



Guide
d'animation
de groupes
d'orientation

S'orienter

Patricia Dionne, Amélie Simard,
Sylvain Bourdon, Eddy Supeno et Vanessa Girardin

Remerciements : Nous remercions tous les milieux scolaires, particulièrement les personnes conseillères d'orientation, leur direction et les personnes enseignantes qui ont rendu l'expérimentation possible. Nous remercions les personnes ayant participé aux groupes pour leur engagement, leur confiance et leur ouverture. Ce programme est le fruit de nos compétences collectives.

Reproduction : La reproduction du matériel nécessaire aux activités est autorisée pour des fins non commerciales.

Cette recherche a reçu le soutien financier du Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) et du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) dans le cadre du Programme de recherche d'Actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires (Financement 2017-PO-202767). Il a été rendu possible grâce à la collaboration du Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (Projet PRÉE).



Centre d'études et de recherches
sur les transitions et l'apprentissage



Table des matières

6 S'Orienter

7 Orienter

9 Le développement du pouvoir d'agir et l'empowerment

11 Le modèle des 5C (McWhirter, 1998)

La collaboration	11
Le contexte	12
La conscience critique	13
<i>L'analyse du pouvoir</i>	13
<i>La réflexion critique sur soi</i>	13
La compétence	14
La communauté	15
La limite du modèle des 5c	15

16 La richesse visée par l'intervention en groupe

L'intervention en groupe : favoriser l'entraide, l'apprentissage et le développement du pouvoir d'agir	18
Tableau 1 : Les fonctions de la personne conseillère	18
Tableau 2 : Le petit groupe et les techniques d'animation	19

20 Le guide d'animation

21 Sommaire du programme S'Orienter en 5 rencontres

22 Sommaire du programme en 8 rencontres

23 Le guide : description des activités

Accueil et <i>Il était une fois moi...</i> (1 ^{re} rencontre)	24
Présentation du programme	26
<i>Mon choix, ma difficulté : mon objet, mon image</i>	27
<i>Entre ce que j'en pense et ce qu'on en dit</i>	28
Retour et fermeture de la 1 ^{re} rencontre	29
Accueil et <i>À la source</i> (2 ^e rencontre)	30
<i>Un besoin, plusieurs possibilités</i>	32
Retour et fermeture de la 2 ^e rencontre	34
Accueil et <i>Mes choix ont de la valeur</i> (3 ^e rencontre)	35
<i>L'histoire de mes victoires</i>	37
Retour et fermeture de la 3 ^e rencontre	38
Accueil et <i>Moi, professionnel.le ?!</i> (4 ^e rencontre)	39
<i>Incursion dans le monde des possibles</i>	40
<i>Tout le monde m'en parle</i>	42
Retour et fermeture de la 4 ^e rencontre	44
Accueil et <i>Moi avant, toi maintenant</i> (5 ^e rencontre)	45
<i>Repères dans le monde des possibles</i>	46
Retour et <i>Merci à moi, merci à toi...</i> (fermeture)	48
<i>Sur le web</i>	49
<i>Moi, entre deux mondes...</i>	52

53 **Matériel reproductible pour les activités**

Présentation du programme	54
Feuille de route	55
<i>Qui a écrit quoi ?</i>	56
<i>Je m'engage, nous nous engageons</i>	57
Jeu-questionnaire - Choix de réponses	58
<i>À la source</i>	62
<i>Il était une fois un intérêt nommé Préférence v.1</i>	63
<i>Il était une fois un intérêt nommé Préférence v.2</i>	66
<i>Le monde, les autres et moi</i>	67
Cartes de visite	68
Exemple de feuille d'activité en soutien à l'exploration sur Internet	70
Autres sites d'exploration professionnelle	74
<i>L'histoire de mes victoires</i>	75
<i>Les besoins</i>	76
<i>Mes besoins</i>	77
Jeu de cartes de valeurs	78
Liste de valeurs à cocher	83
<i>Mes valeurs et mes choix</i>	84
<i>Mes objectifs - Mon plan d'action</i>	87
<i>Mon plan d'action</i>	88
<i>Moi avant, toi maintenant</i>	90
Animation de la communauté virtuelle	91
Exemple d'affiche promotionnelle	92

93 **Références bibliographiques**



S'Orienter

La vie quotidienne est remplie de choix à faire : dans notre travail, dans nos relations relations amicales et amoureuses, pour notre résidence, etc. La vie quotidienne telle que nous la connaissons aujourd'hui est remplie de situations où nous avons à nous positionner, à prendre parti. Tôt ou tard, nous avons toutes et tous à faire des choix de plus ou moins grande importance.

L'un de ces choix est celui d'un métier ou d'une profession que l'on souhaite exercer. Ce choix implique une multitude d'autres décisions, dont le choix d'une formation. Parallèlement, le choix de la profession entraîne d'autres questions comme celles du choix du mode de vie, de la centralité ou non du travail, du cercle social, des lieux d'emploi convoités, du statut, de la place à accorder à la famille ou non, etc. Chacun de nos choix donne une direction, une orientation à notre vie et façonne notre identité. Mais qu'arrive-t-il lorsque choisir ne semble pas si simple? Lorsque choisir paralyse? Il arrive que nous ayons besoin d'accompagnement pour nous orienter de manière satisfaisante. Cet accompagnement peut, par exemple, prendre la forme d'un soutien devant l'indécision, d'un apprentissage ou d'un réapprentissage à choisir, ou encore de prises de conscience des ressources à notre disposition pour arriver à nous orienter de manière satisfaisante pour nous.

Ce guide a donc été pensé pour que des personnes intervenantes puissent accompagner la réflexion qu'engendre toute décision professionnelle et soutenir la capacité des personnes à choisir. La démarche s'appuie sur le postulat que choisir est quelque chose qui s'apprend et se construit dans les interactions sociales.



2

Orienter

Ce guide d'animation a pour objectif de présenter le programme *S'Orienter*, lequel vise à soutenir l'accompagnement d'un groupe d'élèves ou de personnes étudiantes – les membres – dans leur orientation vers des choix éducatifs et professionnels qu'elles et ils valorisent. Le programme vise également à développer le pouvoir d'agir sur ces choix et à favoriser chez les membres des prises de conscience à l'égard de ce qui les limite dans leur capacité à choisir.

En plus des connaissances sur le marché du travail et de l'emploi, qui sont nécessaires à l'orientation, les représentations des métiers et professions ont aussi un rôle à jouer dans les choix effectués. Dans certains contextes, des représentations erronées quant au statut et au prestige des débouchés de la formation professionnelle sont par exemple susceptibles d'influencer négativement les choix des élèves (Dalley-Trim, Alloway, & Walker, 2008). De même, certaines représentations limitantes des possibilités professionnelles (par ex., liées au genre, à l'origine culturelle ou socio-économique, à l'orientation sexuelle ou à une situation de handicap) peuvent restreindre – souvent de manière non consciente – ces possibilités. Ces représentations limitantes se développent dans les contextes sociaux et culturels où évoluent les gens. **Pour cette raison, le programme est conçu pour favoriser la prise de conscience de ce qui se joue dans « l'action de choisir son orientation » ou de « s'orienter » ainsi que le processus de mise en mots de cette prise de conscience.** Le programme *S'Orienter* vise à susciter des apprentissages favorisant un rapport plus conscient aux représentations potentiellement limitantes qui pèsent sur les choix d'orientation. En d'autres mots, il ne s'agit pas simplement que la personne qui y participe ait fait un choix au terme des rencontres de groupe, mais que celle-ci ait un rapport plus conscient à elle-même, aux autres et au monde dans la réalisation de son choix d'orientation.

Ce programme a été mis en œuvre au Québec et a été expérimenté par des personnes conseillères d'orientation, ci-après nommées PC, auprès de groupes de jeunes de 15 à 26 ans, du secondaire à l'université (N=76). Cette expérimentation a permis d'apporter plusieurs ajustements au programme afin de maximiser son adaptabilité à une variété de contextes, et d'apprécier ses effets sur l'empowerment au regard des choix d'orientation. Ses effets ont été documentés auprès de groupes de jeunes et de jeunes adultes dans divers milieux scolaires¹. Le présent guide est donc particulièrement destiné aux PC d'orientation qui y œuvrent et qui souhaitent y implanter le programme.

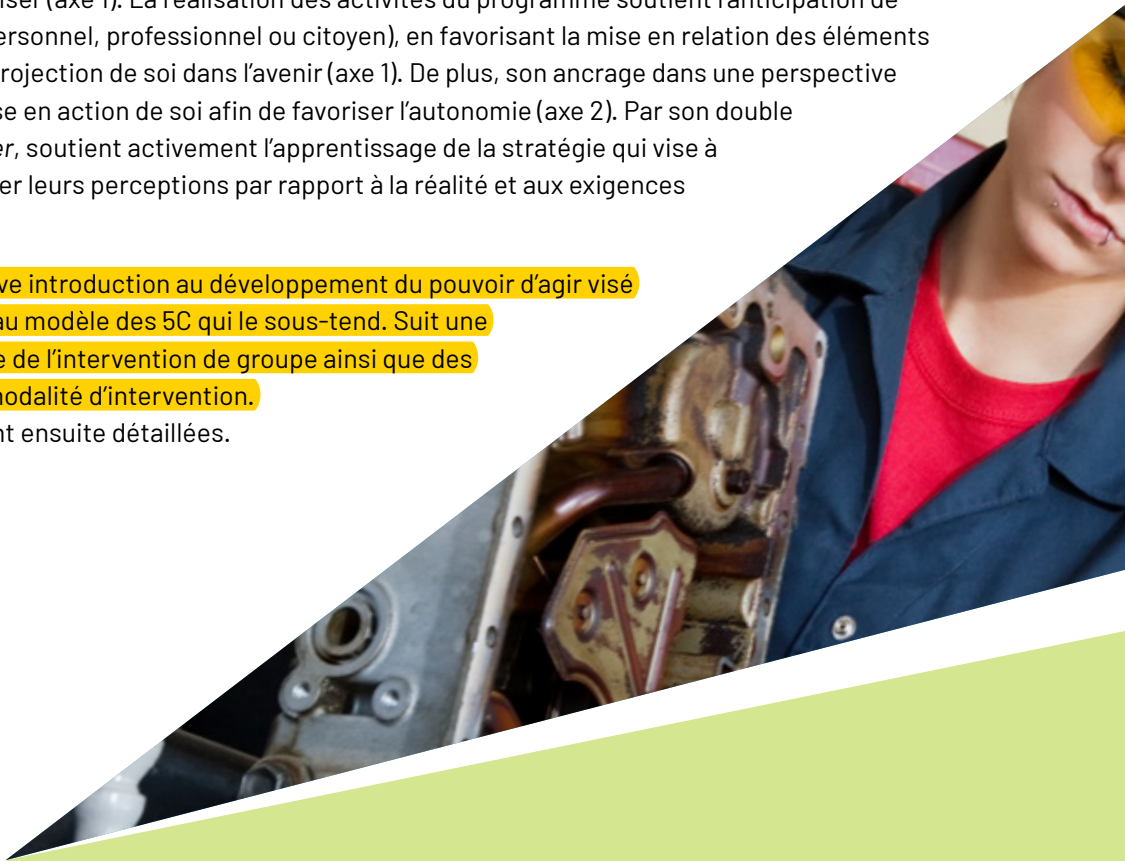
¹ Des résultats de recherche soutiennent ces constats : voir Dionne, Simard, Bourdon, & Supeno (2019) pour des détails sur la conception du guide. Pour les résultats concernant l'influence – sur l'orientation des personnes participantes et la conscience de représentations limitantes – de la participation au programme *S'Orienter*, consulter Dionne, Simard, & Saussez (2019) et Dionne, Simard, & Bourdon (à paraître).

Le défi de la mise en œuvre du programme réside dans le double objectif de ce dernier. D'une part, il vise à **clarifier un choix de parcours éducatif ou professionnel** et d'autre part, il vise à **agir sur les représentations limitantes** que peuvent avoir les élèves ou les personnes étudiant au collégial ou à l'université à l'égard des marchés du travail et de l'emploi de même qu'au regard de leurs propres capacités. Mentionnons d'emblée que, dans un souci d'arrimage avec les besoins et les réalités des milieux de pratique (p. ex., la durée d'une période d'enseignement dans les écoles secondaires), le temps attribué à l'intervention est relativement court (10 heures). De plus, toujours dans un souci de répondre au mieux aux différents contextes scolaires, deux structures du guide sont proposées : l'une en cinq (5) rencontres et l'autre, en huit (8).

En outre, étant donné que le programme a été expérimenté dans plusieurs contextes scolaires (du secondaire à l'université), il peut toucher certains contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP), et plus particulièrement les apprentissages ciblés pour les élèves à la fin du deuxième cycle du secondaire selon les trois axes ciblés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Ces axes sont respectivement la connaissance de soi sur les plans scolaire, social et personnel (axe 1); la connaissance du monde scolaire (axe 2) et la connaissance du monde du travail (axe 3)(MEES, 2019). Le programme *S'Orienter* participe notamment à l'organisation des apprentissages sur la connaissance de soi pour faire le bilan de son profil personnel. En ce sens, il participe à la stratégie s'organiser (axe 1). La réalisation des activités du programme soutient l'anticipation de l'ébauche d'un projet d'avenir (personnel, professionnel ou citoyen), en favorisant la mise en relation des éléments de connaissance de soi et une projection de soi dans l'avenir (axe 1). De plus, son ancrage dans une perspective d'empowerment supporte la mise en action de soi afin de favoriser l'autonomie (axe 2). Par son double objectif, le programme *S'Orienter*, soutient activement l'apprentissage de la stratégie qui vise à permettre aux élèves de « vérifier leurs perceptions par rapport à la réalité et aux exigences du monde du travail (axe 3) ».

Ce guide s'amorce avec une brève introduction au développement du pouvoir d'agir visé par le programme *S'Orienter* et au modèle des 5C qui le sous-tend. Suit une explication de la valeur ajoutée de l'intervention de groupe ainsi que des techniques favorables à cette modalité d'intervention.

Les activités du programme sont ensuite détaillées.





3

Le développement du pouvoir d'agir et l'empowerment

L'expression « **développement du pouvoir d'agir** », un des termes utilisés comme équivalent français d'empowerment, **renvoie spécifiquement au processus et aux opportunités tangibles dont les personnes disposent « pour orienter le cours des événements dans la direction de ce qui est important pour elles, leurs proches et leurs collectivités » (Le Bossé, 2016, p. 9).** L'empowerment est quant à lui un processus par lequel les personnes et leurs communautés deviennent à l'affût des dynamiques de pouvoir au travail et dans leurs contextes de vie et atteignent un niveau de contrôle raisonnable sur leur vie (McWhirter, 1998). Cet empowerment s'exerce sans enfreindre les droits des autres et avec le soutien des autres membres ou d'une communauté. L'empowerment réfère également au résultat en termes de niveau de contrôle des personnes sur leur vie.

L'une des idées centrales d'une approche fondée sur le développement du pouvoir d'agir est qu'elle conçoit que les manifestations de l'injustice dans nos sociétés (comme la ségrégation scolaire, la pauvreté, l'inégalité dans l'accès à l'emploi ou aux études, le racisme et le sexisme) nuisent au pouvoir d'agir des personnes touchées. Par conséquent, pour lutter contre ces phénomènes, l'approche d'intervention doit favoriser le développement du pouvoir d'agir des personnes et des groupes ainsi que leur participation à la mise en œuvre de solutions adaptées à leur contexte et à leurs aspirations (Le Bossé, 2008). Ainsi, l'intervention menée en ces termes porte sur l'acquisition, par les personnes, de moyens d'agir à la fois sur leurs conditions de vie et sur leur bien-être individuel (Le Bossé, 2011). Dans un contexte d'orientation, le sentiment d'impuissance ressenti par les personnes en perte de pouvoir d'agir face à leurs difficultés (Le Bossé, 2016), par exemple la pression de choisir une profession plutôt qu'une autre, pose néanmoins problème. Dans de tels cas, cette perte de pouvoir d'agir se traduit par le fait de concevoir ou d'avoir intériorisé que ses choix professionnels ou ses capacités à réussir sont limités.

Selon l'approche fondée sur le pouvoir d'agir, le pouvoir d'agir sur ses choix d'orientation se développe grâce à des apprentissages suscités par une participation active à un groupe. Cette modalité d'accompagnement pourrait soutenir la reconnaissance par les personnes participantes de leurs capacités à prendre de parole et à agir en lien avec les obstacles rencontrés. Selon McWhirter (1998), dans le contexte du counseling de carrière groupal, le développement du pouvoir d'agir facilite la réflexion critique et la prise de conscience des dynamiques de pouvoir qui influencent les membres et leurs choix. En contexte d'orientation, cela augmenterait la capacité des membres à reconnaître leurs compétences et les ressources qu'elles et ils peuvent mobiliser pour faire leur(s) choix. Le pouvoir d'agir soutient également le développement de nouvelles compétences et favorise, au sein d'un groupe, la capacité d'une personne à contribuer au développement du pouvoir d'agir des autres.





4

Le modèle des 5C (McWhirter, 1998)

Le présent guide d'animation de groupe et le descriptif des activités proposées s'appuient largement sur les grands principes du modèle des 5C afin de soutenir et d'accompagner les membres dans le développement de leur pouvoir d'agir et de leur capacité à réaliser des choix éducatifs et professionnels. Ce modèle est construit à partir de cinq composantes clés (les 5C) qui sont ici présentées et illustrées par des exemples tirés des groupes où le programme *S'Orienter* a été expérimenté par le passé.

La collaboration

La collaboration fait référence à la relation entre la PC et les personnes membres du groupe. Elle implique de concevoir le pouvoir comme un élément réparti de façon homogène entre tous les membres du groupe. Paradoxalement, une telle conception implique de reconnaître **explicitement** les différences dans les pouvoirs entre chaque membre. Comme la PC fait partie du groupe, elle est par exemple consciente des groupes sociaux auxquels elle appartient, de son histoire et de l'influence que cela peut avoir sur les membres (par ex. être une femme ou un homme universitaire, natif ou non du Québec, selon telle ou telle origine sociale).

La collaboration se traduit par la PC dans des énoncés comme « le pouvoir, tout le monde l'a, mais personne ne le détient dans notre groupe. » La PC peut ensuite inciter les membres à collaborer et les soutenir lorsqu'elles ou ils proposent des idées pour le groupe, font des choix d'activités ou au cours des activités ou aident les autres membres à réaliser des choix. Ce n'est qu'à cette condition que peut s'installer un rapport d'équité authentique et bienveillant entre la PC et les membres du groupe, un rapport fondamental au développement du pouvoir d'agir et, par conséquent, du pouvoir de choisir.

La personne conseillère fait partie du groupe.

La PC et les membres doivent avoir une définition commune des enjeux problématiques et des buts/objectifs du groupe. Par ailleurs, les membres partagent un sort commun (Leclerc, 2015) (ex. vivre de la confusion liée à leur choix de carrière) qui n'est pas partagé par la PC, et qui peut favoriser l'entraide entre les membres. De plus, pour favoriser la collaboration, l'expérimentation du programme a mis en lumière l'importance que les stratégies et les interventions de la PC soutiennent la reconnaissance des valeurs, des objectifs, des compétences et des expériences des membres.

