle afin d'aider les clients à gérer des problèmes comme la pauvreté, la discrimination et l'oppression. Par exemple, Guichard (2003), a parlé des objectifs changeants de l'orientation professionnelle et a appelé les intervenants du domaine à mettre en place un nouveau contexte pour la recherche et la pratique, qui prendrait en compte le contexte plus large du développement humain afin de répondre aux besoins de la communauté humaine sans pour autant négliger l'individu.

Dans le même ordre d'idées, Hansen déclare qu'il ne suffit plus de faire correspondre des emplois à des individus. Elle appelle à une approche plus holistique de l'orientation professionnelle qui prenne en compte les dimensions et les rôles différents de

la vie. « Une des lacunes des programmes de formation pour les conseillers d'orientation professionnelle est leur réticence ou leur incapacité à percevoir les conseillers d'orientation professionnelle comme des agents de changements pouvant aider non seulement les *individus*, mais aussi les *systèmes*, à changer » (2003, p. 45). Elle recommande que les programmes de formation intègrent à leur contenu les rôles vie-travail ainsi que le développement organisationnel. Elle reconnaît que chercher à répondre aux besoins d'une population diverse est un premier pas important, mais que « le travail vient à peine de commencer » (Hansen, 2003, p. 45). Elle croit de toute évidence qu'intégrer aux programmes de formation le rôle du conseiller en tant que porte-parole et agent de changement ne sera pas chose facile.

Toujours dans cette idée d'une intervention fondée sur une conceptualisation plus large, on a vu graduellement se mettre en place une façon de travailler capable de reconnaître et de s'adapter aux différences culturelles des populations multiethniques. Le nombre d'articles de revue portant sur l'orientation professionnelle culturellement compétente ne cesse de croître. Cet intérêt et cette préoccupation par rapport aux différences culturelles se sont développés en une perspective plus large pour y inclure la diversité en terme de genre, d'âge, d'orientation sexuelle, de statut socio-économique, de classe sociale, d'habileté et de religion. Notre recherche sur le contenu des programmes indique en fait que la diversité est prise en compte d'une manière ou d'une autre dans tous les programmes d'enseignement qui ont fait l'objet de l'enquête et que 43 p. 100 d'entre eux proposent un cours complet sur la question.

Arthur va beaucoup plus loin dans ce sens et propose d'intégrer la justice sociale dans les rôles et les méthodes d'intervention des intervenants en orientation professionnelle. Elle appelle aussi les intervenants à développer les compétences nécessaires pour provoquer le changement institutionnel et pour travailler sur l'action sociale et les interventions systémiques. Elle a

déterminé 17 formes de compétences qui permettraient aux conseillers d'orientation d'avoir les aptitudes requises pour appuyer les interventions en justice sociale. Elle déclare que « tôt ou tard, l'articulation justice sociale/développement de carrière doit être prise en compte dans la conception des programmes de formation pour les intervenants en orientation professionnelle » (Arthur, 2005, p.143).

Un examen plus approfondi de l'enseignement donné en travail social pourrait nous aider à comprendre comment les aptitudes à la justice sociale pourraient être intégrées à la formation des intervenants en orientation professionnelle. Le travail social est une profession qui repose sur des valeurs. Tous les enseignements liés à la profession encouragent le développement et la promotion du savoir et des compétences qui viennent en appui au bien-être du client, de même que la justice sociale et économique. À l'intérieur de ce cadre obligatoire, le contenu des programmes est divisé entre « micro » et « macro » pratique : la première correspond aux interventions destinées aux problèmes rencontrés par les individus, les familles et les petits groupes; la seconde s'agit plutôt d'un travail social destiné à provoquer un changement dans les organisations et les collectivités. Dans la plupart des programmes d'enseignement en travail social, un étudiant doit faire le choix entre l'une et l'autre, mais doit aussi suivre des cours dans le domaine non choisi.

L'approche éducative en travail social n'est certes pas un modèle qu'on peut appliquer tel quel au développement de carrière, mais elle nous indique comment faire pour atteindre les deux objectifs suivants : le premier est l'intégration à la profession d'intervenant en développement de carrière et à ses buts éducatifs les valeurs de justice sociale; le second est de permettre à l'intérieur des programmes de formation le développement de compétences générales et d'une sensibilisation aux questions plus globales et peut-être permettre à certains intervenants de développer des compétences particulières dans ce domaine.

Les obstacles à l'intégration des enjeux globaux aux programmes d'enseignement

Comme chaque fois que des changements sont proposés, il y aura une certaine dose d'incertitude et de réticence. En effet, les changements proposés auront pour conséquence que des ajustements importants devront être apportés aux programmes et cela ne sera possible que si les enseignants sont convaincus de la valeur et de l'importance des changements et ont donc la motivation nécessaire pour les intégrer aux programmes d'étude. La motivation et la sensibilisation des enseignants sont des facteurs clés, dans la mesure où les programmes sont généralement très chargés et que d'autres champs d'intérêt se disputent aussi une place au programme. D'autant plus que les travaux entrepris pendant la première phase du projet de recherche ont démontré que les programmes d'enseignement accordaient à l'heure actuelle peu d'attention aux enjeux globaux, peut-être parce que beaucoup d'enseignants sont eux-mêmes diplômés de programmes qui privilégient l'individu et, partant, sont moins enclins à adopter un point de vue plus global. Hiebert, McCarthy et Repetto ont souligné à cet égard que « l'enseignement en orientation professionnelle se fonde surtout sur une approche psychologique (plutôt que sur une approche axée sur le développement de carrière, la transition vers la vie adulte ou le marché du travail) et ne prend pas en compte le parcours professionnel divers et la complexité du marché du travail auquel est confronté le client » (2001, p.1). Il faudra des mécanismes qui garantissent que les enseignants, à tous les échelons, soient tenus informés et impliqués dans l'évolution des contenus de programme.

Les intervenants et les enseignants devront aussi être convaincus du bien-fondé d'intégrer aux programmes d'enseignement et à la profession des pratiques nouvelles avec lesquelles ils sont moins familiarisés. En partie à cause de leur formation, et particulièrement pendant les premières années de leur pratique, la plupart des intervenants privilégient l'aide individuelle et ne sont pas motivés à comprendre comment changer les

systèmes et comment ces systèmes influent sur la vie de leurs clients. Les intervenants nourrissent souvent, avec les années qui passent, une frustration envers « le système », mais ils n'ont pas, pour la plupart d'entre eux, développé ni mis en pratique les compétences pour apporter des changements à l'intérieur même du système. Lors de l'enquête sur les intervenants menée durant la deuxième phase du projet, les compétences globales telles que le lobbying auprès du gouvernement, la prise en compte des enjeux de justice sociale, la défense des intérêts du client, la promotion des programmes, la gestion ou encore l'administration, ont été constamment jugées moins importantes que les compétences liées au travail direct avec le client. Si les intervenants en orientation professionnelle réalisaient un jour qu'ils ont le pouvoir et le devoir d'agir sur les systèmes politiques et sociaux et s'ils pouvaient trouver un moyen d'aider leur profession à le faire, la valeur qu'ils accordent à leur travail pourrait changer notablement (particulièrement après quelques années) et permettre un appui solide aux changements de programme que nous proposons; les mettre en œuvre de façon efficace signifie que les intervenants devront suivre un programme de formation continue.

Une autre difficulté est le manque de matériel pédagogique solide traitant des enjeux globaux (y compris la justice économique et sociale), qui pourrait être utilisé facilement en classe ou sur le lieu de travail. Cette pénurie fait que les enseignants ont plus de difficulté lorsqu'ils tentent d'intégrer ces notions ou d'adopter les changements recommandés. Le développement de matériel pédagogique efficace est essentiel dans une stratégie d'implantation. Comme nous le soulignons plus loin, un groupe de travail éducationnel nouvellement formé travaille depuis peu au développement de ressources pédagogiques, dont certaines privilégient la question des enjeux globaux et celle de justice sociale.