Le contexte

Le contexte fait référence à la dynamique de la répartition des pouvoirs et des privilèges entre les membres du groupe. En l'occurrence, cela peut notamment référer au contexte scolaire et aux injustices qui peuvent affecter les jeunes (le fait, par exemple, de pouvoir ou non accéder à des programmes ou à des services spécifiques). C'est aussi dans ce contexte que se retrouvent des éléments qui influencent les aspirations professionnelles, notamment celles qui sont associées socialement à un genre spécifique. On retrouve dans cette composante les éléments relevant du contexte macro-social comme l'âgisme, le classisme, les préjugés, les stéréotypes, etc. Il importe de considérer ces éléments, car ils exercent une influence sur la PC et sur chaque membre du groupe.

Le contexte n'est pas perçu comme un facteur de réalité pouvant limiter les possibilités individuelles et collectives. Au contraire, il est susceptible de constituer une ressource potentielle qui contribuera à concrétiser ces mêmes possibilités individuelles et collectives.

Concrètement, dans l'alliance de travail en counseling, la PC doit soutenir chez les membres des prises de conscience du rôle joué par les éléments de contexte et de l'influence de ces éléments sur les choix d'orientation. Ce soutien implique une reconnaissance par les membres de leur capacité à agir par rapport à leur situation, afin de générer chez elles et chez eux des possibilités, des options. Cette reconnaissance de la capacité à agir des membres n'exclut pas que, dans certains contextes d'injustice, l'advocacie² de la PC soit nécessaire pour transformer des conditions nuisant aux possibilités d'orientation des membres. De plus, dans la composante « contexte », la PC doit tenir compte des influences passées et présentes des contextes dans lesquels évoluent les membres sur les attitudes, les comportements, les valeurs et les croyances de chacune et de chacun. Dans cette approche, **le contexte est considéré comme un élément non statique et pouvant être modifié**. Le contexte n'est donc pas perçu comme un facteur de réalité pouvant limiter les possibilités individuelles et collectives. Au contraire, il est susceptible de constituer une ressource potentielle qui contribuera à concrétiser ces mêmes possibilités individuelles et collectives.

La composante contexte, dans le processus d'empowerment, est directement liée à la dimension de conscience critique, en ce sens qu'une perception et une compréhension ajustée du contexte requièrent nécessairement le développement de la conscience critique. Pour y arriver, les PC peuvent amener au groupe des questionnements sur la famille ou l'environnement scolaire et social comme « Que pensez-vous de l'emplacement de votre classe dans l'école? Comment vivez-vous le fait de ne pas avoir de fenêtre dans votre local? » Ces questionnements peuvent porter sur l'emplacement de l'école dans la ville, sur sa réputation, sur les distinctions ou les stéréotypes entre les élèves selon le cheminement (vocation particulière, classe ordinaire, classe ayant un parcours vers l'emploi, etc.) ou, dans les établissements post-secondaires, sur le programme d'appartenance, etc.

² « Le terme advocacie est un néologisme qui constitue la traduction littérale du terme advocacy, qui signifie plaider, défense des droits, revendication [...] l'advocacie sociale réfère aux actions d'une personne professionnelle (seule ou en collaboration) visant à lever des barrières extérieures ou institutionnelles entravant le bien-être des populations desservies. L'advocacie professionnelle renvoie quant à elle à la défense des possibilités pour les c.o. d'offrir les services dont ces personnes auraient besoin » (Supeno, Dionne, Viviers, & Rivard, sous presse).

Les éléments de contexte évoqués de manière spontanée ou non dans les activités peuvent également alimenter les discussions sur le contexte et les représentations limitantes liées au choix d'orientation que ce dernier peut véhiculer. La discussion sur les « étiquettes » accolées aux membres dans leur contexte a souvent été, dans les expérimentations du programme, porteuse dans les groupes, comme en témoigne cet exemple d'intervention réalisée par une PC dans l'un des groupes organisé dans un centre de formation générale aux adultes :

« On va regarder le contexte. Qu'est-ce qu'on m'envoie comme message sur moi? Quelles étiquettes on me colle? Qui me colle ça? C'est quoi cette étiquette-là? Est-ce que j'ai envie, moi, d'avoir ça collé dans le front? Non? Oui? On va essayer de faire cette analyse ensemble. »

La conscience critique

La définition mobilisée par McWhirter (1998) est celle de Paolo Freire, pour qui la conscience critique se définit comme un processus d'apprentissage et de développement, chez les membres, d'une capacité à comprendre « les contradictions sociales, politiques et économiques, et à prendre des actions pour contrer les éléments oppressifs de la réalité » (Trad. libre de Freire, 1970 In McWhirter & McWhirter, 2016). Le programme et les interventions de la PC visent à soutenir le développement de la conscience critique chez les personnes participantes par deux processus concomitants : l'analyse du pouvoir et la réflexion critique sur soi.

L'analyse du pouvoir

L'analyse du pouvoir consiste à observer la manière dont se distribue le pouvoir dans une situation donnée en termes de race/d'ethnicité, de genre, de handicap, d'orientation sexuelle, d'âge, d'expérience, de rang dans la fratrie, etc. Le counseling centré sur le développement du pouvoir d'agir conçoit les inégalités sociales et les stigmates qui peuvent y être associés comme le résultat d'interactions entre l'individu et son environnement. Ces rapports d'inégalités peuvent se manifester directement dans le groupe : entre les membres, entre des groupes de membres ou encore entre la PC et les membres du groupe.

La PC peut, par exemple, analyser avec les membres comment se répartissent les tours de parole dans le groupe. Elle peut rendre explicites les éléments qu'elle observe aux fins d'analyse du pouvoir lors de l'introduction à une rencontre. Dans l'exemple suivant, un jeune homme qui est seul dans un groupe de filles hésite à s'exprimer; la PC lui reflète cette situation en s'adressant au groupe : « Est-ce que cela se pourrait qu'un gars se sente jugé par rapport à un groupe de filles qu'il ne connaît pas? » L'analyse du pouvoir s'est aussi articulée dans ce groupe autour du concept de droit : la PC insistait sur le droit de ne pas tout savoir, le droit de ne pas être d'accord, le droit de pas toujours être content. Cette analyse doit ainsi tenir compte des enjeux; par exemple, dans un groupe de jeunes femmes majoritairement immigrantes de première génération, des enjeux de pouvoir et de prise de parole devant un adulte potentiellement considéré en situation d'autorité ont été discutés.

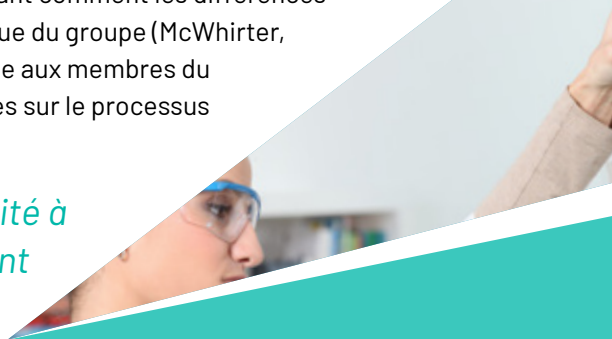
La réflexion critique sur soi

La réflexion critique sur soi recoupe l'analyse du pouvoir dans le sens où les PC et les membres doivent comprendre comment toutes et tous contribuent personnellement à ces dynamiques de pouvoir par leurs comportements, leurs préjugés et à travers leurs interactions avec les autres (membres, autres personnes professionnelles du milieu, etc.). Pour y arriver, la principale stratégie mobilisée implique le recours aux discussions et à des outils comme l'organisation d'activités ayant pour thème des éléments qui influencent le développement et le choix de carrière : les privilèges liés à l'éducation, la provenance d'une classe socio-économique moyenne ou aisée, ou encore le fait d'être hétérosexuel. Par ces discussions, les membres peuvent analyser les effets des caractéristiques qui leur confèrent un statut privilégié avec les autres membres s'identifiant à différents groupes. Il est important que les questions

posées par la PC portent sur les privilèges qui sont « invisibles » à l'œil de celle ou celui qui le ou les détiennent. Autrement, dans le cas des privilèges pouvant découler du fait d'être un homme caucasien hétérosexuel, par exemple, l'analyse peut être faite à l'intérieur même du groupe en se demandant comment les différences d'âge, de communauté culturelle ou de genre se jouent au sein de la dynamique du groupe (McWhirter, 1998)³. La PC peut le faire en mobilisant son propre cas pour le rendre explicite aux membres du groupe, en donnant par exemple le droit aux personnes d'amener des critiques sur le processus afin d'en soutenir l'amélioration :



Avec le temps, j'ai travaillé beaucoup ma capacité à prendre la critique. Je trouve que c'est important aussi de se donner ensemble le droit à l'erreur puis de se donner le droit de modifier qu'est-ce qui est établi, ici, surtout. Comme ça, je peux m'ajuster, je sais ce [dont] vous avez besoin, c'est plus facile pour moi, c'est plus plaisant pour vous. >>



La compétence

La composante « compétence » implique la considération de la richesse de l'expérience personnelle de chacune des personnes membres du groupe et mène la PC à en tenir compte dans la mise en place de l'intervention. Dans son déploiement concret, une telle prise en compte nécessite deux compétences essentielles chez la PC : **l'appréciation authentique et la reconnaissance explicite**, d'une part de ses propres ressources mobilisées pour agir avec compétence et, d'autre part, de ces ressources mobilisées par chacune des personnes membres du groupe. Les rétroactions qu'engagent cette appréciation et cette reconnaissance sont honnêtes et portent autant sur les forces que sur les limites.

La PC peut, dès la première rencontre de groupe, spécifier qu'elle travaille avec des personnes qui ont des compétences sur lesquelles elle va s'appuyer pour les aider à s'orienter : « C'est vraiment important pour moi de partir de ce que vous savez, de ce que vous avez, de mobiliser dans le groupe ce dans quoi vous êtes bons pour qu'on travaille ensemble à vous aider à vous orienter ». Par la suite, elle met en lumière la dimension de la compétence chaque fois qu'elle est saisie, même dans les petites actions des membres. La PC reconnaît les ressources des membres qui contribuent au groupe, elle invite chacun et chacune à se demander : « quelles compétences vous avez mises en œuvre pour être ici avec moi ce matin ? » Elle peut aussi reconnaître l'engagement des membres en disant : « Parce que c'est tout le monde ici qui est compétent pour venir à l'école ! Ça demande une ressource d'engagement d'être là et de participer au groupe ».

La PC se sert enfin de l'espace du groupe pour faire vivre aux membres des expériences de choix qu'elles et ils pourront réinvestir pour prendre de futures décisions à l'intérieur ou à l'extérieur du groupe. Elle fait des liens entre la capacité à faire des choix des membres et leurs choix d'orientation. Elle invite aussi les membres à faire des choix dans les activités, notamment en leur spécifiant ses intentions. Cela pourrait s'exprimer de la façon suivante : « Je vais souvent vous donner des options et vous demander "Qu'est-ce qu'on fait ?" Puis on va décider ensemble. Parce que si on apprend à faire des choix ensemble maintenant, il y a beaucoup plus de chances que vous soyez capables, dans cinq rencontres, d'en faire pour votre propre orientation scolaire ou professionnelle. »

³ Ici, l'aspect conditionnel du privilège est important, car des personnes peuvent appartenir à des groupes historiquement privilégiés et vivre des situations d'impuissance ou des pertes de pouvoir d'agir dans leurs interactions sociales.

La communauté

La communauté peut se baser sur l'ethnicité, la famille, les amis, le lieu de résidence, la confession religieuse, l'orientation sexuelle, le partage de valeurs communes ou les liens affectifs entre des personnes. Elle peut être une source de force et d'espoir, d'identité et d'histoire, de défis, d'interactions et de contribution pour les membres du groupe. Dans certaines situations pourtant, elle peut également être porteuse de contraintes pour les personnes et limiter leur pouvoir d'agir.

La composante « communauté » est fondamentale pour le développement du pouvoir d'agir. Elle offre aux membres des ressources, du soutien et des opportunités d'affirmation et de contribution qui peuvent susciter chez eux et chez elles le développement du pouvoir d'agir en lien avec leurs choix d'orientation. La PC doit être en mesure d'aider chaque membre, autant que le groupe dans son ensemble, à prendre conscience de son rapport à sa/à ses communauté(s). Elle peut aider le groupe à voir les actions transformatrices qu'une personne membre pourrait entreprendre, entre autres pour transformer une représentation ou une barrière structurelle pouvant limiter ses possibilités professionnelles. La discussion peut s'ouvrir sur le type de soutien obtenu dans la/les communautés auxquelles les membres appartiennent en lien avec le projet scolaire. Les membres du groupe peuvent discuter de ce qui est entendu dans leur(s) communauté(s) à propos de leur capacité à réussir dans divers domaines professionnels et à propos des niveaux d'études. La PC peut les aider à voir comment cela les affecte et les influence lors de la participation, par exemple, à une activité d'information sur la formation et le travail. Dans l'expérimentation, l'une des PC qui avait reçu peu de soutien de sa famille en lien avec son projet professionnel explique qu'elle a choisi de s'associer à ce que des personnes significatives pour elle lui disaient à l'école à propos de sa capacité à réussir. Une autre option pourrait être de nommer l'apport d'une réflexion sur la composante « communauté » : « Ensemble, nous allons voir comment votre communauté, comme ici l'école, peut vous donner des opportunités pour vous aider à aller là où vous voulez aller et (s'il y a lieu) quelles transformations vous pouvez faire pour avoir un milieu qui soit aidant. »

La limite du modèle des 5C

Alors que le modèle des 5C précise principalement les fondements et dimensions au cœur de l'approche préconisée pour le programme *S'Orienter*, sa principale limite consiste, dans notre perspective, en un manque de systématisation des étapes/phases à suivre ou des concepts à mobiliser dans une démarche d'orientation. Les auteures Chronister et Davidson (2010) l'ont mobilisée dans leur programme *Advancing Career Counseling and Employment Support for Survivors (ACCESS)* auprès de femmes survivantes de violence conjugale avec l'objectif de restaurer les possibilités éducatives et professionnelles qui avaient pu être entravées par cette violence ou « des structures sociales oppressives envers les femmes ». Les auteures se sont appuyées sur la théorie sociale cognitive de Lent, Brown, et Hackett (2000) et sur les facteurs d'efficacité en counseling de carrière identifiés par Brown et Krane (2000), soit les exercices écrits, les rétroactions et interprétations individualisées, l'information sur la formation et le travail (IFT), la possibilité de modelage et le réseau de soutien. Nous avons aussi misé, dans l'élaboration de notre programme, sur ces facteurs d'efficacité en counseling de carrière en intégrant une séquence en trois étapes s'inspirant fortement de celle proposée par Lecomte et Savard (2004) pour répondre à un enjeu d'orientation : 1) identification du problème par l'exploration de soi et des possibilités éducatives et professionnelles; 2) clarification du problème par la compréhension de soi et des enjeux liés au choix et 3) concrétisation de la compréhension par la réalisation de choix éducatifs et professionnels. Ces étapes d'accompagnement en counseling de carrière, qui s'inscrivent selon Lecomte et Savard (2004) dans une approche intégrative, nous apparaissaient importantes à ajouter au modèle des 5C pour faciliter la directionnalité de l'intervention⁴.

⁴ Les PC moins familières avec ce modèle et avec les étapes qui le sous-tendent pourraient mobiliser un autre modèle qu'elles jugent cohérent avec les 5C.



5

La richesse visée par l'intervention en groupe

Apport du counseling de carrière groupal (CCG)

Le présent guide d'animation a été expérimenté auprès de deux types de groupes : des petits groupes de trois à quinze personnes et des groupes de taille moyenne. La modalité d'intervention en groupe, de petite ou moyenne taille, a été choisie pour son potentiel de levier dans une perspective de développement de pouvoir d'agir et de développement de la conscience critique des personnes membres⁵.

Le petit groupe (3 à 15 membres) – ou groupe restreint (Leclerc, 2015) – serait favorable au développement de relations affectives entre les membres (Yalom & Leszcz, 2005). Il **constitue en quelque sorte un microcosme social où s'expérimentent et se reflètent une variété de rapports à soi, aux autres et au monde. Ce microcosme permet aux personnes membres d'apprendre sur elles-mêmes en interagissant avec les autres : l'expérience des autres est également source d'apprentissage, et l'expérimentation du programme S'Orienter a permis de constater que le petit groupe constitue un espace privilégié pour favoriser les apprentissages, l'entraide et la cohésion (Dionne, 2015).**

La dynamique du groupe ainsi que les relations interpersonnelles (Limoges, 2014) y sont mobilisées au service de l'apprentissage et du développement du pouvoir d'agir de chaque membre.

En fait, chaque membre arrive dans un groupe avec une manière d'agir et des compétences qui lui sont propres et dont elle ou il peut faire bénéficier les autres membres. Cette manière d'agir au sein d'un groupe restreint a été apprise et développée au cours des expériences passées (Landry, 2007), notamment dans la famille, dans les groupes de pairs ou dans les contextes scolaires et professionnels (McWhirter, 1998). De tels espaces favorisent les autodévoilements et les rétroactions directes entre les membres. Ils peuvent favoriser les discussions autour de points de vue divergents, en l'occurrence autour des représentations potentiellement limitantes de ses capacités ou du marché du travail. Ces discussions contribuent aux prises de conscience par les membres de leurs propres représentations limitantes. Le contexte de petit groupe permet donc d'offrir à chaque membre « un espace de parole dynamisant le partage et la confrontation de l'expérience avec celles des autres [et il peut susciter] une mobilisation collective pour réaliser des actions permettant l'atteinte d'un but commun avec un travail collectif de détermination des normes » (Dionne, 2015, p. 58).

⁵ Ce potentiel a été soulevé dans de nombreuses recherches (p. ex., Aguiar & Conceição, 2015; Anderson, 2007; Dionne & Dupuis, 2019).

Les interactions et les discussions permettent aux personnes membres de développer une conscience d'elles-mêmes. Elles peuvent ainsi transformer leurs actions dans les différentes sphères de vie dans lesquelles elles sont investies (Dionne et al., 2019) (*Ibid.*). Le programme a donc aussi été adapté à un besoin du milieu scolaire afin de s'approcher du contexte de mise en œuvre probable dans des écoles secondaires au secteur des jeunes, c'est-à-dire la rencontre de groupes-classes, qui pourraient être qualifiés de groupes de taille moyenne; Limoges (2014) décrit en effet le moyen groupe comme celui qui est composé de 15 à 40 membres. Lors de notre expérimentation, par exemple, la mise en œuvre du programme a permis de dégager que les objectifs de *S'Orienter* peuvent aussi être atteints lorsque les membres sont plus nombreux: tout autant qu'avec un petit groupe, il soutient le développement d'un espace d'écoute, de considération et de parole qui peut transformer positivement la qualité des interactions.

Dans le groupe de taille moyenne, sans qu'il y ait autant de relations interpersonnelles explicites entre les membres ou avec la personne responsable, les relations interpersonnelles sont mobilisées au service d'un objectif intrapersonnel (de chacun des membres), ici la clarification d'un choix d'orientation et le développement d'un rapport plus conscient à des représentations pouvant limiter les possibilités éducatives et professionnelles envisagées par les membres. Comme le souligne Limoges (2014), « chaque membre est en quelque sorte au service de l'autre, devenant un exemple, un soutien, une stimulation, une conscience, une occasion de projection, d'identification ou de transfert » (p. 24). Dans ce contexte, la PC joue le rôle important de nourrir le groupe en contenu, alors que dans un petit groupe, ce contenu est parfois amené par les autres membres.