Prochaines étapes pour le contenu des programmes

Les participants au groupe de réflexion ont exprimé un soutien et un enthousiasme considérable en ce qui

concerne l'évolution des programmes vers plus de théorie et de pratique sur les idées et les valeurs de justice sociale et économique et vers le développement des compétences nécessaires pour promouvoir le changement social. Il est important de noter que nous ne sommes qu'au tout début de cette initiative et qu'il n'est pas chose facile de faire évoluer un programme d'étude (ou les lignes directrices d'un programme) à l'échelle nationale, compte tenu du besoin préalable de faire accepter, par les parties prenantes, la mise en place d'une nouvelle façon de voir et d'un ensemble élargi de compétences. Si nous, en tant qu'enseignants, étions cependant en mesure d'intégrer aux programmes, à l'échelle nationale, les compétences en justice sociale, le Canada deviendrait sans conteste un chef de file sur la scène internationale.

Dans quelle mesure les différents aspects d'une « macro » pratique devraient-ils être intégrés aux différents niveaux de formation, selon le modèle discuté plus haut, cela devra faire l'objet d'un examen approfondi et d'une discussion. Par exemple, il semble plausible que les intervenants dont la pratique est axée principalement vers le conseil auront besoin uniquement d'une sensibilisation générale aux questions de « macro » pratique et à leur place dans le monde de l'orientation professionnelle. Cette sensibilisation pourrait s'acquérir grâce à un cours ou un module de formation bien construit. D'autre part, dans une « macro » perspective des choses, on s'attendra à ce que les intervenants tournés plutôt vers le counselling s'impliquent dans la planification sociale, fassent preuve d'aptitudes à la défense des intérêts avec les individus et les systèmes et contribuent à l'élaboration de la politique sociale en ce qui concerne le monde du travail. Un individu devra suivre au moins un cours, voire plus, portant sur la « macro » théorie et la « macro » pratique, s'il veut évoluer dans ce domaine.

Comme on l'a mentionné plus tôt, un certain nombre de questions touchant aux contenus et aux enjeux de programme n'ont pas fait l'objet de discussions aussi approfondies qu'on l'aurait souhaité en raison du manque de temps. Une de ces questions portait sur

la zone de contact entre l'orientation professionnelle et le counselling individuel. On ne peut pas établir de séparation nette entre l'orientation professionnelle et le counselling qui porte sur les autres aspects de la vie d'un individu. Certains intervenants sont en mesure, grâce à leur formation, de travailler sur les aspects importants de la vie d'une personne (au travail, dans la vie personnelle, ou même parfois en ce qui concerne la santé mentale). D'autres intervenants, en revanche, sont incapables de gérer ces situations compte tenu des lacunes de leur éducation. Il faudrait au minimum que les conseillers d'orientation possèdent les connaissances suffisantes pour identifier les problèmes d'ordre personnel et, si nécessaire, référer leurs clients vers des professionnels capables de les accompagner. Cette zone de contact va se préciser au fur et à mesure que le modèle va prendre forme et que les rôles des différents intervenants seront mieux définis.

Le cybercounselling, autre enjeu soulevé par les participants au groupe de réflexion, est peu abordé dans les programmes de formation. Bien que cette question soulève le scepticisme, surtout en ce qui concerne l'éthique, plusieurs intervenants en orientation professionnelle font preuve d'innovation et se lancent dans le conseil et le counselling à distance. Le cybercounselling engendre de multiples complexités pour les programmes d'enseignement : quelles sont les compétences nouvelles ou différentes requises pour pratiquer efficacement à distance? Ces compétences peuvent-elles s'intégrer aux programmes existants? Dans quelle mesure les étudiants devraient-ils être formés à cette technique? A-t-on besoin d'une spécialisation en orientation professionnelle à distance? Ces questions méritent une discussion plus approfondie.

Autre enjeu soulevé : comment peut-on au mieux faire le lien entre l'enseignement en développement de carrière et l'enseignement donné aux professions apparentées, comme le travail social, les ressources humaines ou encore la réinsertion professionnelle. Ces intervenants travaillent avec des clients dont les problèmes ne sont pas

liés, la plupart du temps, au monde du travail; mais parce que le travail est si important pour le bien-être des individus et qu'il peut être à la source de tant de désespoir, les enjeux liés au travail et à la carrière forment souvent l'essentiel du problème. C'est pourquoi une connaissance des théories en développement de carrière ainsi que des techniques d'orientation professionnelle, de même qu'une sensibilisation aux possibilités existantes et à l'importance de diriger un client vers les services appropriés quand les problèmes liés à la carrière sont primordiaux, seraient profitables aux professionnels des domaines apparentés et leur procureraient un soutien dans l'aide qu'ils apportent à leurs clients. Nous devons envisager l'importance de cela par rapport à notre domaine et voir s'il est possible de sensibiliser nos maisons d'enseignement à ce qu'il y ait une place accordée dans les programmes apparentés à des cours en développement de carrière.

Une étape préliminaire a été franchie depuis que le groupe de réflexion s'est réuni : la mise sur pied d'un groupe composé d'enseignants souhaitant rédiger des documents sur les enjeux et les améliorations actuels dans le domaine du développement de carrière au Canada. La nature exacte de cette publication reste à définir, mais il est certain qu'on fera une place importante aux questions de justice sociale et de compétences en justice sociale. Nous espérons que ce travail va mener à la rédaction, d'une part, d'un texte introductif permettant aux étudiants et au personnel enseignant d'acquérir plus d'information et des perspectives sur les enjeux globaux et, d'autre part, de matériel pédagogique traitant des améliorations et des pratiques exemplaires au Canada. La rédaction de ces documents et d'autres encore va aider grandement à prendre en compte les enjeux pédagogiques, tout en permettant que soit facilité le processus d'ajustement des programmes d'enseignement.

L'image professionnelle et le rôle de l'éducation

Les enseignants en développement de carrière, tout comme les autres intervenants du secteur sont préoccupés

par la question de l'image professionnelle de la profession. Les prestations offertes par les intervenants en orientation professionnelle reçoivent peu de publicité et sont généralement mal comprises par le public. C'est un facteur de mécontentement largement ressenti par les professionnels du milieu. Une enquête menée par Ipsos Reid en 2006 pour le compte du CERIC a montré qu'une majorité de Canadiens (68 %) s'adressent à leur famille, à leurs amis ou à leurs voisins lorsqu'ils ont besoin d'assistance dans la planification de leur carrière. Ils sont 67 % à demander l'aide de leurs collègues de travail ou de leurs associés et 67 % encore à consulter les journaux. Seuls 47 % consultent un spécialiste du domaine. Que les Canadiens s'adressent à un ami ou à un membre de la famille plutôt qu'à un intervenant en orientation professionnelle illustre à quel point « l'image de l'orientation professionnelle est similaire à un client qui manque d'identité par rapport au travail et n'a pas de buts clairement articulés » (Niles, 2003, p. 73).

Les enseignants sont particulièrement préoccupés par les différentes appellations d'emploi utilisées pour décrire ce type de travail. Lors de l'enquête effectuée dans la seconde phase du projet, il a été demandé aux répondants d'indiquer l'intitulé de leur poste. De manière significative, 37 % d'entre eux ont mentionné des intitulés qui ne correspondent pas aux treize appellations d'emploi habituellement recensées. (Ce problème ne concerne pas le Québec, où 69 % des répondants ont indiqué une seule et unique appellation d'emploi : conseiller d'orientation). Cette multitude d'intitulés se retrouve également dans le nom des programmes d'études à travers le pays. Tandis que certains utilisent le terme « intervenant en carrière » (career practitioner), d'autres utilisent plutôt « conseiller en carrière » (career counsellor), « spécialiste en gestion de carrière » (career management professional), « facilitateur en développement de carrière » (career facilitator), ou encore « accompagnateur en développement de carrière » (career development coach). Ce libre usage d'appellations diverses dans nos lieux

de travail et dans nos programmes d'enseignement est une question qu'il faut résolument soulever. Les enseignants peuvent jouer un rôle positif en développant et en faisant connaître le modèle éducationnel décrit dans la première partie de cet article. Ce modèle peut aider à concevoir des appellations plus descriptives, cohérentes et porteuses de sens, autant pour les professionnels du secteur que pour le grand public.