L'intervention en groupe : favoriser l'entraide, l'apprentissage et le développement du pouvoir d'agir

Dans une section précédente du guide, nous avons présenté le modèle de l'empowerment en counseling de McWhirter (1998) et, pour chacune des dimensions du modèle (les 5C), des énoncés spécifiques qui soutiennent la mise en place de chacune de ces dimensions dans la vie d'un groupe. Ces énoncés ont différentes fonctions et peuvent se situer dans diverses typologies permettant de classifier les interventions en groupe qu'il est possible de mobiliser selon l'influence que la PC cherche à avoir. La PC qui intervient en groupe occupe en effet trois fonctions principales : celle de faciliter, celle de protéger et celle de bloquer (Corey, 2015). La fonction de facilitation vise le soutien à la communication interpersonnelle, aux autodévoilements et aux rétroactions dans le groupe. La fonction de protection renvoie au besoin de sécurité des membres dans le groupe, que la PC doit assurer. Pour ce faire, elle a une fonction de blocage de tous les comportements qui peuvent mettre en jeu la sécurité affective des membres du groupe (charge hostile sur une personne membre, rejet, alliance négative entre certains membres, microagression, etc.).

Leclerc (2015) élargit les fonctions d'animation de la PC en précisant que celle-ci exerce des fonctions de communication, de métacommunication, de structuration, de production et de soutien affectif dans le groupe. Ces fonctions sont présentées selon leurs visées et le centre d'attention qu'elles requièrent de la part de la PC dans le tableau 1, à la page suivante.





Tableau 1
Fonctions de la
personne conseillère

Fonction	Visées	Centre d'attention
• Communication	- Favoriser la compréhension mutuelle - Faciliter la clarification des messages - Favoriser les interactions - Transmettre des concepts et des systèmes d'action liés à l'activité	• Message explicite
• Soutien affectif	- Favoriser un climat positif et une cohésion de groupe favorisant les autodévoilements et les rétroactions - Faciliter le dévoilement de relations satisfaisantes et aidantes - Comprendre et utiliser les contradictions dans le groupe (conflit, dilemme, double-contrainte, etc.)	• Climat et relations
• Métacommunication	- Observer et verbaliser les processus du groupe - Communiquer à propos de la communication - Reconnaître son implication dans le groupe et l'utiliser au service du processus - Faciliter l'établissement et la révision des normes d'autodévoilements de rétroactions	• Message implicite (mandat de rendre explicite ce qui est implicite)
• Production	- Faciliter l'avancement dans les tâches - Favoriser l'émergence des idées et des solutions - Permettre la réalisation des buts fixés	• Tâche
• Structuration	- Concevoir l'intervention - Proposer des façons de fonctionner ou amener les membres à le faire - Soutenir et favoriser l'engagement des membres	• Organisation et méthodes de travail

Adapté de Leclerc, C. (2015). *Intervenir en groupe : Savoirs et pouvoir d'agir*. Québec: Crieval.

Certaines techniques d'animation peuvent être mises en œuvre pour s'acquitter des différentes fonctions, ce qui exige de la PC de faire appel à diverses compétences relationnelles. Ces techniques peuvent être divisées en trois grandes catégories : les techniques visant une réaction, celles visant l'action et celles visant une influence sur l'interaction.

Les **techniques dites de réaction** sont des compétences relationnelles mises en œuvre par la PC afin de soutenir chez les membres l'exploration et la compréhension de leur expérience et de leur contexte. Elles permettent de tisser le lien de collaboration ou d'instaurer l'alliance de travail avec les membres en portant attention aux besoins et aux questions initiées et partagées par le groupe (Amundson, Borgen, Westwood, & Pollard, 2008). Elles sont nécessaires, mais insuffisantes pour maximiser le potentiel en termes d'apprentissage de la dynamique de groupe.

Les **techniques d'action** ont une fonction d'accélération de la dynamique de groupe et des apprentissages qui peuvent y être réalisés. Elles servent à stimuler le groupe et les membres et à enrichir la dynamique qui s'établit. Elles favorisent aussi chez les membres l'expression de leurs préoccupations et aident ces membres à étudier et à mettre en pratique des moyens plus efficaces pour régler les problèmes découlant de leur vécu respectif.

Les **techniques d'interaction** permettent de favoriser et de faciliter l'interaction dans le groupe. Elles sont liées aux processus qui forment l'armature de la dynamique de groupe et elles contribuent à la cohésion de celui-ci. Elles peuvent être mobilisées entre les techniques de réaction et les techniques d'interaction. Elles soutiennent l'adoption de rôles ou de manières d'agir aidantes de la part les membres. Le tableau 2 présente une liste de techniques d'animation pour chacune de ces catégories, largement inspirées de Amundson et al. (2008) et de Limoges (2014).

Tableau 2
**Le petit groupe
et les techniques d'animation**

Techniques de réaction	Techniques d'action	Techniques d'interaction
• Clarification des propos d'un membre • Reflet empathique de base • Écoute active de ce qui est dit • Reformulation des propos d'un membre • Apport d'information • Résumé des propos d'un ou de plusieurs membres	• Confrontation empathique des propos d'un membre • Reflet empathique additif ou avancé envers un membre (qui va au-delà de ce qui a été verbalisé par le ou les membres) • Immédiateté (verbalisation de ce se passe dans l'ici et maintenant du groupe) • Observation du processus • Modelage (ou modeling) d'un comportement • Obtention de consensus (notamment sur les objectifs) • Autodévoilement • Interrogations (questions ouvertes)⁶	• Blocage de l'intervention d'un membre • Liaison : faire des liens entre ce que disent, veulent et vivent différents membres • Limitation (par ex. du temps de parole d'un membre pour que chacun en ait) • Modération (des membres qui s'expriment davantage) • Soutien (de la parole de chacun des membres, notamment par la reconnaissance de leurs compétences)

6 Notre ajout.



6

Le guide d'animation

Le programme *S'Orienter* a été structuré selon différents contextes scolaires. Deux structures du programme sont ainsi proposées dans la section qui suit : l'une en cinq (5) rencontres et l'autre en huit (8). Chacun des parcours est composé d'activités numérotées et accompagnées d'une fiche descriptive détaillée, combinant des objectifs de différents niveaux, identifiés dans la section « En bref » de la fiche descriptive.

Des précisions sur la façon d'atteindre les objectifs sont apportées, principalement en fonction des techniques d'animation qui ont contribué à soutenir le développement de la dynamique des groupes lors de l'implantation initiale du programme (Bourdon et al., 2019). Ces techniques sont précisées pour chacune des activités dans la section « En pratique ». La section « Étape par étape » décrit par la suite le déroulement de la rencontre. Pour toutes les activités, il est toujours possible de se référer à l'introduction du présent document et au modèle des 5C afin de maximiser les bénéfices d'une intervention s'inscrivant dans ce modèle.

7

Sommaire du programme *S'Orienter* en 5 rencontres

1^{re} rencontre (2 heures)

N°	Titre de l'activité	Durée (en min.)
1	Accueil et <i>Il était une fois moi</i>	50
2	Présentation du programme	60
3	<i>Mon choix, ma difficulté : mon objet, mon image</i> 10	
4	<i>Entre ce que j'en pense et ce qu'on en dit</i> (jeu questionnaire)	15
5	Retour et fermeture de la 1 ^{re} rencontre	10

2^e rencontre (2 heures)

N°	Titre de l'activité	Durée (en min.)
6	Accueil et <i>À la source</i>	60
7	<i>Un besoin, plusieurs possibilités</i>	50
8	Retour et fermeture de la 2 ^e rencontre	10

3^e rencontre (2 heures)

N°	Titre de l'activité	Durée (en min.)
9	Accueil et <i>Mes choix ont de la valeur</i>	50
10	<i>L'histoire de mes victoires</i>	60
11	Retour et fermeture de la 3 ^e rencontre	10

4^e rencontre (2 heures)

N°	Titre de l'activité	Durée (en min.)
12	Accueil et <i>Moi professionnel?</i>	30
13	<i>Incursion dans le monde des possibilités</i>	80
14	Retour et fermeture de la 4 ^e rencontre	10

5^e rencontre (2 heures)

N°	Titre de l'activité	Durée (en min.)
15	Accueil et <i>Moi avant, toi maintenant</i>	30
16	<i>Repères dans le monde des possibles</i> (plan d'action)	60
17	Retour et <i>Merci à moi, merci à toi...</i> (fermeture)	30

8

Sommaire du programme *S'Orienter* en 8 rencontres

1^{re} rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
1 Accueil et <i>Il était une fois moi</i>	30
2 Présentation du programme	15
3 <i>Mon choix, ma difficulté : mon objet, mon image</i> et fermeture de la 1 ^{re} rencontre	30

2^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
4 Accueil et <i>Entre ce que j'en pense et ce qu'on en dit</i>	15
5 <i>À la source et Si j'avais à faire un choix aujourd'hui</i>	50
6 Retour et fermeture de la 2 ^e rencontre	10

3^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
7 Accueil et <i>Un besoin, plusieurs possibilités</i>	60
8 Fermeture de la 3 ^e rencontre	15

4^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
9 Accueil et <i>Mes choix ont de la valeur</i>	60
10 Retour et fermeture de la 4 ^e rencontre	15

5^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
11 Accueil et <i>Moi professionnel?</i>	30
12 <i>Incursion dans le monde des possibilités</i>	40
13 Retour et fermeture de la 5 ^e rencontre	5

6^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
14 Accueil	20
15 <i>L'histoire de mes victoires</i> et fermeture de la 6 ^e rencontre	55

7^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
16 Accueil et <i>Moi avant, toi maintenant</i>	30
17 <i>Repères dans le monde des possibles</i> (plan d'action)	40
18 Fermeture de la 7 ^e rencontre	5

8^e rencontre (75 minutes)

N° Titre de l'activité	Durée (en min.)
21 Accueil et suite du plan d'action	40
22 Retour et <i>Merci à moi, merci à toi</i> (fermeture)	35



Le guide : description des activités

Accueil et *Il était une fois moi...*

1

En bref

La personne conseillère (PC) prend le temps d'accueillir les membres.

L'activité vise à amorcer les interactions et à favoriser un sentiment d'inclusion et de confiance dans le groupe par le partage d'anecdotes liées à un intérêt professionnel.

Les membres et la PC vont d'abord noter sur un papier un rêve professionnel d'enfance, de jeunesse, ou une anecdote liée à un intérêt professionnel. La PC invite les membres à faire un choix entre la description d'un rêve d'enfance ou d'une anecdote. Ils sont ensuite invités à trouver quelle personne a écrit quelle histoire afin d'apprendre les noms de chaque membre du groupe.

En pratique

Modelage; liaison; limitation; autodévoilement; soutien; question ouverte; reflet empathique de base; clarification/spécificité.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Gomme ou ruban adhésif
- Copies de la « feuille à découper et à numéroté »
- Copies de l'activité « *Qui a écrit quoi?* »
- Crayons

Étape par étape

Si le contexte le permet, la PC laisse choisir aux personnes membres où et comment elles veulent s'asseoir et disposer le mobilier.

1 La PC se présente brièvement au groupe. Elle fait un tour rapide de présentations et se renseigne sur l'état d'esprit des personnes participantes en demandant au groupe « *Comment ça va?* » (Max. 15 min.).

2 La PC invite ensuite les membres, afin d'apprendre à se connaître, à penser à un rêve en lien avec ce qu'elles ou ils voulaient faire dans leur enfance, que ce rêve soit encore présent ou non. Selon le groupe, elle peut leur proposer de réfléchir plutôt à une anecdote en lien avec un intérêt professionnel.

Rêve d'enfance

Quand j'étais petit, je voulais être... parce que...

Anecdote – intérêt

Une fois, en faisant [intérêt], il m'est arrivé...

3 La PC distribue ensuite à chaque personne du groupe un bout de feuille sur lequel elle est invitée à inscrire ce rêve ou cette anecdote. La PC donne le droit aux membres qui ne veulent pas participer de ne pas le faire. Elle leur donne le choix.

4 Une fois que les membres ont terminé d'écrire, sans regarder, la PC ramasse les bouts de papier et inscrit, au hasard, un numéro sur chacun et les colle aux murs du local.

5 Elle distribue à chaque membre une feuille d'activité « *Qui a écrit quoi?* ».

6 Les personnes membres sont invitées à aller à la rencontre des autres afin de trouver à qui appartient chaque rêve ou histoire. Elles doivent écrire les réponses sur leur feuille d'activité au fur et à mesure ou lorsque les échanges sont terminés.

7 Une fois que les membres ont terminé leurs associations membre/histoire, la PC les invite à se rasseoir.

- 8** La PC et les membres font un tour de table afin de vérifier et de valider leurs associations. Les membres peuvent expliciter leur rêve ou développer un peu leur anecdote à tour de rôle. Ce choix est laissé à la discrétion des membres.
- 9** Un très court retour sur cette première expérience vécue par le groupe. Cette étape inclut un bilan explicite, au cours duquel est proposée une définition des notions de rêve et d'intérêt professionnel abordés au cours de l'activité. L'importance de rêves et intérêts dans un processus d'orientation est aussi explicité. La PC revient aussi sur les enjeux d'exposition et de présentation de soi soulevés par l'activité.



Présentation du programme

2

En bref

La PC présente aux membres du groupe le contenu du programme dans lequel elles et ils sont sur le point de s'engager. L'accent est mis sur la présentation d'un modèle de prise de décisions.

L'activité vise à informer les membres des différents éléments composant le programme (cadre, structure de la démarche), tout en stimulant les interactions afin de favoriser la création d'une alliance de travail optimale.

En pratique

Apport d'information; clarification; autodévoilement; résumé; reformulation; questions ouvertes; reflets empathiques de base et additif.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Copies de la « *Présentation du programme* »
- Formulaires de consentement
- Stylos (ou autre crayon à l'encre)
- Porte-documents à pochettes

Étape par étape

- 1 Tout en distribuant le porte-documents, la PC informe les membres que c'est maintenant à son tour de parler. Elle les informe que tout au long du processus les activités qui seront réalisées lors des rencontres pourront être déposées dans le porte-document et que cela les aidera à clarifier leur choix.
- 2 La PC insiste sur l'objectif du programme en le nommant explicitement : clarifier un choix d'orientation. Elle indique que, pour ce faire, d'autres éléments doivent être travaillés de façon concomitante. Elle précise que l'objectif du counseling de carrière est d'aider les membres du groupe à prendre des décisions éducatives et professionnelles où pourront être mobilisées leurs compétences actuelles ou celles dont le développement est souhaité. Elle spécifie que pour y arriver, il est important pour les membres de se connaître et de connaître les possibilités en termes de formations et de professions sur le marché du travail.
- 3 Dans un registre de langue adapté aux membres du groupe, la PC présente le modèle des 5C (en s'inspirant de l'introduction du présent guide). Elle spécifie que le groupe sera mené à des discussions sur des façons de penser (représentations) qui peuvent influencer les prises de décision (éducatives et professionnelles).
- 4 La PC explique la structure en grandes étapes d'une prise de décision en orientation. Elle fournit le document « *Feuille de route* » et indique que le programme va aider les membres à recueillir des informations sur leurs ressources (comme leurs intérêts, leurs besoins, leurs valeurs) et sur des possibilités éducatives et professionnelles.
- 5 La PC normalise ce qui peut se passer pour les membres qui ont à prendre des décisions. Elle dit aux membres que « *la prise de décision renferme toujours une part d'incertitudes, qu'il n'y a aucune garantie sur l'avenir et qu'il est normal que, dans le temps, les décisions changent* ». Elle précise que le fait d'avoir trop – comme trop peu – d'informations peut empêcher de prendre une décision et que chaque décision comporte des éléments à inclure comme des éléments à exclure.
- 6 La PC invite les membres à poser des questions à propos du programme en particulier ou de la démarche en général.
- 7 La PC distribue aux membres deux copies des formulaires de consentement à l'intervention en orientation puis elle le lit à haute voix. Elle demande aux membres si elles ou ils ont des questions, puis leur demande de signer les deux copies et de lui en remettre une.

Mon choix, ma difficulté : mon objet, mon image

3

En bref

Cette activité permet aux membres de se décrire, d'apprendre à se connaître tout en faisant des liens avec certains de leurs intérêts et de leurs besoins d'orientation. Elle permet aussi de faire des choix à petite échelle en sélectionnant une image.

Cette activité poursuit comme objectifs d'amener les membres à identifier leurs intérêts et d'amorcer les discussions collectives sur les liens entre les choix et les représentations pouvant être limitantes.

En pratique

Question ouverte; immédiateté; reformulation; clarification; liaison; reflet empathique; modélisation, autodévoilement, blocage.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :
Au choix :

- Une boîte contenant des objets
- Une série d'images découpées

Étape par étape

- 1 Les membres et la PC choisissent un objet ou une image qui représente un obstacle à la réalisation de leur objectif ou de leur projet professionnel.
(Il est possible de laisser les membres choisir deux objets ou images et de discuter de cette difficulté à faire un seul choix lors du retour en groupe.)
- 2 La PC avise les membres que deux minutes leur seront accordées à tour de rôle pour décrire l'image ou l'objet choisi.
- 3 La PC met en lumière les éléments saillants dans les choix faits par les membres et à leur façon de les faire.
Est-ce qu'il y a eu beaucoup d'hésitation? Est-ce que, selon leur genre (f/m/autre), les personnes ont fait le même type de choix?
- 4 En s'appuyant notamment sur la section Orienter du présent document, la PC explique l'importance de prendre conscience de représentations pouvant être limitantes dans ses choix éducatifs et professionnels.

Entre ce que j'en pense et ce qu'on en dit

4

En bref

Dans cette activité, les membres répondent à un jeu-questionnaire et discutent de leurs constats en groupe. L'activité vise à les amener à prendre connaissance de statistiques liées aux représentations limitantes en favorisant un climat de confiance facilitant les autodévoilements et les rétroactions particulièrement liées à ces représentations.

En pratique

Reflet empathique additif; immédiateté; liaison; apport d'information; soutien; observation du processus.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Une copie du « Jeu-Questionnaire – Questions et réponses »
- Un jeu de cartes de couleur pour chaque équipe « Jeu-Questionnaire – Choix de réponses »

Étape par étape

- 1 La PC mentionne aux membres qu'un jeu-questionnaire est à venir sur les représentations du marché du travail basées sur des données scientifiques. Ce jeu est à l'origine du programme d'orientation auquel elles et ils participent. Pour ce jeu, des équipes imposées de deux membres ou plus sont formées. La PC remet à chaque équipe un paquet de cartes d'une couleur donnée, où les choix de réponse sont indiqués. Elle informe l'équipe que chaque bonne réponse lui donnera un point.
- 2 La PC lit la première question et énumère les choix de réponse.
- 3 Les équipes ont 90 secondes pour délibérer et choisir leur réponse. Au terme des 90 secondes, une personne de chaque équipe est choisie pour montrer la carte représentant le choix. Les membres montrent leur carte en même temps.
- 4 La PC donne ensuite la réponse attendue et accorde un point à chaque équipe ayant choisi cette réponse.
- 5 Elle questionne les membres sur leur choix et/ou sur leur façon de délibérer lors d'une courte discussion.
- 6 Les étapes 2 à 5 sont reprises de la même manière pour chaque question.
- 7 À la suite de l'activité, un retour est fait afin de discuter en groupe des constats faits par les membres et au sein des équipes, des chocs, par rapport à l'activité, de la dynamique de leur équipe et de la notion de compétition. La PC peut aussi demander aux membres de parler de leurs constats devant les résultats. Elle peut, par exemple, leur demander :
 - a. « Que reprenez-vous de ce jeu-questionnaire? »
 - b. « Est-ce que vous vous reconnaissez dans certains énoncés? Si oui, comment expliquez-vous cela? »
- 8 À partir des éléments soulevés par la discussion, la PC invite les membres à faire des liens entre leurs représentations et les décisions d'orientation?, à explorer la façon dont se sont construites ces représentations et, si possible, à discuter de l'influence que ces représentations pourraient avoir sur une décision d'orientation. Par exemple :
 - a. Comment cette représentation s'est-elle construite?
 - b. De quelle communauté cette représentation émerge-t-elle? (De l'école? de leur famille? etc.)
 - c. Quelle influence ces représentations peuvent-elles avoir (ou non) sur les choix d'orientation?

Retour et fermeture de la 1^{re} rencontre

5

En bref

Clôture de la rencontre. La PC offre une modalité d'intervention connexe à la présence physique (réflexions sur un forum qui constitue une communauté virtuelle).

L'activité vise à donner les informations nécessaires au bon déroulement de la prochaine rencontre, à permettre au groupe de s'exprimer sur sa satisfaction et à choisir des modalités qui concernent le déroulement du groupe.

En pratique

Clarification; reflet empathique de base ou additif; immédiateté; modelage; poursuite des objectifs, autodévoilement; résumé; limitation; soutien.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Feuille vierge ou liste de membres du groupe
- Cartes avec l'adresse du forum
(voir « Animation de la communauté en virtuelle »)

Étape par étape

- 1** La PC explique aux membres l'importance du travail de réflexion qui doit être poursuivi entre les rencontres et offre aux membres d'avoir accès à un forum leur permettant d'échanger et de continuer leurs réflexions entre les rencontres du processus*. Elle explique que cette activité de réflexion permet aux membres de se voir dans leur globalité tout au long le processus.
- 2** La PC introduit le forum comme espace d'échange et de soutien utilise si les membres ont des questions sur le travail ou sur l'activité, ou si elles ou ils découvrent des choses intéressantes à partager au reste du groupe.

Pour constituer le forum, la PC invite les membres à laisser leur adresse courriel.
- 3** La PC donne aux membres le rendez-vous (lieu, date et heure) pour la prochaine rencontre du groupe.

* Selon le déroulement du processus, les réflexions proposées seront à la discrétion de la PC et des membres. Ce forum a pour but de mobiliser les membres dans le processus afin qu'ils puissent poursuivre leurs réflexions à la suite des rencontres. Le forum vise aussi à encourager la collaboration des membres en les incitant à partager leurs réflexions, constats ou recherches d'information aux autres membres du groupe.

En bref

Cette activité vise principalement la clarification des ressources personnelles et environnementales en matière de recherche d'information sur la formation et le travail (IFT) en suscitant des autodévoilements et des rétroactions des membres autour des principales sources d'IFT qu'elles et ils mobilisent.

Dans un retour en groupe, la PC est amenée à faire des liens avec les intérêts déjà soulevés par les membres et des liens avec les représentations limitantes. Il est ultimement visé que cette recherche d'IFT contribue à l'ouverture de nouvelles possibilités pour chaque membre.

En pratique

Question ouverte; liaison; apport d'information; confrontation; reflet empathique de base et additif; observation de processus.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Une feuille d'activité avec les différentes zones (voir feuille « À la source ») pour chaque membre
- Crayons
- Tableau ou chevalet de conférence (flip chart)
- Craies, crayons effaçables ou crayons feutres

Étape par étape

- 1 La PC accueille le groupe en demandant aux membres si une nouvelle qui pourrait être liée à l'orientation a fait la manchette dans la dernière semaine. Elle fait un retour sur des éléments du forum s'il y a lieu ou amène elle-même une nouvelle d'actualité.
- 2 Elle présente aux membres l'objectif de l'activité :
« Dans la vie en général, et en orientation en particulier, quand il se présente un écart entre ce que je sais et ce que j'ai besoin de savoir, je fais une recherche d'information. En gros, peu importe où je veux "m'orienter", je dois aller chercher des informations pour le faire. L'idée, ici, est de tenter de retracer le chemin que je prends habituellement pour y parvenir et la raison pour laquelle je prends ce chemin. »
- 3 Si elle l'estime pertinent, la PC peut demander aux membres ce qu'elles et ils comprennent de ce qu'elle vient d'énoncer.

- 4 La PC présente les grandes lignes du déroulement de l'activité aux membres :

Je vais vous donner une feuille sur laquelle se trouvent trois cercles. Dans le cercle du milieu, appelé Zone 1, vous inscrivez toutes les sources dont vous vous servez le plus souvent dans vos recherches d'informations sur la formation et le travail, que votre projet soit clair ou non. Dans le deuxième, nommé Zone 2, vous inscrivez les sources dont vous vous servez plus occasionnellement. Dans la Zone 3, le plus grand cercle des trois, vous inscrivez les sources dont vous vous servez rarement.*

Les sources identifiées par les membres peuvent être des personnes comme des endroits physiques, des documents ou encore des sites Internet. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- 5 La PC fait circuler la feuille d'activité « À la source ».

* Cette activité s'appuie sur les travaux concernant les horizons informationnels, particulièrement ceux de Savolainen et Kari (2004).

- 
- 6** La PC invite les membres à compléter la feuille de manière individuelle pendant environ 10 minutes.
- 7** Une fois les 10 minutes écoulées, elle reproduit les cercles au tableau ou sur un chevalet de conférence (flip chart) et invite chaque membre, à tour de rôle (ou selon la méthode favorisant davantage la prise de parole au sein de son groupe) à partager ce qui est écrit dans chacune des zones sur sa feuille. La PC peut choisir de procéder zone par zone ou membre par membre.
- 8** Pendant la mise en commun, la PC met en lumière les convergences et les divergences entre les propos des membres. Elle est attentive à rendre explicite les intérêts soulevés par les membres et à mettre ces intérêts en liens. Elle tente de mettre en lumière les représentations limitantes perçues, notamment celles possiblement associées à la ou aux communautés d'appartenance de chaque membre, et de les mettre en débat. Par exemple, si une personne membre du groupe identifie essentiellement des sources humaines issues d'une même communauté, laquelle véhicule par ailleurs des représentations limitantes, la PC peut s'en saisir pour faire réfléchir le groupe aux incidences de telles représentations sur la recherche d'information et, par conséquent, sur les choix d'orientation de la personne membre qui les partage.
- 10** Les personnes membres sont invitées à identifier individuellement ou en groupe (selon les préférences de la PC et/ou du groupe) certaines sources d'informations (au moins une source par zone) et, dans un tableau, à en identifier les avantages et les inconvénients.
- 11** Idéalement, pour chaque membre, la PC préalablement aurait identifié « Ce qui est fait et dans quel but? » afin de pouvoir débiter l'exploration sur Internet à l'aide de sources qui sont connues et identifiées par les membres. À ce moment, la PC distribue une feuille avec des ressources d'IFT. Cette feuille sera aussi utilisée à l'activité *Incursion dans un monde de possibilités*, prévue lors d'une rencontre ultérieure.
- 12** La PC demande aux membres de faire un choix en suggérant aux membres un contexte où ils ou elles auraient à faire un choix aujourd'hui, même si ce choix est provisoire : *qu'est-ce qui est clair? qu'est-ce qui reste ambigu?*
- 13** La PC accueille les réactions des membres en leur demandant comment ils ou elles ont vécu le fait de prendre position par rapport à leur choix et comment ils ou elles se sentent après l'avoir fait.

Un besoin, plusieurs possibilités

7

En bref

Cette activité vise à présenter aux membres ce qu'est un besoin, et, grâce à des rétroactions et à celles des pairs, à aider chacune et chacun à identifier le ou les besoins motivant ses choix professionnels, par exemple en posant la question : *à quel(s) besoin(s) cherchez-vous à répondre?*

La potentielle prise de conscience des besoins peut aider les membres à comprendre que le choix professionnel qu'elles et ils envisagent n'est qu'un moyen parmi plusieurs autres pour répondre à leurs besoins.

En pratique

Apport d'information; soutien; reflet empathique additif; reformulation; clarification; liaisons; observation du processus.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

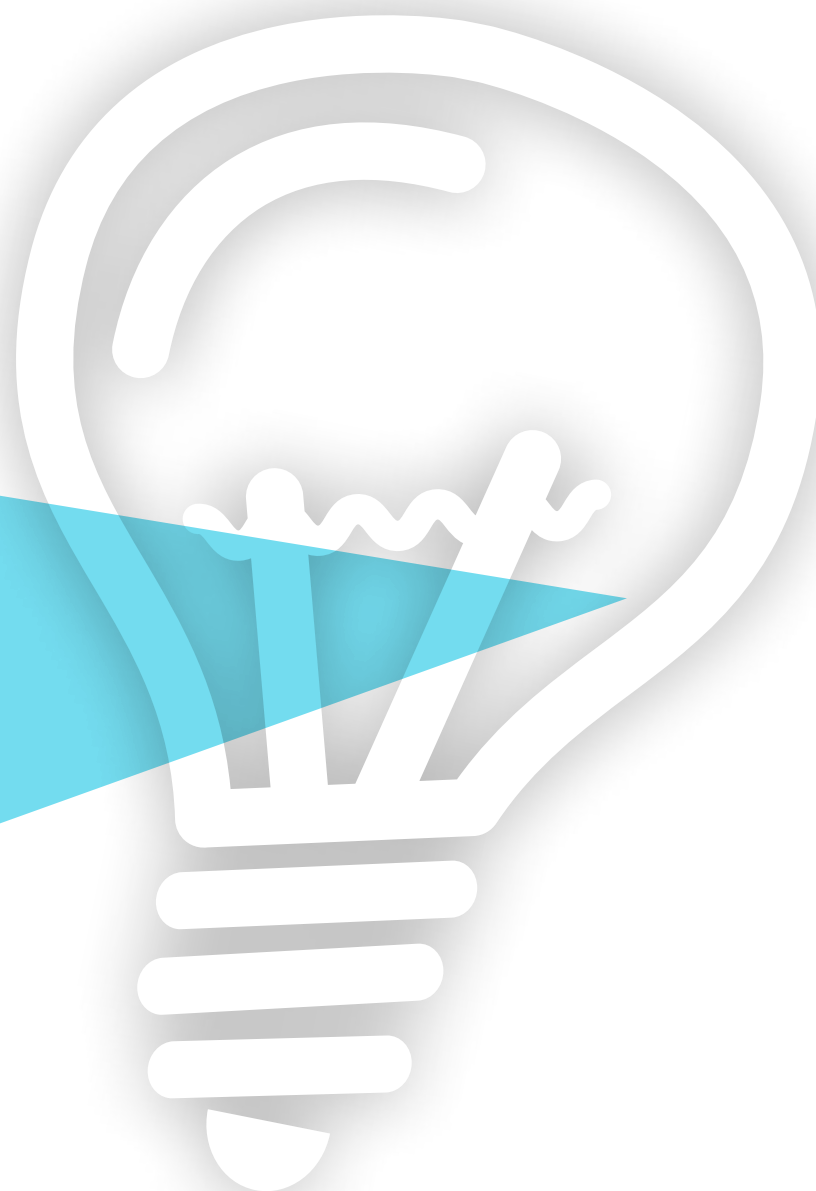
- Tableau de présentation des grandes familles de besoins sur support au choix (diaporama, grande feuille de carton, reproduction sur tableau de classe)
- Une feuille d'activité « *Les besoins* » pour chaque équipe
- Plusieurs copies de la feuille d'activité « *Mes besoins* » (une copie pour chaque option)

Étape par étape

- 1 La PC présente brièvement aux membres du groupe son objectif et son lien avec le processus d'orientation.
- 2 La PC demande aux membres de définir la notion de besoin et présente le tableau : *Le tableau que je vous montre présente six (6) grandes familles de besoins : les besoins de survie, de sécurité, de pouvoir, d'appartenance, de plaisir et d'identité*. Dans un premier temps, je vais vous demander de définir brièvement en équipe chacune des catégories de besoins.*
- 3 La PC demande aux membres de se regrouper en équipes de 3 à 4 personnes, distribue la feuille d'activité « *Les besoins* » et rappelle les consignes en ajoutant : *les besoins sont important à considérer pour réaliser un choix d'orientation. Vous pouvez ajouter d'autres besoins qui n'ont pas été couverts par ces 6 grandes familles.*
- 4 À la suite de la mise en mots des besoins dans les termes des membres, la PC fait une mise en commun et inscrit chaque grande catégorie sur le tableau avec une définition sommaire de chacune (en reprenant les mots des membres). Elle rappelle que la réponse aux besoins vient à la fois de la société (contexte) et de la personne.
- 5 La PC remet aux membres une feuille d'activité « *Mes besoins* » et demande aux membres de chacun des sous-groupes de déterminer individuellement jusqu'à quel point le travail idéal répond à chacune des catégories de besoins présentées à l'étape 3. Selon le temps qu'il reste, la PC peut amener les membres à visualiser le travail idéal.
- 6 La PC invite les membres à partager leurs constats et à offrir des rétroactions sur les constats des autres.

*Cette typologie s'appuie sur celle de Glasser (2000), à laquelle nous ajoutons l'identité étant donné l'importance de ce concept de besoin dans un processus d'orientation (pour plus de détails, voir les numéros 3 et 4 de la revue *Orientation scolaire et professionnelle* en 2008).

- 7** Les membres reprennent l'exercice en complétant une feuille « *Mes besoins* » par option professionnelle envisagée en se posant la question suivante : *Dans quelle mesure cette option pourrait-elle répondre à chacun des besoins?* » Les membres se placent ensuite en triade pour en discuter.
- 8** La PC entame une discussion sur les écarts ou les non-écarts constatés par les membres.
- 9** La PC demande aux membres d'identifier individuellement l'option professionnelle qui est la plus susceptible de répondre à leurs besoins. Elle les invite à discuter en groupe des informations pouvant manquer pour répondre à cette question.
- 10** Finalement, la PC invite les membres à sélectionner ou à générer d'autres possibilités de choix professionnels afin de répondre à leurs besoins de façon optimale. Elle étend ensuite l'exercice à l'ensemble de leurs sphères de vie.



Retour et fermeture de la 2^e rencontre

8

En bref

Clôture de la rencontre. L'activité vise à permettre au groupe de s'exprimer sur sa satisfaction et de choisir des modalités de la tenue du groupe pour la suite du processus. L'activité permet, en outre, de donner les informations nécessaires au bon déroulement de la prochaine rencontre.

En pratique

Clarification; reflets empathiques additifs; immédiateté; modélisation; poursuite des objectifs, autodévoilement; résumé; limitation; soutien.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Cartes avec les liens vers le forum en ligne (voir le document « Animation de la communauté virtuelle »)

Étape par étape

- 1 La PC revient sur les éléments que les membres ont retenus de la rencontre en lien avec leurs choix d'orientation. Elle rappelle aux membres l'importance du travail de réflexion qui doit se poursuivre entre les rencontres (par exemple, continuer à explorer les sites d'information sur la formation et le travail) et leur offre à nouveau d'avoir accès à un forum leur permettant d'échanger et de continuer leurs réflexions entre les rencontres pour la suite du processus.

- 2 Si ce n'est déjà fait, la PC donne aux membres le rendez-vous (lieu, date et heure) pour la prochaine rencontre.

Accueil et Mes choix ont de la valeur* (3^e rencontre)

9

En bref

L'activité vise à comprendre la notion de valeur et son lien avec les concepts de besoin et d'intérêt en contexte de choix éducatifs et professionnels.

La PC amène les membres à progressivement apprendre à parler de soi, à affirmer leurs idées (notamment à leur accorder de la valeur) et à respecter celles des autres.

L'objectif pour les membres est de prendre conscience – par des autodévoilements et des rétroactions de ses pairs – des valeurs qui guident leurs choix et de l'impact potentiel de certaines ressources ou limites.

En pratique

Question ouverte; apport d'information; reflet empathique additif; liaison; autodévoilement (au besoin); limitation (au besoin); observation de processus.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Jeux préassemblés de cartes de valeurs (1 jeu par équipe de 3-4 membres)
- Feuilles d'activité « *Liste de valeurs à cocher* »
- Feuilles d'activité « *Mes valeurs et mes choix* »
- Crayons

Étape par étape

- 1 La PC accueille les membres : « *Comment arrivez-vous aujourd'hui?* » (à main levée ou à tour de rôle).
- 2 La PC explique brièvement les activités « *Mes choix ont de la valeur* » et « *Tout le monde m'en parle* », et elle invite le groupe à choisir laquelle il souhaite faire en premier.
- 3 Si les membres ont choisi le jeu des valeurs, la PC leur demande ce que signifie pour eux le terme « valeur » (autrement, elle passe à l'activité « *Tout le monde m'en parle* », p. 42).
- 4 La PC conclut la discussion en insistant sur l'importance des valeurs dans un choix d'orientation.
- 5 La PC demande aux membres de nommer les liens qu'elles et ils voient entre les valeurs et les besoins identifiés à la rencontre précédente.
- 6 Par la suite, la PC divise le groupe en équipes de 3 ou 4 membres (selon le nombre total de membres du groupe). Elle remet ensuite un paquet de cartes de valeurs à chaque équipe.
- 7 La PC explique ensuite les règles et le déroulement du jeu en demandant aux équipes de suivre ses consignes au fur et à mesure :
 - a. « *Choisissez un membre qui distribuera les cartes* ». Lorsque ce membre est choisi par chacune des équipes, la PC poursuit : *D'abord, distribuez cinq cartes à chaque membre de l'équipe. Ensuite, déposez le reste de la pile, face cachée contre la table. Retournez la carte se trouvant sur le dessus de la pile et placez-la à côté du paquet, face découverte, afin que toute l'équipe puisse la voir.*

* Adaptation de l'activité « *Mes valeurs* » de Michaud, Dionne et Beaulieu (2006).

- b. *« La première personne de l'équipe à commencer est celle à la gauche de la personne qui a distribué les cartes. Elle a le choix entre piger la carte face découverte ou piger dans la pile face contre table. Lors de son tour, elle a donc six cartes dans son jeu. Parmi ces six cartes, elle doit sélectionner une carte qui ne correspond PAS à ses valeurs personnelles et la jeter sur celle face découverte en expliquant aux autres membres la raison pour laquelle elle écarte cette valeur de son jeu (autrement dit pourquoi cette valeur est moins importante pour elle ou lui que celles dans son jeu)**. À la fin de son tour, il ne reste donc plus que cinq cartes dans son jeu ».*
- c. *Le jeu se poursuit de la même manière dans le sens des aiguilles d'une montre. La joueuse ou le joueur qui suit (à gauche) a alors aussi le choix entre retenir la valeur écartée au tour précédent ou piger dans la pile cachée.*

La PC suggère aux équipes de faire un tour d'essai et elle fait rapidement le tour de chacune des équipes afin de s'assurer que tout le monde a compris.

Tout au long du jeu, la PC circule afin de soutenir la réflexion et la discussion des membres.