Soulever la question de l'image professionnelle n'est pas une tâche facile et demandera à ce que les efforts soient concertés (intervenants, employeurs, associations, gouvernement). Mais les enseignants espèrent vivement que le fait de rehausser le profil de l'enseignement spécialisé en développement de carrière (grâce au modèle provisoire décrit plus haut) et d'améliorer le contenu des programmes conduira au but recherché. McCarthy (2001) déclare à cet effet que la formation joue un rôle important dans l'établissement d'une image professionnelle.

Conclusion

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, ce projet de recherche a été mis sur pied afin d'entamer un processus destiné à définir le type de formation, qui apparaît nécessaire aux membres de la profession, pour entrer et évoluer dans le secteur du développement de carrière. Cet article est le fruit du travail entrepris lors de la troisième phase du projet : réunir des enseignants venus de tout le Canada pour participer à un groupe de réflexion sur ces questions éducatives et professionnelles. Bien que des sous-comités issus de ce groupe se rencontrent à l'occasion pour d'autres raisons, il s'agissait de la première réunion regroupant des enseignants francophones et anglophones provenant des universités, des collèges et du secteur privé. Les participants ont laissé entendre que ces discussions ouvraient la voie à des progrès importants dans la mise en place d'un cadre innovateur et global pour l'enseignement en développement de carrière au Canada.

Le développement d'un modèle éducationnel peut représenter un pas en avant pour la profession. Ce modèle peut déterminer avec précision quel type

de formation est nécessaire pour travailler dans le secteur du développement de carrière, comment un individu peut évoluer dans le secteur et comment les tâches de l'intervenant débutant diffèrent de celles de l'intervenant expérimenté. Cette clarté dans la définition peut aider à elle seule à attirer l'attention sur l'importance d'un enseignement spécialisé et sur les services proposés par les intervenants en développement de carrière. Un modèle bien construit permettra aussi aux consommateurs de mieux choisir le type et l'étendue des services dont il ont besoin. Cette tâche est loin d'être terminée, mais nous espérons que l'énergie et l'enthousiasme que ce projet a suscités nous donneront l'élan nécessaire pour faire avancer le modèle.

Le groupe de réflexion a également abordé le sujet du contenu des programmes d'enseignement, une question qui a suscité des discussions tout aussi intéressantes que celles qui ont eu lieu autour du modèle éducationnel. Grâce à la présence de représentants venus de tous les secteurs éducatifs, les délibérations ont permis qu'un dialogue constructif se mette en place en ce qui concerne la manière de faire évoluer les programmes et d'étendre leur contenu. Un des domaines qui demande un effort considérable est la prise en compte dans les programmes d'enseignement d'une perspective en justice sociale et du développement de compétences en « macro » pratique. Le développement d'un programme approprié et son adaptation aux programmes canadiens actuels en développement de carrière feront avancer le secteur et feront du Canada un chef de file en la matière. L'enjeu est de taille, mais nous pouvons y parvenir. Nous espérons que l'esprit de coopération remarqué parmi les participants au groupe de réflexion viendra soutenir cet élan.

Nous souhaitons remercier les enseignants qui ont participé au groupe de réflexion pour leur appui enthousiaste au projet de recherche et pour leur formidable contribution qui ont ouvert la voie à de plus amples discussions et à la poursuite de cette initiative. Nous aimerions également remercier le CERIC pour son appui professionnel et financier.

Annexe A Participants au groupe de réflexion

Nancy Arthur	University of Calgary
Robert Baudouin	Université de Moncton
Marie-Denyse Boivin	Université Laval
Bruno Bourassa	Université Laval
Mildred Cahill	Memorial University
Deborah Day	Acadia University
Edwidge Desjardins	Université du Québec à Montréal
Carmen Forrest	First Nations University
Marcelle Gingras	Université de Sherbrooke
Bryan Hiebert	University of Calgary
Kon Li	Kwantlen University College
Kris Magnusson	University of Lethbridge
Greg Morrow	George Brown College
Nathalie Perreault	OrientAction
Geoff Peruniak	Athabasca University
Deirdre Pickerell	Life Strategies Inc.
Natalee Popadiuk	Simon Fraser University
Blythe Shepard	University of Victoria
Rob Straby	Conestoga College
Beverley Walters	Bow Valley College

Bibliographie

- Arthur, N. (2005). Building from diversity to social justice competencies in international standards for career development practitioners. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 137–148.
- Borgen, W. A., & Hiebert, B. (2002). Understanding the context of technical and vocational education and training. In B. Hiebert & W. Borgen (Eds.), *Technical and vocational education and training in the 21st century: New roles and challenges for guidance and counselling* (pp. 13–26). Paris: UNESCO.
- Borgen, W. A., & Hiebert, B. (2006). Youth counselling and career guidance: What adolescents and young adults are telling us. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28, 389–400.
- Brown, C. (2002). Career counseling practitioners: Reflections on theory, research and practice. *Journal of Career Development*, 29, 109–127.
- Chen, C. P. (2001). Career counselling as life career integration. *Journal of Vocational Education and Training*, 53, 523–542.

- Dagley, J. C., & Salter, S. K. (2004). Practice and research in career counseling and development. *The Career Development Quarterly*, 53, 98–157.
- Davis, K.E. (2004). Social work's commitment to social justice and social policy. In K.E. Davis & T. Bent-Goodley (Eds.), *The Color of Social Policy* (pp. 229-244). Alexandria: Council on Social Work Education Press.
- Furbish, D. S. (2003, October). Considerations about the professionalisation of New Zealand career practice. Presentation conducted at the Third Biennial Conference of the Career Practitioners Association of New Zealand, Auckland, New Zealand.
- Guichard, J. (2003). Career counseling for human development: An international perspective. *The Career Development Quarterly*, 51, 306–321.
- Hansen, S. S. (2003). Career counselors as advocates and change agents for equality. *The Career Development Quarterly*, 52, 43–53.
- Herr, E. L. (2003). The future of career counseling as an instrument of public policy. *The Career Development Quarterly*, 52, 8–17.
- Hiebert, B., & Borgen, W. A. (2002). Where to from here? Guidance and counselling connecting with technical and vocational education and training. In B. Hiebert & W. A. Borgen (Eds.), *Technical and vocational education and training in the 21st century: New roles and challenges for guidance and counselling* (pp. 131–147). Paris: UNESCO.
- Hiebert, B., McCarthy, J., & Repetto, E. (2001, March). Synthesis of Issue 5: Professional Training, Qualifications, and Skills. Présenté au *Second International Symposium on Career Development and Public Policy*, Richmond, British Columbia, Canada.
- Ipsos Reid. (2006). Many Canadians look for help when it comes to career planning. Site Internet du CERIC, 21 décembre 2006 (<http://ceric.ca/documents/Ipsos%20Reid%20CERIC%20Factum%20Final.pdf>)
- McMahon, M. (2003). Supervision and career counsellors: A little-explored practice with an uncertain future. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31, 177–187.
- Magnusson, K. C. (1992). Transitions to work: A model for program development. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 15(1), 27–38.
- Magnusson, K. C., Day, B., & Redekopp, D. (1993). Skills are not enough: A concept paper on innovative strategies and services for youth in transition. *Guidance & Counselling*, 8(4), 6–20.
- McCarthy, J. (2004). The skills, training and qualifications of guidance workers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 159–178.
- Niles, S. G. (2003). Career counselors confront a critical crossroad: A vision of the future. *The Career Development Quarterly*, 52, 70–77.
- O'Brien, K. M. (2001). The legacy of Parsons: Career counselors and vocational psychologists as agents of social change. *The Career Development Quarterly*, 50, 66–71.
- Organisation pour la coopération et le développement économiques. (2004). Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart. Site internet de l'OCDE : <http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf>
- Turcotte, M. (Janvier 2005). L'élaboration de normes d'admission à l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, *Regard sur l'orientation professionnelle*, 17, 7–8.
- Whiston, S. C. (2003). Career counseling: Ninety years old yet still healthy and vital. *The Career Development Quarterly*, 52, 35–42.