- 8 À la fin du jeu, la PC invite les membres à remplir la feuille « *Liste de valeurs à cocher* ». Il faut y cocher les valeurs importantes pour soi parmi toutes les valeurs se trouvant sur la feuille.
- 9 Les membres doivent ensuite retenir trois valeurs qui ont plus d'influence sur leur choix d'orientation en ce moment.
- 10 Si les membres le souhaitent, elles et ils peuvent poursuivre leur réflexion en s'appuyant sur la feuille de réflexion « *Mes valeurs et mes choix* » ; il est possible de la compléter à la maison au besoin.
- 11 La PC anime un retour en groupe sur les principaux constats faits au cours de cette activité. Elle établit des liens entre les concepts de besoin et d'intérêt précédemment abordés, et avec les décisions d'orientation. Si des propos liés à des représentations limitantes sont ressortis pendant le jeu (ex. « je ne suis pas capable de choisir, je suis nulle pour jouer à jeu, l'atteinte de ses valeurs est plus importante que les miennes »), la PC profite de ce moment pour susciter une réflexion des membres du groupe à cet égard et faire des liens avec les concepts connus des membres (besoins, intérêts, valeurs).

** Dans certains groupes, ce jeu est intimidant, car les membres hésitent à jouer avec des valeurs ou à dévoiler aux autres ce qui est important pour eux. Nous suggérons, à ce moment, que la PC joue avec les membres jusqu'à ce que toutes et tous se sentent à l'aise de s'autodévoiler.

L'histoire de mes victoires

10

En bref

Cette activité vise à amener les membres, avec le soutien et les rétroactions du groupe, à identifier leurs réussites ainsi que les ressources internes et externes qui ont été mobilisées lors de ces réussites.

En pratique

Clarification; écoute active; reformulation; résumé; reflet empathique additif; confrontation empathique; modélisation; poursuite des objectifs; liaison; limitation; soutien; immédiateté; reflet de processus.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Copies de l'activité « L'histoire de mes victoires »
- Tablettes rigides à pince (ou bureau/table)
- Crayons

Étape par étape

- 1 La PC explique aux membres qu'elles et ils vont faire une activité sur leurs victoires quotidiennes, sur leurs réussites vécues au sein du processus de counseling de carrière groupal.
- 2 La PC demande aux membres de partager tour à tour leur définition ou leur perception d'une réussite. Une courte discussion de groupe s'ensuit (2-5 minutes) : *Y a-t-il des différences? des consensus? des désaccords?* La PC complète, reformule et clarifie jusqu'à l'obtention d'une définition relativement consensuelle.
- 3 La PC demande au groupe d'identifier une force de chaque membre et d'appuyer la force nommée sur un exemple de situation où cette force s'est manifestée au cours des dernières rencontres. Elle peut donner un exemple en se mettant elle-même sous les projecteurs : *« Quelqu'un du groupe pourrait par exemple me dire "(nom de la PC), je trouve que tu as une grande force pour l'écoute. J'ai remarqué ça la dernière fois lorsque nous avons joué avec les cartes : tu laissais vraiment les gens finir leur tour de parole. Même quand ils cherchent leurs mots, tu demeures attentive " ».*
- 4 La PC demande aux membres de compléter individuellement la feuille d'activité « L'histoire de mes petites victoires ».
- 5 La PC anime une discussion où elle invite le groupe à formuler des rétroactions sur les victoires et les ressources observées, que ce soit à l'intérieur du groupe ou dans un autre contexte (amitié, contexte scolaire, rencontres occasionnelles dans des activités sportives, etc.).
- 6 La PC revient sur la dimension de la compétence dans le modèle des 5C et établit des liens avec les choix professionnels. Elle discute avec les membres de l'importance de reconnaître ses ressources et des doutes que certaines personnes peuvent ressentir à l'égard de leurs capacités à réaliser des choix liés à l'orientation.

Retour sur la 3^e rencontre et fermeture

11

En bref

L'activité vise à clore la rencontre avec un tour de table et à donner les instructions pour la prochaine rencontre.

En pratique

Écoute active; reflet empathique; résumé; immédiateté; observation de processus; interrogation; autodévoilement; liaison.

Matériel requis

Aucun

Étape par étape

- 1** La PC prend le temps de remercier les membres pour leur générosité et leur compétence à parler d'eux et d'elles. Elle leur demande rapidement (± 5 min.) comment s'est déroulée cette rencontre dans l'ensemble, quels liens émergent avec leur choix professionnel et comment les activités les aident ou non à clarifier ce choix.
- 2** La PC invite les membres, pour la prochaine rencontre, à rechercher une ou deux informations concernant le marché du travail de leur région afin de poursuivre leurs processus d'orientation. Aucune information supplémentaire n'est donnée.
- 3** La PC revient sur la feuille de route remise en début de programme et invite les membres à compléter à l'écrit les nouvelles informations qu'elles et ils ont obtenues pour les aider dans leur choix d'orientation.
- 4** La PC donne aux membres les informations nécessaires à la prochaine rencontre (date, lieu et heure).

Moi, professionnel.le ?!

(4^e rencontre)

12

En bref

L'activité permet aux membres de se décrire tout en approfondissant leur compréhension des représentations limitantes, et en établissant des liens entre leurs choix professionnels et ces représentations limitantes.

Cette activité vise à amener les membres à débattre collectivement de certaines représentations – notamment sur le plan du statut social (prestige) – qui peuvent restreindre les choix éducatifs et professionnels. Elle contribue à poursuivre la prise de conscience en regard de ces représentations.

En pratique

Reflet empathique; immédiateté (porter une attention particulière aux attitudes et comportements liés aux normes du groupe); résumé; reformulation; clarification; liaison; écoute active; reflet de dynamique; blocage.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :
Parmi les trois (3) scénarios possibles, sélectionner le plus approprié et prévoir le matériel en conséquence :

1 Sélection parmi un ensemble de cartes imprimées :

- Document « Cartes de visite » imprimées et découpées

2 Atelier de fabrication de cartes :

- Feuilles ou cartons (blanc/couleur)
- Crayons (plomb/couleur/stylos)
- Ciseaux

3 Atelier de conception de cartes informatisées :

- Local d'informatique ou ordinateurs portables

Étape par étape

Sélection parmi un ensemble de cartes imprimées :

- 1 La PC invite les membres à choisir une carte de visite sur laquelle ils ou elles aimeraient voir leur nom lors de leur entrée sur le marché du travail.

Atelier de fabrication de cartes :

- 1 La PC invite les membres à créer l'ébauche d'une carte de visite qu'ils aimeraient avoir pour leur entrée sur le marché du travail. Pour ce faire, du matériel est mis à leur disposition.

Atelier de conception de cartes informatisées :

- 1 La PC invite les membres à créer l'ébauche d'une carte de visite qui pourrait être utilisée au moment de réintégrer le marché du travail à l'aide d'un logiciel informatique (par exemple à partir de modèles dans le logiciel utilisé).

Pour tous les scénarios :

- 2 La PC invite les membres à expliquer à tour de rôle la ou les raisons soutenant leur choix de carte.

La PC chronomètre le temps de parole ou un membre est nommé responsable d'assurer l'avancement des échanges afin de réaliser l'activité dans le temps accordé.

- 3 La PC demande aux membres de dégager de l'activité les éléments saillants à l'égard des représentations potentiellement limitantes (différents diplômes/statuts). Elle les amène à préciser comment, dans leur contexte, certains métiers ou professions sont davantage valorisés et à parler des pressions ressenties – le cas échéant – quant à leur orientation éducative et professionnelle.

Incursion dans le monde des possibles

13

En bref

L'activité en est une d'exploration professionnelle. Les membres auront à faire une recherche sur l'Internet et une discussion suivra.

Avant la rencontre, l'activité doit être adaptée à chaque membre en fonction des informations recueillies sur ses projets éducatifs et professionnels. Une feuille doit être préparée par la PC pour chaque membre : elle y a pré-ciblé des sites web adaptés à la situation de la personne et a tenu compte des habitudes de recherche de celle-ci.

L'activité vise à favoriser la clarification de choix éducatifs ou professionnels des membres en leur permettant d'explorer des sites d'IFT et en les menant à identifier un risque qu'elles et ils ressentent à faire ce choix.

En pratique

Clarification; reflet empathique additif; confrontation empathique; poursuite des objectifs; limitation; soutien; immédiateté; reflet de processus.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Local d'informatique ou ordinateurs portables
- Accès à une connexion Internet
- Accès au site (vérifier avant la rencontre)
- Copies de l'activité « *Exploration sur Internet* »
- Crayons

Étape par étape

- 1 Avant l'exploration en salle d'informatique, la PC explique d'abord au groupe qu'il est important que l'exploration sur Internet soit guidée par un objectif clair pour être fructueuse et pertinente pour chaque personne. Elle inscrit l'exploration dans la perspective plus large de l'objectif lié au processus d'orientation et demande aux membres de clarifier les émotions qu'elles et ils ressentent au regard de cette exploration.
- 2 La PC remet à chaque membre la feuille préparée spécifiquement pour eux.

Individuellement

- 2 La PC invite les membres à identifier un risque lié à la réalisation d'un choix d'orientation. Elle propose la formulation suivante, qu'elle peut également inscrire au tableau :

« Si je veux [réalisation de la 1^{re} option envisagée] tout en risquant [X, par exemple de me tromper], cela provoque les réflexions suivantes...de...»*.

Tout le groupe, individuellement ou en dyades

- 3 La PC demande à chaque personne membre du groupe de se rendre sur les sites suggérés sur sa feuille personnalisée.
- 4 Afin de s'assurer que tous et toutes ont une connaissance de base des sites, la PC explore rapidement les fonctionnalités des sites les plus souvent suggérés avec le groupe. Elle peut aussi solliciter le soutien d'une PC invitée**.

* La source de cette formation provient de Lecomte et Savard (2004).

** Si possible. Le fait d'être deux personnes à encadrer le travail facilite cette activité et permet de consacrer plus de temps à soutenir les personnes selon leurs besoins d'exploration spécifiques.

- 5 Les membres doivent ensuite compléter leur exploration tout en notant toutes les démarches réalisées sur la feuille d'activité prévue à cet effet.

En groupe

- 6 Les membres reviennent en groupe pour un partage de leurs constats et un retour sur l'expérience de l'activité. La PC peut leur proposer quelques pistes de réflexion, par exemple :

Quels sont leurs constats par rapport à votre choix professionnel?

- a. *Comment le fait d'avoir accès à un si grand nombre d'informations est-il vécu?*
- b. *Y a-t-il eu des surprises face aux options qui avaient été sélectionnées?*
- c. *Est-ce que ces découvertes ont un effet sur le/les choix envisagé(s)?*



Tout le monde m'en parle

14

En bref

L'activité permet aux personnes de mener une recherche en équipe afin de prendre conscience des RL auxquelles elles sont confrontées au quotidien dans leur(s) environnement(s) et leur(s) communauté(s).

En pratique

Reflet empathique additif; observation de processus; soutien; poursuite d'objectifs (intentionnalité); limitation; modération (au besoin); résumé; liaison (au besoin, mais laisser le plus possible les membres); apport d'information (par l'activité).

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Chronomètre
- Calepins/feuilles vierges
- Crayons

Scénario avec rallye :

- Autorisations de sorties, de circulation et d'utilisation d'appareils électroniques dans les corridors
- Appareil photo/tablette électronique

Scénario sans rallye :

- Publicités, revues, journaux, agenda, etc.
- Photos de documents écrits affichés dans des endroits publics

Étape par étape

Plusieurs variantes (scénarios) de cette activité sont possibles selon le contexte organisationnel dans lequel l'activité se déroule.

- 1 La PC présente les grandes lignes du travail d'une personne chercheuse et elle propose aux membres de jouer ce rôle pour elle le temps d'une activité.
- 2 La PC demande au groupe de se répartir en équipes de trois ou quatre membres selon le nombre total de membres dans le groupe. Au besoin seulement, elle forme elle-même les équipes au moyen de la méthode 1-2-3-4 (Tous les 1 ensemble, les 2 ensemble, etc.)

Scénario 1 : rallye de prise de photos des documents affichés sur les murs de l'école ou du local, et prise de notes sur ces documents.

- 3 Avant de commencer le rallye, la PC attribue une mission différente à chacune des équipes :
 - a. À l'équipe 1, elle confie une tablette, un cellulaire ou tout autre appareil permettant de photographier (les membres pourraient également choisir d'utiliser leur propre appareil électronique). Elle leur donne comme consigne de photographier tout ce qu'ils voient sur les murs (p. ex. : affiches, peintures, etc.) de l'organisme dans lequel ils se trouvent (dans une école, il est probable que la PC doive demander au personnel administratif une autorisation de sorties pour les élèves ou doive limiter la recherche d'informations à un secteur de l'école, par exemple).

- b. Aux équipes 2, 3 et 4, la PC remet un calepin et invite les membres à prendre des notes sur les documents affichés dans l'organisme ou dans l'école. L'équipe 2 s'attarde aux documents affichés qui présentent des passages écrits par d'autres élèves de l'école; l'équipe 3 s'attarde aux documents affichés qui présentent des passages écrits provenant d'organismes externes; l'équipe 4 s'attarde aux documents qui présentent des passages écrits par l'organisme ou l'institution où se déroule le programme.

Scénario 2 : sans rallye

- 3** La PC expose le groupe aux documents collectés et aux photos prises avant la rencontre. Elle assigne à chaque équipe la mission de faire ressortir des éléments graphiques ou textuels en lien avec des RL spécifiques et d'analyser l'influence que ces RL ont sur la société:
- a. L'équipe 1 s'attarde aux RL liées au genre;
 - b. L'équipe 2 s'attarde aux RL liées à l'image corporelle;
 - c. L'équipe 3 s'attarde aux RL liées à l'origine ethnique ou culturelle;
 - d. L'équipe 4 s'attarde aux RL liées à l'âge.

Les étapes suivantes sont les mêmes, qu'il y ait rallye ou non.

- 4** Pour ajouter à la saine compétition, la PC informe les membres que l'activité est limitée à 15 minutes chronométrées pour recueillir le maximum d'informations possible.
- 5** Une fois le temps écoulé, les équipes se rassemblent (ou passent à l'étape suivante pour le scénario 2) et la PC leur demande d'analyser leurs données. Pour ce faire, elle propose des exemples de méthodes d'analyse : compter les occurrences d'un mot, regrouper les informations par thèmes (ou par organisations), tenter d'identifier des constantes, identifier les fonctions ou les buts du message ou de l'affiche, faire des liens avec l'emplacement physique dans l'organisme (pourquoi ce document est-il à cet endroit?).

Selon les documents utilisés, il est aussi possible pour les équipes 2, 3 et 4 de se voir attribuer un thème en lien avec les représentations limitantes, par exemple l'immigration, les filles, les situations de handicap, etc.

- 6** Chacune des équipes est invitée à partager avec le grand groupe ses résultats et les réactions pluridimensionnelles que l'exercice a suscitées chez les membres de l'équipe. À la fin, la PC fait un lien avec l'omniprésence des RL dans des environnements pouvant a priori apparaître neutres. La PC encourage les membres à interagir de façon autonome tout en faisant des liens avec la façon dont les représentations influencent leurs options

Retour et fermeture de la 4^e rencontre

15

En bref

L'activité de clôture permet à la PC de donner les indications relatives à la tenue de la dernière rencontre et de préparer la phase de dénouement afin de boucler adéquatement les relations et les apprentissages.

En pratique

Résumé; apport d'information.

Matériel requis

Aucun

Étape par étape

- 1 La PC invite les membres à poursuivre, dans la semaine à venir, leurs réflexions sur les constats ayant émergé de l'activité « *Tout le monde m'en parle* ». Elle leur propose de diffuser de nouvelles images ou publicités sur le forum tout au long de la semaine pour soutenir la réflexion relative à l'influence de ces images et publicités sur leurs décisions et projets d'avenir.
- 2 La PC informe les membres (ou leur rappelle) que la prochaine rencontre est la dernière du processus.
- 3 La PC incite fortement les membres à compléter la feuille d'activité « *Le monde, les autres et moi* » et à l'apporter à la prochaine rencontre.

Moi avant, toi maintenant (5^e rencontre)

16

En bref

L'activité vise à soutenir, par les autodévoilements et les rétroactions, les prises de conscience au regard des apprentissages réalisés dans le groupe. Elle permet aussi aux membres de faire un bilan de leurs perceptions d'eux-mêmes, des autres ou du monde.

Cette activité aide la PC à amorcer le bilan de la démarche, à pérenniser les apprentissages chez les membres et à aborder l'ambivalence que peut provoquer la fin des rencontres de groupe chez certaines personnes.

En pratique

Reflet empathique additif; observation de processus; soutien; limitation; résumé; confrontation empathique.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Bâtons de colle
- Revues, journaux
- Ciseaux
- Crayons de couleur (bois/feutre)
- Autocollants
- Feuilles d'activité « *Le monde, les autres et moi – Prise II* »

Étape par étape

- 1 La PC annonce au groupe qu'une période de bilan commence, qu'il s'agit maintenant de « boucler la boucle » du processus.
- 2 La PC explique aux membres l'activité à réaliser : à la lumière des apprentissages réalisés lors des précédentes séances, mettre ou remettre en perspective sa vision de soi et la vision de soi qu'on attribue aux autres (les membres de son entourage ou la société en général). Pour ce faire, la PC invite les membres à se servir de la feuille d'activité « *Le monde, les autres et moi* » remise à la deuxième rencontre.
- 3 La PC distribue une copie vierge de l'activité « *Le monde, les autres et moi – Prise II* ». Elle met aussi à la disposition des membres du matériel de bricolage et des revues.
- 4 La PC informe les membres que les constats devront être partagés aux autres membres du groupe et qu'elle invitera les membres à y réagir.
- 5 Après 20 minutes, la PC invite les membres à revenir en groupe pour un retour. Devant le groupe, les membres partagent leur point de vue sur la démarche de leurs pairs.

Repères dans le monde des possibles

17

En bref

L'activité vise à soutenir les membres dans la production d'un plan d'action pour concrétiser leur(s) choix éducatif(s) et professionnel(s). Ce plan d'action est produit à l'aide de nouvelles sources d'informations externes (p. ex., au local informatique, à l'aide de portables ou dans un centre de documentation).

L'activité implique que les membres aillent chercher, de manière autonome, des informations concrètes afin de pouvoir explorer les options envisagées. Cela peut être, par exemple, la consultation de certain.e.s professionnel.le.s pour la poursuite de la réflexion, des visites de milieux à sélectionner, des stages d'un jour dans un programme de formation, etc.

En pratique

Soutien; immédiateté; apport d'information; reflet empathique additif; résumé; directionnalité; clarification.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Feuilles d'activité « *Mes objectifs – Mon plan d'action* »
- Feuilles d'activité « *Mon plan d'action* »
- Crayons
- Local d'informatique, ordinateurs portables ou centre de documentation

Étape par étape

1 Avant de finaliser l'exploration de l'IFT et de rédiger le plan d'action, les membres doivent rassembler toutes leurs feuilles d'activités complétées. La PC fait alors un tour de table et demande à chaque membre de nommer ce qui ressort de tous ces exercices, en termes d'intérêts, de valeurs, d'aptitudes ou de représentations limitantes.

2 Une fois les actions identifiées par toutes et tous, la PC fait un court exposé sur ce qu'est un plan d'action.

« *En orientation, un plan d'action sert à : se fixer des objectifs concrets; à garder ou à stimuler sa motivation.* »

Elle peut aussi demander aux membres, en première instance, ce que ce terme évoque.

3 La PC montre la manière de formuler des objectifs et des actions afin de les rendre opérationnalisables.

Un objectif doit être le plus précis possible. Il contient un verbe d'action qui ne veut dire qu'une seule chose (univoque) et peut être appliqué à une tâche très concrète. « *Mon objectif est de m'inscrire en formation professionnelle dans le programme de mécanique automobile* ».

4 La PC invite les membres à compléter leur plan d'action (quand, pourquoi, qui, comment, solutions alternatives) en recherchant les informations nécessaires sur Internet. Cela permet aux membres qui n'avaient pas participé à la rencontre d'exploration d'explorer, et aux autres, de poursuivre leur démarche.

5 Si les membres ont des questions, la PC les invite à se référer à leurs pairs avant de la solliciter.

6 La PC circule afin de soutenir les membres dans leur exploration sur Internet et dans leur formulation d'objectifs et d'actions conséquentes.

- 7** La PC invite les membres qui le souhaitent à partager en triade leur plan d'action à leurs pairs pour recevoir de la rétroaction; les personnes qui écoutent sont invitées à porter une attention particulière aux représentations limitantes (de ses capacités, par exemple) et aux informations à compléter.
- 8** Un retour en grand groupe est fait sur les prises de conscience et les constats majeurs suscités par l'activité. La PC soutient les membres qui ressentent un stress ou une pression devant un plan d'action qui ne serait pas complété.



Retour et *Merci à moi, merci à toi...* (fermeture)

18

En bref

L'activité permet de clore le processus dans lequel chaque membre a investi en le ou la remerciant de manière personnalisée. Elle facilite la fin du processus et de la démarche de groupe. Elle permet de boucler les relations et les apprentissages tout en reconnaissant l'apport de chacune et de chacun, ainsi que celui de la PC à l'ensemble de la démarche.

En pratique

Reflets empathiques additifs; liaison; observation de processus; autodévoilement.

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :
• Mouchoirs

Étape par étape

- 1 Le mot final va à la PC, qui remercie le groupe en entier en nommant une force ou une qualité de chaque membre.
- 2 À la fin de cette ronde de reconnaissance, la PC invite chaque personne, à tour de rôle, à nommer à haute voix devant les autres membres pourquoi elle se remercie elle-même ou à nommer une source de fierté, suivie d'une très courte explication si cela est souhaité. Les autres membres formulent des rétroactions. Si l'exercice est difficile à l'oral, la PC fournit à chaque membre une carte ou une autre image de son choix et invite les membres à lui reconnaître par écrit, à elle, une qualité ou un apport dans le groupe.

Sur le web

En bref

Un espace virtuel est prévu pour soutenir les membres entre les rencontres. Ce forum permet à la PC de rester en contact avec les membres et permet l'échange d'informations et de contenu entre les rencontres. À la fin de chaque rencontre, des pistes de réflexion ou d'activité sont proposées dans le programme.

En pratique

Apport d'information; soutien; question ouverte; limitation; blocage (au besoin).

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Vérifier si les membres ont un accès à Internet en dehors des rencontres du groupe.

Rencontre 1

Thèmes :

- Mon rôle dans une équipe ► L'influence que cela peut avoir dans/sur mon travail?
- Ce qui est important dans mon travail (normes)

Activité à compléter à la maison :
« Le monde, les autres et moi »

Rencontre 2

Thèmes :

- Intérêt sexospécifique
- Croyances et marché du travail ► Prises de conscience
- Monde des possibles ► Début d'une réflexion des options envisageables (développement vocationnel)

Activité à compléter à la maison : Noter sur une feuille une ou deux informations relatives au marché du travail de sa région.

Rencontre 3

Thèmes :

- Réflexion sur la place que prennent les représentations limitantes dans les choix
- Retombées du travail ► Influence sur le choix professionnel
- Prises de conscience par rapport au développement vocationnel
- Réflexions par rapport à la diversité des sources d'information

Rencontre 4

Thèmes :

- Influence des représentations limitantes dans la vie quotidienne (observation dans l'environnement)
- Réflexion par rapport à la multitude de choix ► peut être en lien avec l'information disponible (ex. : croyances, validité, etc.)
- Réflexion sur le statut professionnel

Rencontre 5

Fin du processus. Le plan d'action permettra pour chaque membre de poursuivre de manière autonome le processus amorcé.

Notes : Les thèmes sont des pistes de réflexion selon ce qui a été abordé durant le rencontre. Il est à la discrétion de la PC de développer des questionnements appropriés au processus groupal ainsi qu'au développement des membres. Elle peut donc ajouter des thèmes qui lui semblent pertinents.



Activité de surplus ou de remplacement

Moi, entre deux mondes...

20

En bref

Cette activité raconte l'histoire de la formation d'un rêve professionnel. Elle permet aux membres d'explorer le développement de leurs intérêts liés à leur rêve d'enfance et le lien entre ces intérêts et leur parcours de vie.

L'activité vise à amener les membres à comprendre le processus de développement d'un intérêt et à soutenir cette compréhension chez les autres membres du groupe.

En pratique

Clarification; reflet empathique de base et additif; écoute active; reformulation; réponse brève à une question; modélisation; poursuite des objectifs; blocage; liaison; modération; soutien

Matériel requis

Préparation et vérification du matériel requis :

- Une copie de la version choisie de l'histoire « *Il était une fois un intérêt nommé Préférence* »
- Copies de l'activité « *Le monde, les autres et moi* »
- Tablettes rigides à pince ou bureaux

Étape par étape

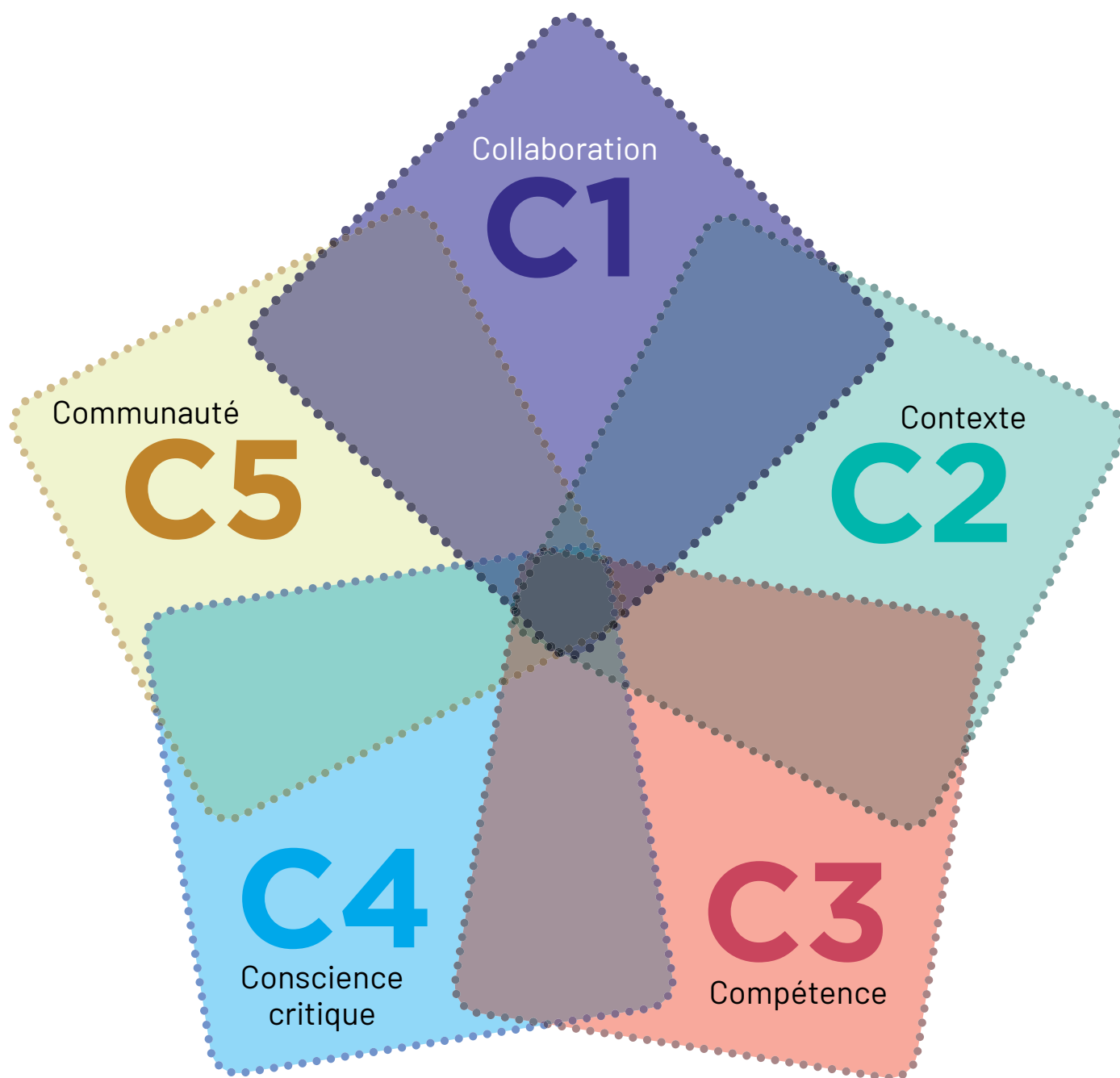
- 1 La PC annonce aux membres qu'elle va maintenant leur raconter une histoire. Elle lit l'histoire « *Il était une fois un intérêt nommé Préférence* » (± 5 min.).
- 2 La PC accueille les réactions spontanées des membres en posant des questions ouvertes, par exemple :
« *Qu'avez-vous compris de cette histoire?* »
- 3 La PC demande ensuite aux membres de compléter l'activité « *Le monde, les autres et moi* ». Elle leur demande de se rappeler un rêve professionnel de leur enfance (les membres peuvent reprendre le même que lors de l'activité, « *Il était une fois moi* ») afin d'observer l'évolution d'un intérêt.
- 4 Pendant le temps alloué à l'introspection, la PC circule dans le local ou invite les membres à poser leurs questions à voix haute afin d'aider les pairs qui en auraient besoin et de faciliter leur processus collectif de compréhension de soi.
- 5 Un retour en groupe est fait afin de permettre aux membres de présenter leur intérêt. À tour de rôle, les membres racontent leur compréhension du développement de leur intérêt de soi par rapport à celui des autres.
- 6 Si la réalisation de l'activité demande davantage de temps que prévu aux membres, la PC peut leur donner la possibilité de la compléter à la maison. Un retour pourra alors être fait à la dernière rencontre pour remplacer la dernière activité (« *Merci à toi, merci à moi* »).
- 7 Si le forum a été mis en place, la PC informe les membres que les réflexions qui ne pourront être abordées dans la rencontre faute de temps pourront être développées sur le forum.



Matériel reroductible pour les activités

1 Présentation du programme

Modèle des 5C de McWhirter





2 Feuille de route

Table de décision (choix) de

Option	1	2	3	4
Intérêts	+			
	-			
Besoins/valeurs	+			
	-			
Aptitudes	+			
	-			
Éléments de contexte liés à la formation	+			
	-			
Éléments de contexte liés à la profession				

.....



4 Je m'engage, nous nous engageons

Je, m'engage à respecter les
normes de groupe que nous avons choisies ensemble :

Ces normes m'aident à répondre à un objectif de groupe et/ou à un objectif personnel :

Pour le groupe

.....

.....

Pour moi-même

.....

.....

.....

La difficulté que j'ai et sur laquelle je travaillerai tout au long du processus afin de répondre à mon besoin :

J'ai de la difficulté à

.....

.....

.....

Parce que

.....

.....

Signature

Date

5 Jeu-questionnaire

Le jeu-questionnaire se fonde sur les données d'une enquête menée en Estrie (Bourdon et al., 2017) auprès de 4756 élèves du secondaire et étudiant.e.s inscrit.e.s en formation professionnelle, en formation générale des adultes, au collégial ou à l'université. Il est important de préciser que les données présentées à propos des étudiant.e.s du collégial ne peuvent être généralisées en raison de l'échantillonnage plus restreint pour ce niveau scolaire.

Question 1

Près du tiers des élèves du secondaire affirment que certaines professions sont surtout faites pour les femmes et d'autres professions surtout faites pour les hommes.

- A) Vrai
- B) Faux

Réponse : Vrai. 36% des élèves du secondaire croient que certaines professions sont surtout masculines, tandis que 35% estiment que certaines professions sont surtout féminines.

Fait intéressant : les garçons sont plus nombreux que les filles à croire que certaines professions sont surtout faites pour les femmes (40% c. 29%) ou surtout faites pour les hommes (41% c. 31%).

Question 2

Les garçons aux études secondaires sont plus nombreux que les filles à se dire ouverts à l'idée d'exercer un métier non traditionnel, c'est-à-dire un métier surtout occupé par des personnes de l'autre sexe.

- C) Vrai
- D) Faux

Réponse : Faux. Les filles sont presque deux fois plus nombreuses que les garçons (77% c. 43%) à se dire ouvertes à exercer un métier non traditionnel.

Question 3

Parmi les professions suivantes, laquelle vient le plus souvent à l'esprit des élèves du secondaire lorsqu'on leur demande de nommer une profession typiquement pour les femmes?

- A) Esthéticienne
- B) Secrétaire
- C) Coiffeuse
- D) Infirmière

Réponse : Secrétaire est de loin la profession la plus souvent nommée par les élèves du secondaire. La profession d'infirmière se trouve en 2^e position, et les professions de coiffeuse et d'esthéticienne se partagent la 3^e position.

Question 4

Lorsqu'on demande aux élèves du secondaire de nommer une profession typiquement pour les hommes, la profession de policier arrive en première position.

- A) Vrai
- B) Faux

Réponse : Faux. La profession la plus souvent nommée par les élèves du secondaire est celle de mécanicien, suivie de pompier et de plombier. La profession de policier arrive tout de même au 7^e rang.

Question 5

Dans quelle proportion les élèves du secondaire espèrent-ils faire un jour des études universitaires pour y obtenir un diplôme?

- A) 35%
- B) 43%
- C) 59%
- D) 71%

Réponse : 59%.

Question 6

Parmi l'ensemble des élèves du secondaire, il y a autant de garçons que de filles qui souhaitent obtenir un diplôme universitaire.

- A) Vrai
- B) Faux

Réponse : Faux. 66,4% des filles aspirent obtenir un diplôme universitaire comparativement à 51,2% des garçons.

Question 7

Parmi l'ensemble des élèves du secondaire, les garçons sont plus nombreux que les filles à vouloir obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP).

- A) Vrai
- B) Faux

Réponse : Vrai. Les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles (19,3% c. 8,5%) à aspirer au diplôme d'études professionnelles (DEP).

Question 8

Dans quelle proportion les [élèves du secondaire*] espèrent-ils obtenir un jour un diplôme de doctorat? Il s'agit du plus haut diplôme universitaire qui existe.

- A) 5%
- B) 8%
- C) 13%
- D) 21%
- E) 27%

Réponse : 21%.

* Si vous intervenez au collégial : remplacez par [collégiens/collégiennes]. Le pourcentage valide est de 21%.

Si vous intervenez à l'université : remplacez par [étudiant.e.s universitaires]. Le pourcentage valide est de 27%.

Question 9

D'après-vous, quelle est la proportion [d'élèves du secondaire*] à faire passer les études avant le travail?

- A) 92%
- B) 88%
- C) 84%
- D) 70%

Réponse : 70% des élèves du secondaire disent prioriser les études avant le travail, un élève sur cinq (19%) priorise à la fois les études et le travail, et un élève sur dix (11%) priorise le travail avant les études.

Si vous intervenez au collégial : remplacez par [collégiens/collégiennes]. 84% des étudiant.e.s du collégial disent prioriser les études avant le travail, 12% des étudiant.e.s priorisent à la fois les études et le travail et 4% priorise le travail avant les études.

Si vous intervenez à l'université : remplacez par [étudiant.e.s universitaires]. 88% de étudiant.e.s universitaires disent prioriser les études avant le travail, 6% des étudiant.e.s priorisent à la fois les études et le travail et 6% priorisent le travail avant les études.

Question 10

Les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à prioriser le travail plutôt que leurs études secondaires.

- A) Vrai
- B) Faux

Réponse : Vrai. 15,7% des garçons priorisent le travail plutôt que leurs études et ce n'est le cas que pour 6,3% des filles.

Question 11

Près du tiers des [élèves du secondaire] occupent un emploi pendant leurs études.

- A) Vrai
- B) Faux

Réponse : Faux. Plus d'un élève sur deux (58%) travaille pendant ses études secondaires.

Si vous intervenez au collégial : remplacez par [collégiens/collégiennes]. Faux. Près des deux tiers (62%) des collégiens et collégiennes travaillent pendant leurs études.

Si vous intervenez à l'université : remplacez par [étudiant.e.s universitaires]. Faux. Près de la moitié (47%) des étudiant.e.s universitaires travaillent pendant leurs études.

Question 12

Quand on leur demande de penser à leur vie future, quelle est la sphère de vie de première importance pour plus de la moitié des élèves et des étudiant.e.s de 14 à 30 ans?

- A) Les études et l'apprentissage
- B) Les loisirs et les amis
- C) Les engagements sociaux et politiques
- D) La vie de couple et familiale
- E) Le travail et la vie professionnelle

Réponse : La vie de couple et familiale arrive en priorité (51%), suivie des études et de l'apprentissage (24,7%), du travail et de la vie professionnelle (12,6%), des loisirs et des amis (9,7%) et des engagements sociaux et politiques (2%).

Fait intéressant : 82% des élèves et étudiant.e. de 14 à 30 ans considèrent le travail comme étant très important lorsqu'on leur demande de se projeter dans l'avenir et de considérer la place qu'occupera le travail pour l'ensemble de leur existence.

Question 13

Quand on demande aux élèves du secondaire la profession qu'ils ou elles aimeraient exercer après leurs études, deux grands domaines professionnels sont les plus populaires. Lesquels?

- A) Affaires, finance et administration
- B) Sciences naturelles et appliquées
- C) Secteur de la santé
- D) Enseignement, droit et services sociaux
- E) Arts, culture, sports et loisirs
- F) Vente et services
- G) Métiers de la construction, du transport, de la machinerie et de la fabrication
- H) Gestion

Réponse : Un quart des élèves du secondaire (25,6%) aspire à travailler dans le secteur de la santé et un autre quart dans celui de l'enseignement, du droit et des services sociaux (25,7%).

Question 14

Dans quel grand domaine professionnel n'y a-t-il à peu près pas de filles du secondaire qui souhaitent y faire carrière dans leur vie future?

- A) Affaires, finance et administration
- B) Sciences naturelles et appliquées
- C) Secteur de la santé
- D) Métiers de la construction, du transport, de la machinerie et de la fabrication
- E) Vente et services

Réponse : Le domaine des métiers de la construction, du transport, de la machinerie et de la fabrication est celui qui est le plus prisé par les garçons (23,2%), mais aussi celui où les filles sont les moins nombreuses à vouloir y travailler (1,3%).

Question 15

Au contraire, quel est le grand domaine professionnel où les garçons sont bien moins nombreux que filles à vouloir y faire carrière dans leur vie future?

- A) Affaires, finance et administration
- B) Sciences naturelles et appliquées
- C) Secteur de la santé
- D) Enseignement, droit et services sociaux
- E) Arts, culture, sports et loisirs
- F) Vente et services

Réponse : Le secteur de la santé. Les filles sont trois fois plus nombreuses que les garçons (38% c. 12%) à vouloir occuper un emploi dans le secteur de la santé.

Question 16

Dans quelle proportion les élèves du secondaire jugent-ils qu'il est plus difficile pour les femmes que pour les hommes d'obtenir un bon emploi?

- A) 7%
- B) 16%
- C) 24%
- D) 40%

Réponse : 16%. Par ailleurs, comparativement aux filles, les garçons ont tendance à minimiser la difficulté que les femmes peuvent éprouver à se trouver un bon emploi (13% c. 19%).

Question 17

Les filles sont deux fois plus nombreuses que les garçons à penser qu'il est facile de se trouver un emploi lorsqu'on fait preuve d'effort et de débrouillardise.

- A) Vrai
- B) Faux

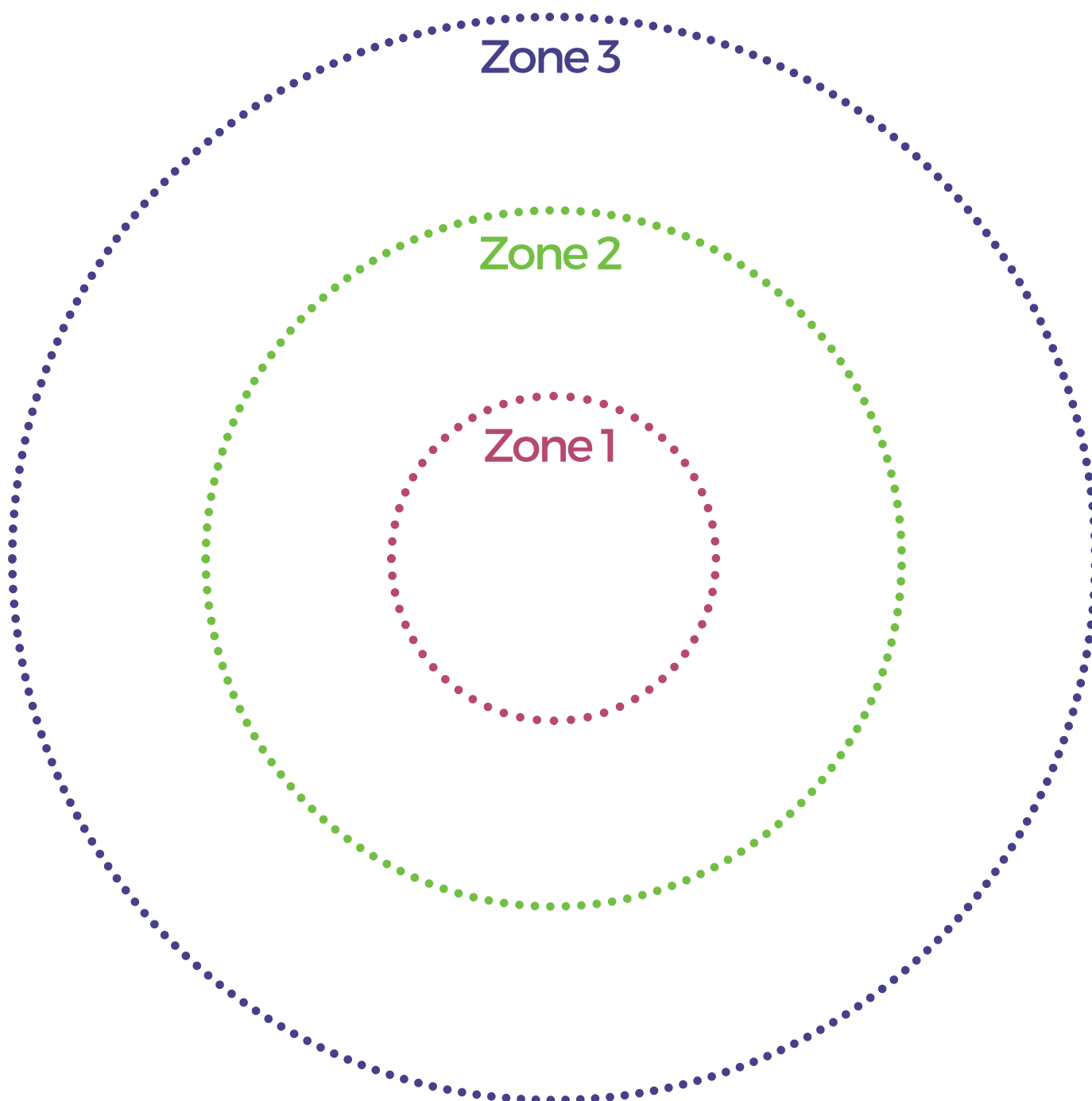
Réponse : Faux. C'est le contraire. 22,4% des garçons, comparativement à 11,8% des filles, considèrent que pour se trouver un emploi, il suffit de faire preuve d'effort et de débrouillardise.



6 À la source

Par rapport à ton projet de formation ou de travail, quelle(s) démarche(s) fais-tu?

- Quel type d'information recherches-tu?
- À qui en parles-tu?
- Où cherches-tu les informations?
- Remplis la figure suivante en inscrivant les sources auprès desquelles tu puises de l'information : des sources dont tu te sers le plus souvent (Zone 1) aux sources dont tu te sers le moins souvent (Zone 3).



Version intérêt non soutenu**Il était une fois un intérêt, Préférence.**

Préférence avait à peine 3 ans quand il prit conscience qu'il existait pour la première fois. Quand il était tout petit, un dénommé Perceptions-des-autres avait l'air de beaucoup l'apprécier. Il semblait prêt à mettre en œuvre tout ce dont il avait besoin pour l'aider à se développer. On lui donnait même des cadeaux! Il se sentait reconnu, valorisé et complètement accepté. Il se sentait plein de vie. Pour lui, tout était possible, et rien ne pouvait l'arrêter. Il habitait alors dans le Monde du Plaisir.

Certes, il y avait quelques embûches. Par exemple, lorsqu'il commença l'école primaire, les autres intérêts rirent un peu de lui, mais sans plus. Cela lui avait simplement permis de comprendre que les autres étaient différents sans que cela ne l'affecte réellement. Mais peu importe ce qui lui arrivait à l'école; à la maison, Perceptions-des-autres lui laissait prendre toute la place qu'il désirait sans l'en empêcher. Et même si personne n'avait de chose en commun avec lui, on l'encourageait à en apprendre sur lui et à se développer.

Un beau jour, alors qu'il avait 13 ans, il fit son entrée dans le Monde des Possibles et alors, tout bascula. Perception-des-Autres commença à lui dire :

- « Tu es vraiment étrange, je n'ai pas le goût d'être vu avec toi. »
- « Je ne veux vraiment pas être associé à quelqu'un qui aime ça! »
- « Voyons, tu ne feras jamais rien de bon dans' vie avec ça! »
- « Tu ne seras jamais capable ».

► [Soutenir une légère pause ici]

Alors qu'on l'avait tant encouragé et tant reconnu quand il était petit, Préférence était à présent étrange, immature et inutile ?! Le Monde du Plaisir n'était-il qu'illusions? Il se sentait trahi. Ainsi brimé et méprisé, grandir lui était devenu difficile, voire... impossible.

À partir de ce moment, chaque fois que quelque chose retenait son attention, rapidement, il le mettait lui-même de côté par peur d'être jugé et rejeté une fois de plus. Il espérait ainsi regagner le respect et l'amour de Perception-des-autres. Mais à force de se répéter ce qu'il entendait, il finit par le penser lui-même :

« C'est vrai, je ne serai jamais capable. Je vais sûrement échouer... » ; « Je n'ai peut-être pas assez de talent? » ;
« Les autres sont peut-être meilleurs que moi ».

Préférence était de plus en plus maigre et de plus en plus fatigué. Il n'avait plus l'énergie nécessaire pour continuer à se développer.

Il essaya alors de se faire taire, de se changer et de se remplacer par autre chose pour plaire, avant tout, à Perception-des-Autres. Il était tout déformé et il ne se reconnaissait plus. Quoi qu'il fasse, il ne trouvait pas sa place dans le Monde des Possibles ou du moins, il ne savait pas où ni comment le faire. Il ne savait même plus qui il était et à chaque question qu'on lui posait sur lui, il répondait, sur un ton faussement désengagé : « je ne sais pas », et ce, même si une toute petite voix lui soufflait qu'au fond... il savait encore.

► [Marquer une pause ici]

Quelques années passèrent...

► **[Reprendre avec plus d'énergie]** Préférence devait avoir environ 16 ans lorsque, un beau jour, arriva un « petit nouveau » nommé Perception-de-Soi.

Perception-de-Soi était bien maigre et, vu de loin, ne semblait pas très important, mais, dans tous les cas, il semblait décidé. En effet, Perception-de-soi semblait peu affecté par ce que Perception-des-Autres pensait de lui. Certes, Perception-de-soi l'entendait et le considérait, mais il choisissait tout de même de tracer sa propre voie dans ce Monde des Possibles.

Un jour, Perception-de-Soi aperçut Préférence seul et replié sur lui-même. Au début, il le salua timidement, pour ne pas l'effrayer.

Préférence eut l'air soulagé et apeuré tout à la fois. Préférence avait comme une impression de déjà-vu. Peut-être l'avait-il déjà rencontré à une autre époque? Mais rapidement, Préférence se méfia plutôt que de faire confiance à son intuition :

- « C'est qui, lui? Qu'est-ce qu'il me veut? Qu'est-ce qu'il va me dire encore? »

À ce moment de sa vie, le simple fait d'être aperçu par quelqu'un d'autre générait chez Préférence un mélange de stress, de honte et de culpabilité.

C'est donc avec bienveillance et compassion que Perception-de-Soi apprivoisa notre frêle et affaibli Préférence. Peu à peu, bien que méfiant, Préférence recommença à parler de lui. Au fond, il avait vraiment peur que Perception-de-Soi, s'il venait à le connaître vraiment, le laisse tomber pour se rallier à l'opinion de Perception-des-Autres sur sa valeur.

Toutefois, Perception-de-Soi était déterminé à rester autonome et à accepter Préférence tel qu'il était, tel qu'il avait été et tel qu'il voulait être. Pour ce faire, il lui présenta un groupe d'amis. Préférence avait déjà aperçu ce groupe de loin, mais il ne s'y était jamais vraiment intéressé. Un petit pas à la fois, il apprit à faire confiance à Perception-de-Soi et accepta de donner une chance à son groupe d'amis, la « gang des Aptitudes ».

D'abord, Préférence se fit ami avec une aptitude, puis avec une autre, et puis encore une autre, et ainsi de suite... Perception-de-Soi lui fit alors remarquer qu'en équipe, avec des aptitudes, il semblait plus fort et plus confiant. Et en effet, il sentait qu'il retrouvait vie, engagement et détermination. Progressivement, Perception-de-Soi l'amena à regarder en direction de nouveaux environnements auxquels il était auparavant fermé ou qu'il percevait négativement ou inutiles. Perception-de-Soi lui fit aussi remarquer que Perception-des-Autres commençait à la voir d'un œil plus positif, voire admiratif, et qu'en demeurant lui-même, Préférence s'entourait enfin de gens qui l'appréciaient sincèrement.

► **[Marquer une pause ici]**

De plus en plus conscient de sa propre valeur, Préférence avait très envie de recommencer à prendre des risques et à essayer de nouvelles choses. Bref, à s'exposer au monde. Par effet boule de neige, plus il s'exposait, plus il s'appréciait et plus il s'appréciait, plus Perception-des-Autres l'encourageait et l'appréciait.

Les pensées de Préférence à son propre sujet se clarifiaient de plus en plus. Ainsi, il comprit que « je ne suis pas capable » était en fait « Perception-des-Autres pense que je ne serai pas capable ». Il apprit à départager les faits des émotions et des opinions. Il apprit à trier le bon grain du mauvais grain.

Préférence trouva aussi que le fait de s'associer avec des aptitudes le rendait plus visible, plus tangible, plus concret...

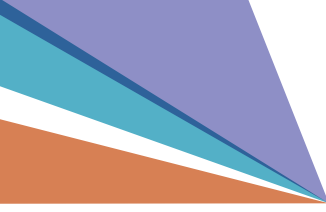
Rapidement, on recommença à lui suggérer des possibilités pour l'avenir qui étaient adaptées à sa vision de lui-même. « Des quoi? Des possi... C'était donc ça le Monde des Possibles! » Pour s'y développer en étant à l'aise, il était nécessaire de donner une grande place à Perception-de-Soi qui, lui mieux que personne, savait départager ce qui était utile à son développement de ce qui ne l'était pas.

Préférence prit alors conscience que Perception-de-Soi et Perception-des-Autres n'étaient, en réalité, qu'une seule et même personne! Il se prénomma en fait Estime-de-Soi!

► **[Marquer une pause ici]**

C'était donc lui! Préférence avait le souvenir d'en avoir déjà entendu parler. On l'avait dépeint comme le libérateur, l'émancipateur! Enfin, il avait conscience que quelqu'un était là pour lui et qu'il était en son pouvoir de choisir qu'Estime-de-Soi reste là et lui redonne sa juste place. Après toutes ces années, Estime-de-Soi prit enfin la place qui lui revenait. C'est ainsi que le règne des « je ne sais pas » prit fin pour faire place à l'ère du :

« Ce que je sais et ce que je suis a de la valeur, et je me choisis. »



8 Il était une fois un intérêt nommé Préférence

Version intérêt soutenu

C'est l'histoire d'un intérêt beau, grand et fort intérêt nommé Préférence...

Alors qu'il était tout petit et qu'il commençait à peine à vivre, Préférence était déjà aimé à l'infini et on le considérait comme un intérêt à part entière, même s'il dépendait encore beaucoup des autres pour vivre.

Ainsi, dès son plus jeune âge, Préférence se sentit apprécié et important. Il avait le droit d'exister. On croyait déjà en lui et en ses capacités. Il grandit en se développant, en prenant de l'expansion. Sa famille l'encourageait à être curieux et s'intéressait à ses réussites tout en l'aidant à surmonter les difficultés. Ainsi, soutenu, il avait l'impression de pouvoir aller à l'autre bout du monde, car il se sentait digne d'attention !

Il arriva la même chose à l'école primaire.

Rendu à l'adolescence, Préférence dut commencer à réfléchir à ce qu'il ferait de la vie. Préférence paraissait très ambitieux pour son jeune âge ; il avait l'impression qu'il pourrait traverser les difficultés et avait confiance en lui. Malheureusement, certains n'étaient pas d'accord avec lui et le trouvaient même « ridicule » ou jugeaient ses ambitions « impossibles ». C'était entre autres le cas de Perception-des-autres.

Mais ce que pensait Perception-des-autres, n'avait aucune importance aux yeux de Préférence, car la poursuite de son rêve lui permettait de s'épanouir et cela constituait sa raison d'être. Ainsi investi dans son objectif, Préférence commença à se faire ami avec Compétences. Ensemble, ils éprouaient un immense plaisir !

Bien sûr, de temps à autre, Perception-des-autres l'ébranlait un peu en le remettant en question. Heureusement, Préférence avait l'amour et l'appui de ses propres perceptions, qui avaient été nourries par l'exemple de Perception-des-autres à son endroit. Avec cet amour et cette écoute, il se sentait prêt à mettre les efforts nécessaires, car il savait ce qu'il voulait pour lui-même. Préférence voulait, quand il serait grand et adulte, devenir un Projet professionnel.

Les mois et les années passèrent, et contre vents et marées, Préférence poursuivit sa route. C'est ainsi que Perception-des-autres se mit à voir Préférence différemment, car il voyait à quel point Préférence avait l'air heureux. Au final, il avait toujours su que les efforts qu'il était prêt à mettre pour faire quelque chose qui lui donnait un sens.



9 Le monde, les autres et moi

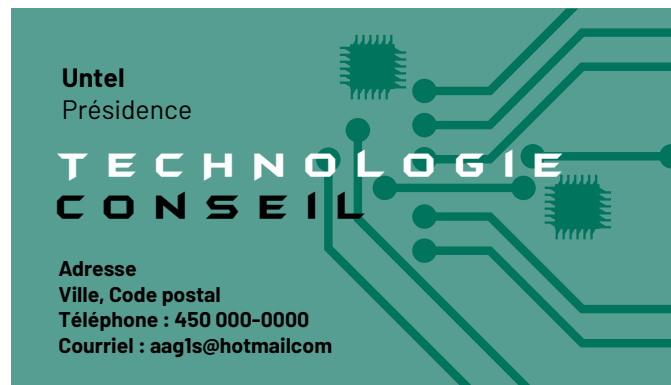
En quelques mots-clés, courts textes, dessins ou images.

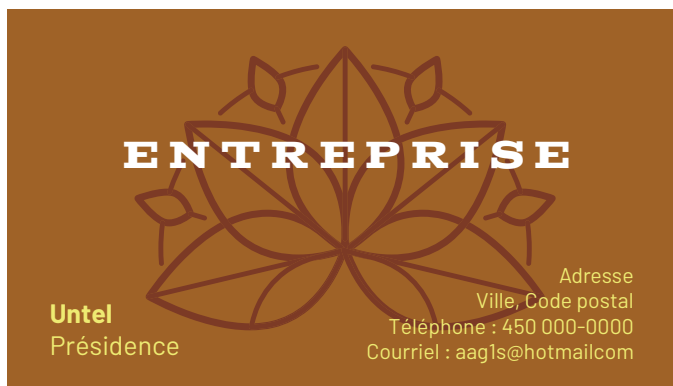
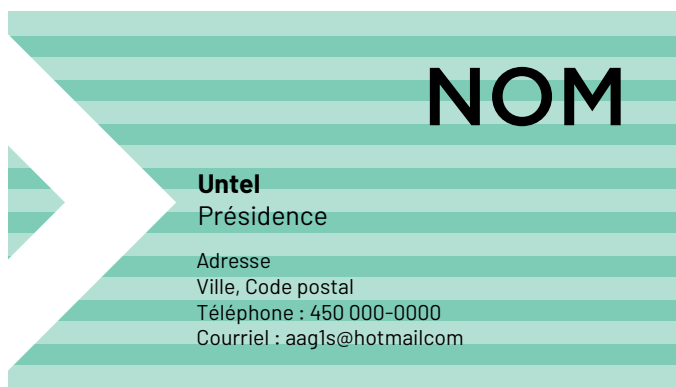
Ce que je pense/sens
que les autres aimeraient
que je sois ou que je
devienne

Ce que j'aimerais
être ou devenir

10 Cartes de visite

Indications : Imprimer et découper les cartes de visite; il est possible de les plastifier ou de les imprimer sur du carton rigide pour une utilisation ultérieure et une plus grande durabilité.







11 Exemple de feuille d'activité en soutien à l'exploration sur Internet

Quel est le risque lié à mon objectif d'orientation?

Si je veux

Mon risque est

J'identifie 3 métiers, professions ou programmes d'études qui m'intéressent présentement :

1.

2.

3.

Je note les croyances (2) que j'ai sur chacun de ces métiers, de ces professions ou de ces programmes d'études :

Par exemple :

- J'aimerais être skieur professionnel...mais le ski est plus un loisir qu'un travail.
- J'aimerais travailler en construction... mais je ne serai jamais capable.
- J'aimerais étudier en communications, ...mais je ne sais pas quels sont les emplois que je vais pouvoir occuper ensuite.

1.

2.

3.

Exploration sur Repères :

1. Je me rends sur un site présenté à la fin de ce document.
2. J'entre mes mots-clés et j'explore!
3. Je questionne la personne conseillère si j'ai des questions

Faire la recherche pour chacune des trois options sélectionnées dans la première partie du travail.

Exploration de mes options

Mon 1^{er} choix est :

Je vais chercher les informations pour chaque option que j'avais notée. Par exemple, quels sont les préalables pour travailler dans un hôpital? Quels types d'emploi y retrouve-t-on? Quelles sont les exigences pour y accéder?

Quels sont les préalables (les études/le diplôme nécessaires) ?

Dans quels établissements de formation ce programme est-il accessible ?

Dans la description de ce domaine/métier/emploi, quelles sont les caractéristiques qui me correspondent ou dans lesquelles je me reconnais ?

Quelles sont les autres informations que je trouve intéressantes ou nécessaires à mon cheminement ?

Est-ce qu'il y a des informations qui me surprennent ? Si oui, lesquelles ?

Mon 2^e choix est

Quels sont les préalables (les études/le diplôme nécessaires) ?

Dans quels établissements de formation ce programme est-il accessible ?

Dans la description de ce domaine/métier/emploi, quelles sont les caractéristiques qui me correspondent ou dans lesquelles je me reconnais ?

Quelles sont les autres informations que je trouve intéressantes ou nécessaires à mon cheminement ?

Est-ce qu'il y a des informations qui me surprennent ? Si oui, lesquelles ?

Mon 3^e choix c'est :

Quels sont les préalables (les études/le diplôme nécessaires) ?

Dans quels établissements de formation ce programme est-il accessible ?

Dans la description de ce domaine/métier/emploi, quelles sont les caractéristiques qui me correspondent ou dans lesquelles je me reconnais ?

Quelles sont les autres informations que je trouve intéressantes ou nécessaires à mon cheminement ?

Est-ce qu'il y a des informations qui me surprennent ? Si oui, lesquelles ?

Quels sont mes constats, quelles sont mes réflexions à la suite de cette recherche ?

12 Autres sites d'exploration professionnelle

Feuille à personnaliser pour chaque membre dans un petit groupe

Académós

<http://www.academos.qc.ca>

Permet d'entrer en contact avec des personnes professionnelles de différents domaines.

Aide financière aux études

<http://www.afe.gouv.qc.ca>

Permet d'en savoir plus sur le programme de prêts et bourses au Québec

Emploi Québec

<http://emploiquebec.net/francais/index.htm>

Information sur la formation et le marché du travail (IFT) ; apprentissage et qualification.

IMT en ligne

<http://emploiquebec.net/francais/imt/index.htm>

Renseigne sur les perspectives professionnelles.

Inforoute

<http://www.inforoutefpt.org>

Renseigne sur la formation professionnelle et technique. Permet des visites virtuelles de centres de formation professionnelle et d'entreprises. Fournit des liens vers les sites d'associations professionnelles d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle et technique. Donne accès à divers concours. Permet d'en savoir plus sur la formation à distance

Mon choix de carrière

<http://www.monemploi.com>

Aide à planifier sa formation, son intégration au marché du travail et sa carrière.

Programme des normes interprovinciales « Sceau rouge »

www.sceau-rouge.ca

Donne des informations précises et fiables sur les normes nationales et la reconnaissance professionnelle dans les métiers. Permet d'en savoir plus sur la mobilité des travailleuses et des travailleurs qualifiés à travers le Canada.

Tout pour réussir

www.toutpoureussir.com

Permet d'effectuer une recherche par secteur et par région de travail ou d'études, ou encore par mots-clés.

Qualification Québec

www.qualificationsquebec.com/reconnaissance-compétences

Permet d'effectuer une recherche par profession, offre une vue d'ensemble sur le système scolaire québécois, la réglementation des professions et des métiers et rend disponible des informations sur la reconnaissance des acquis et des compétences.



13 L'histoire de mes victoires

Pour moi, une force, c'est :

Ma force en un mot (mots-clés)	Dans quel contexte cette force s'est-elle manifestée?	Dans quel autre contexte cette force se manifeste-t-elle?	À quelle valeur est-ce que je peux associer cette force?	À quelle autre force est-ce que je peux associer cette première force? (connaissances compétences, habiletés...)	Qui reconnaît cette force chez moi? (environnement, contextes, relations...)
1.					
2.					
3.					



14 Les besoins

Inscrivez une courte définition et des exemples pour chacune des catégories de besoin présentées dans ce tableau.

Besoin de survie	Besoin d'appartenance
Besoin de sécurité	Besoin de plaisir
Besoin de pouvoir	Besoin d'identité

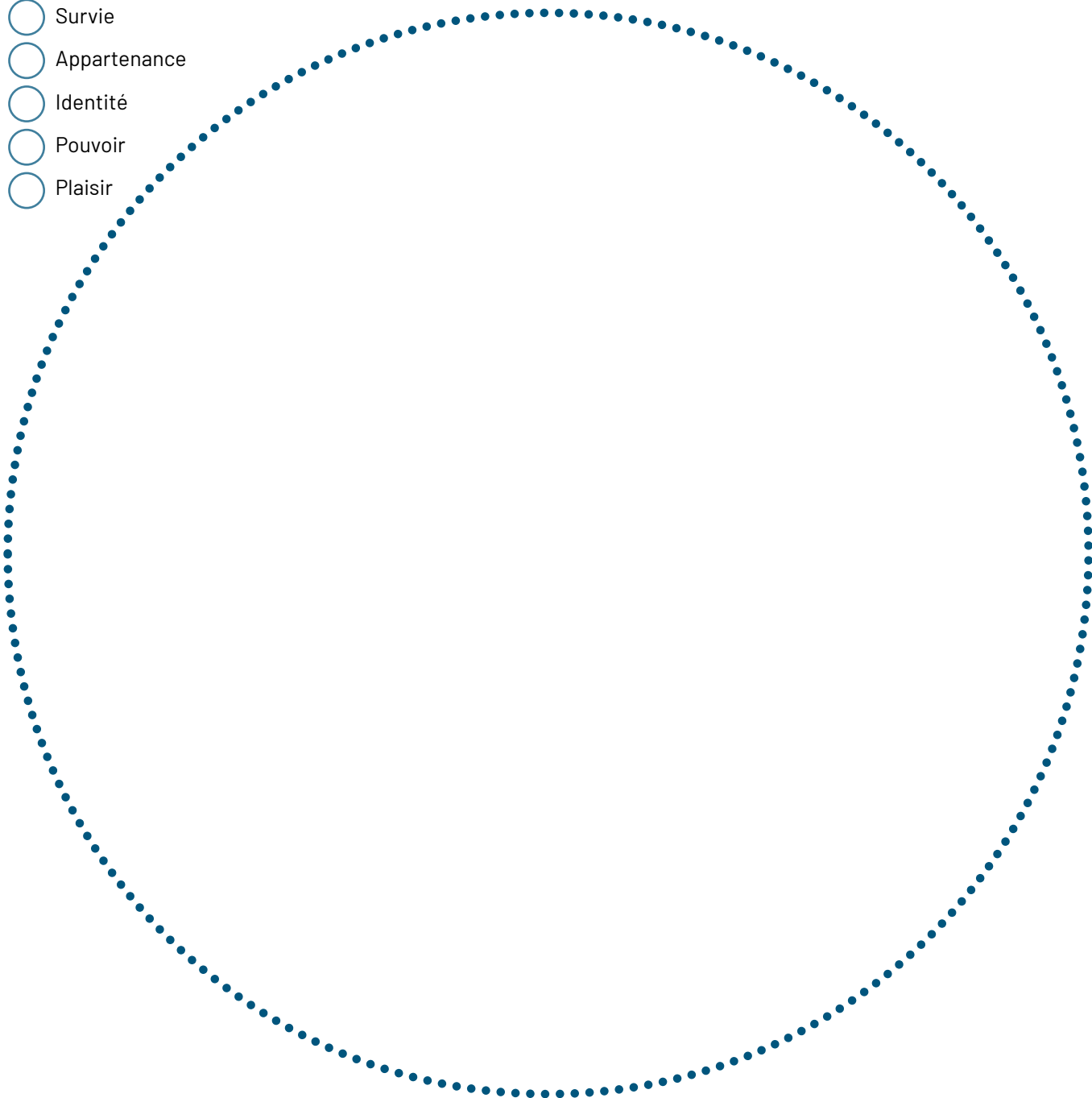
15 Mes besoins

Sécurité | survie | appartenance | identité | pouvoir | plaisir

Option explorée

Légende de couleur

- ☐ Sécurité
- ☐ Survie
- ☐ Appartenance
- ☐ Identité
- ☐ Pouvoir
- ☐ Plaisir





16 Jeu de cartes de valeurs

Découper chacune des valeurs et coller sur des cartons de façon à en faire des jeux de cartes
(un jeu par équipe de 3-4 membres).

Altruisme

Ambition

Amour

Apparence

Avancement

Activité physique

Communication

Compétence

Confort

Collaboration

Considération	Contact avec les gens
Dévouement	Discipline
Famille	Harmonie
Influence	Justice
Liberté	Loisir
Paix	Perfectionnisme

Plaisir

Planification

Goût du risque

Prestige

Recherche

Respect

Richesse

Santé émotionnelle

Satisfaction

Sécurité

Simplicité

Solitude

Stabilité	Tolérance
Amitié	Persévérance
Autonomie	Plein air
Confiance	Réalisation
Compétition	Responsabilité
Connaissance	Santé physique

Créativité

Sincérité

Éthique

Spiritualité

Honnêteté

Variété

Logique

Ordre

17 Liste de valeurs à cocher

1. Je coche toutes les valeurs qui sont importantes pour moi.
2. J'en retiens 3 à 5 qui se démarquent principalement pour moi.

Altruisme	☐	Famille	☐	Satisfaction	☐
Ambition	☐	Goût du risque	☐	Sécurité	☐
Amitié	☐	Harmonie	☐	Sincérité	☐
Amour	☐	Honnêteté	☐	Simplicité	☐
Apparence	☐	Influence	☐	Solitude	☐
Autonomie	☐	Justice	☐	Spiritualité	☐
Avancement	☐	Logique	☐	Stabilité	☐
Aventure	☐	Liberté	☐	Tolérance	☐
Activité physique	☐	Loisir	☐	Variété	☐
Confiance	☐	Ordre	☐	Autres?	☐
Communication	☐	Paix	☐		
Compétence	☐	Perfectionnisme	☐		
Compétition	☐	Persévérance	☐		
Confort	☐	Plaisir	☐		
Collaboration	☐	Planification	☐		
Connaissance	☐	Prestige	☐		
Considération	☐	Réalisation	☐		
Contact avec les gens	☐	Recherche	☐		
Créativité	☐	Respect	☐		
Dévouement	☐	Responsabilité	☐		
Discipline	☐	Richesse	☐		
Éthique	☐	Santé	☐		
		émotionnelle			
		Santé physique	☐		



18 Mes valeurs et mes choix

Mes 3 à 5 valeurs principales en ordre d'importance...

1.
2.
3.
4.
5.

Je nomme mes principales options de
choix professionnel ou scolaire, pour le moment :

-
-
-

J'identifie dans les tableaux qui suivent en quoi chacun des choix est en accord avec mes valeurs.
Je refais l'exercice pour la distribution de mes besoins.

Choix 1	Mes valeurs	Mes besoins

Choix 2	Mes valeurs	Mes besoins

Choix 3	Mes valeurs	Mes besoins

Comment mes choix répondent-ils à mes valeurs et à mes besoins ?

Y a-t-il un ou des choix professionnel/scolaire a priori en conflit avec certaines de mes valeurs ? Si oui, comment ?

Ce que je retiens de cette activité :

19 Mes objectifs - mon plan d'action

Sphère de vie	Je veux, j'aimerais, je souhaite, je serai, je me sentirai, j'arriverai à...	Objectif(s)
En formation,		
En emploi,		
En stage,		
Dans ma vie professionnelle en général (conditions de travail, salaires, avantages, etc.),		
(Au besoin) Dans ma vie personnelle, afin de soutenir mon projet éducatif ou professionnel,		
Dans ma vie amoureuse,		
Dans ma vie familiale,		
Autres :		

20 Mon plan d'action

Je cible l'objectif le plus important pour moi
et je le décompose en petites actions.

En date du

mon objectif principal est

Actions	Pourquoi?	Avec qui?	Comment?	Quoi d'autre? (solutions alternatives)
Ce que je peux faire pour y arriver	Je vais chercher quelles informations? Quel est le but de cette action?	Qui peut me soutenir? Qui contacter? Qui rencontrer?	J'ai besoin... • D'argent? • De transport? • D'une moyenne scolaire précise?	Si cela ne fonctionne pas? Comment puis-je atteindre mon but autrement?
1				
2				

Actions	Pourquoi?	Avec qui?	Comment?	Quoi d'autre? (solutions alternatives)
Ce que je peux faire pour y arriver	Je vais chercher quelles informations? Quel est le but de cette action?	Qui peut me soutenir? Qui contacter? Qui rencontrer?	J'ai besoin... • D'argent? • De transport? • D'une moyenne scolaire précise?	Si cela ne fonctionne pas? Comment puis-je atteindre mon but autrement?
3				
4				



21 Moi avant, toi maintenant

Je remplis les cases qui suivent à l'aide de mots-clés, de textes, de dessins ou d'images.

Moi au début du groupe
(avant)

Moi à la fin du groupe
(après)

22 Animation de la communauté virtuelle

Rendez-vous à l'adresse suivante :

<http://s-orienter.forumactif.com>

Rendez-vous à l'adresse suivante :

<http://s-orienter.forumactif.com>

Rendez-vous à l'adresse suivante :

<http://s-orienter.forumactif.com>

Rendez-vous à l'adresse suivante :

<http://s-orienter.forumactif.com>

Rendez-vous à l'adresse suivante :

<http://s-orienter.forumactif.com>

Rendez-vous à l'adresse suivante :

<http://s-orienter.forumactif.com>

Rendez-vous à l'adresse suivante :

<http://s-orienter.forumactif.com>

Rendez-vous à l'adresse suivante :

<http://s-orienter.forumactif.com>

Rendez-vous à l'adresse suivante :

<http://s-orienter.forumactif.com>

Rendez-vous à l'adresse suivante :

<http://s-orienter.forumactif.com>

Rendez-vous à l'adresse suivante :

<http://s-orienter.forumactif.com>

Rendez-vous à l'adresse suivante :

<http://s-orienter.forumactif.com>

23 Exemple d'affiche promotionnelle

Quoi choisir?
Pour qui choisir?
Pourquoi choisir?
Choisir...
Quand choisir?

S'ORIENTER...

Au terme de cinq rencontres de groupe, tu pourrais être en mesure d'y répondre! Tu as un choix d'orientation à faire prochainement et tu ne sais pas où te diriger? Tu ne sais pas à qui t'adresser? Viens nous voir, on pourrait t'aider!

Vraiment? Mais comment?

5 rencontres de groupe d'une durée de 3h chacune animées par une conseillère d'orientation
Les thèmes abordés au cours des rencontres touchent :
le choix d'orientation, les relations, la perception du travail et de l'emploi.

Pour t'inscrire...

CÉR A Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage

Références bibliographiques

Aguiar, F. H. R., & Conceição, M. I. G. (2015). Career guidance and health promotion with adolescents : keys for intervention programs. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15, 221-236. doi:10.1007/s10775-015-9311-9

Amundson, N. E., Borgen, W. A., Westwood, M. J., & Pollard, D. E. (2008). *Les groupes de recherche d'emploi: la filière du counseling*. Sherbrooke: Éditions GGC.

Anderson, D. (2007). Multicultural Group Work: A Force for Developing and Healing. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(3), 224-244.

Brown, D. B., & Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 740-766). New-York: John Wiley and Sons.

Chronister, K. M., & Davidson, M. M. (2010). Promoting distributive justice for intimate partner violence survivors with group intervention. *The Journal for Specialists in Group Work*, 35(2), 115-123.

Corey, G. (2015). *Theory and practice of group counseling* (9^e ed.). Boston: Cengage Learning.

Dalley-Trim, L., Alloway, N., & Walker, K. (2008). Secondary school students' perceptions of, and the factors influencing their decision making in relation to VET in schools. *The Australian Educational Researcher*, 32(2), 55-69.

Dionne, P. (2015). *Le groupe d'insertion sociale et professionnelle : apprentissages et développement au cœur de l'activité collective des personnes en situation de chômage de longue durée*. (doctorat), Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Dionne, P., & Dupuis, A. (2019). Cultural-Historical Activity Theory: Group career counselling for social justice of racialized women. In N. Arthur, R. Neault, & M. McMahon (Eds.), *Career Theory and Models at Work: Ideas for Practice*. Ottawa: CERIC.

Dionne, P., Simard, A., & Bourdon, S. (à paraître). S'Orienter : un programme pour transformer les représentations sexospécifiques d'élèves sur les métiers et les professions. *L'Orientation scolaire et professionnelle*.

Dionne, P., Simard, A., & Saussez, F. (2019). *Développement du pouvoir d'agir et conscience critique : l'influence d'un dispositif d'orientation en groupe*. Communication présentée au symposium « Aider les personnes à transformer/ comprendre les situations cadrées par de nouveaux dispositifs de contrôle des conduites des professionnels et des bénéficiaires : problèmes, enjeux et défis » dans le cadre des XVI^e rencontres du réseau Recherche en éducation et en formation (REF). Toulouse, 9-10 juillet.

Glasser, W. (2000). *Counseling with choice theory: The new reality therapy*. New York: HarperCollins.

Landry, S. (2007). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints*. Québec: PUQ.

Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment: de quel pouvoir s'agit-il? Changer les mondes (le petit, le grand) au quotidien. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(1), 137-149.

- Le Bossé, Y. (2011). *Un point de vue interactionniste et stratégique: psychosociologie des sciences de l'éducation*. Québec: ARDIS.
- Le Bossé, Y. (2016). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 2 : Aspects pratiques*. Québec: ARDIS.
- Leclerc, C. (2015). *Intervenir en groupe : savoirs et pouvoir d'agir*. Québec: Crieval.
- Lecomte, C., & Savard, R. (2004). *Entretien de conseil et bilan de compétences*. Communication présentée au colloque "Bilan de compétences et mutations: l'accompagnement de la personne". Caen, France, date.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.
- Limoges, J. (2014). *Le potentiel groupal: optimiser la communication dans les petits, moyens et grands groupes*. Québec: Septembre éditeur.
- McWhirter, E. H. (1998). An Empowerment model of counsellor education. *Revue canadienne de counseling*, 32(1), 12-26.
- McWhirter, E. H., & McWhirter, B. T. (2016). Critical consciousness and vocational development among latina/o high school youth: initial development and testing of a measure. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 543-558.
- Michaud, G., Dionne, P., & Beaulieu, G. (2006). *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Québec : Septembre éditeur.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Contenus en orientation scolaire et professionnelle (cosp). Deuxième cycle du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Savolainen, R., & Kari, J. (2004). Placing the Internet in information source horizons. A study of information seeking by Internet users. *Library & Information Science Research*, 26(4), 415-433.
- Supeno, E., Dionne, P., Viviers, S., & Rivard, L. (sous presse). L'advocacie sociale et professionnelle dans les professions en santé mentale et relations humaines : Une recension des écrits (1^{re} partie). *Orientation*, 10(1).
- Yalom, I., & Leszcz, M. (2005). *The Theory and practice of group psychotherapy* (5^e éd.). New-York: Basic Books (1^{re} éd. 1984).



S'orienter



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE