

---

## Un programme de formation à l'élaboration et à l'évaluation de programmes visant à favoriser l'insertion socio-professionnelle des jeunes

---

Marcel Monette

*Université Laval*

---

### Résumé

Les conseillers d'orientation du Québec reconnaissent l'importance de développer des compétences en élaboration et en évaluation de programmes. Pour développer ces compétences, un modèle de formation est proposé. Le modèle utilisé est à la fois systématique et systémique. D'une part, il enseigne les comportements et les habiletés cognitives nécessaires pour pouvoir élaborer et évaluer des programmes d'intervention. D'autre part il va plus loin que la simple acquisition des compétences. Il s'intéresse au transfert des apprentissages dans le milieu de travail et à l'impact des interventions des conseillers sur leurs clients et sur leur organisation.

### Abstract

Guidance counsellors in Quebec recognize the importance of developing skills for program elaboration and evaluation. To develop these skills, a training model is proposed. The model used is both systematic and systemic. On the one hand, it teaches the behaviours and cognitive abilities required to elaborate and evaluate intervention programs. On the other hand, it goes further than the simple acquisition of skills. It deals with the transfer of on-the-job training and the impact of counsellor intervention on their clients and on their organization.

La démarche d'insertion socio-professionnelle des jeunes canadiens s'avère très difficile. Plusieurs d'entre eux ne terminent même pas leur cours secondaire. Le taux de chômage pour cette catégorie d'âge grimpe de plus en plus. La situation semble suffisamment alarmante pour que le gouvernement canadien accepte de dégager des sommes d'argent importantes afin d'inciter les jeunes à demeurer plus longtemps aux études ou afin de les aider à retourner aux études ou à intégrer le marché du travail.

Le contexte socio-économique actuel ne favorise certes pas l'insertion socio-professionnelle des jeunes. Fournier (1990) fait ressortir un ensemble de déterminants sociaux qui contribuent à contrecarrer l'entrée sur le marché du travail des jeunes d'aujourd'hui: la récession; la primauté de l'ancienneté; l'exigence de l'expérience pour obtenir un emploi; le fait qu'un nombre élevé de jeunes arrivent en même temps sur le marché du travail; l'évolution technologique et ses exigences qui ne correspondent pas à la formation offerte dans les écoles; l'exigence d'une scolarité plus élevée; la précarité des emplois etc.

Les jeunes, de leur côté, sont en pleine phase de transition; ils vivent le passage du stade de l'adolescence à celui de jeune adulte. Ce processus

de changement, ce passage d'une étape à l'autre, cette transition rend souvent les individus très vulnérables (Gould, 1981). L'individu doit, en effet, abandonner certains rôles, laisser de côté des vieux schèmes avant d'en développer des nouveaux (Bridges, 1980). Il faut prendre le risque d'éliminer des façons d'être habituelles pour en essayer de nouvelles, sans savoir si elles seront efficaces. Au moment où ces choix se font la personne se retrouve un peu perdue: elle se sent coupée de son passé et elle nage dans l'inconnu dans le présent. La personne vit, somme toute, une période de réorientation qui devrait la conduire à apprendre de nouveaux rôles, de nouveaux mécanismes d'adaptation, de nouvelles habiletés, de nouvelles compétences.

Compte tenu de ce que vivent les jeunes et compte tenu du contexte socio-économique il s'avère de plus en plus nécessaire de leur fournir du support dans leur démarche d'insertion socio-professionnelle. A cet égard, deux options semblent disponibles: 1) demander à des experts d'élaborer des programmes qui visent à faciliter l'insertion socio-professionnelle des jeunes; 2) développer chez des intervenants, qui travaillent directement auprès des clientèles, les compétences requises pour qu'ils puissent élaborer des programmes d'intervention.

L'utilisation des experts semble garantir la production de programmes de qualité. Cette avenue présente toutefois certaines difficultés. Souvent, il n'y a pas suffisamment d'experts pour répondre à toutes les demandes. Les experts, n'ayant pas de contacts directs avec les clientèles, peuvent aussi manquer d'information sur les besoins prioritaires de ces clientèles et en arriver à élaborer des programmes qui ne trouveront pas preneurs. De plus, l'introduction dans une organisation d'un nouveau programme ne garantit pas que les professionnels du milieu vont s'approprier ce projet. A cet égard, Havelock (1973; voir Egan, 1985) soulignait que les interventions en développement organisationnel sont incomplètes si elles ne donnent pas aux systèmes les moyens de se renouveler, si somme toute elles ne les outillent pas pour qu'ils puissent gérer eux-mêmes leur développement.

Les professionnels de la relation d'aide ont longtemps hésité à communiquer leur expertise. Ce n'est que dans les années 70 qu'ils ont vraiment accepté de livrer leurs secrets avec l'émergence de l'éducation psychologique, de la formation des para-professionnels et de la publication de programmes d'autoguérisson. Egan & Cowan (1979) soulignent que les systèmes d'éducation se sont montrés encore plus réticents à enseigner des habiletés comme la planification, la solution de problème et la prise de décision. Ce type d'intervention permet aux individus et aux organisations de se prendre en main. Elle demande que les experts acceptent de partager leur pouvoir en enseignant leurs compétences au plus grand nombre de personnes possible. Cette démarche présente un avantage

certain: celui de l'effet multiplicateur. Le fait de former des intervenants à l'élaboration et à l'évaluation de programme permet de générer plusieurs programmes. Chacune des personnes qui reçoit la formation acquiert les compétences nécessaires pour développer dans son milieu son propre programme d'intervention.

Le but de la présente recherche consiste précisément à former des conseillers et des conseillères d'orientation, en exercice, à l'élaboration et à l'évaluation de programmes qui visent à favoriser l'insertion socio-professionnelle des jeunes. Plus précisément, il s'agira d'élaborer un programme de formation, de l'administrer et de l'évaluer.

La première partie du projet s'attarde à l'analyse des besoins de formation des conseillers et des conseillères à l'élaboration et à l'évaluation de programme. Elle est suivie par la présentation du modèle utilisé pour la formation.

#### ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION DES CONSEILLERS ET DES CONSEILLÈRES D'ORIENTATION À L'ÉLABORATION ET L'ÉVALUATION DE PROGRAMME

La demande accrue de la part du public pour justifier les coûts en éducation oblige les conseillers et les conseillères à s'assurer que leurs activités permettent à leurs clients d'atteindre leurs objectifs. Dire qu'un client a passé six heures en entrevue ou que l'aidant considère qu'il s'est amélioré ou même que le client considère s'être amélioré ce n'est plus suffisant. Comme le counseling, y compris le counseling de carrière, ne montre pas un bilan impressionnant quant au succès de ses interventions, les autres professionnels et le public en général exigent des preuves de son efficacité (Healey, 1982).

Les conseillers et les conseillères oeuvrent dans un monde en changement. La réalité socio-économique et le marché du travail évoluent rapidement. De nouveaux besoins surgissent qui demandent aux professionnels de la relation d'aide d'adapter leurs méthodes d'intervention (Jones et al. 1981). Ces derniers ne peuvent attendre des années pour que leurs stratégies soient parfaitement validées. Dans ce contexte, ils se doivent de développer des compétences pour pouvoir évaluer leurs interventions, ils se doivent de s'assurer que leurs interventions ont effectivement l'effet anticipé sur le client (Wilson & Rotter, 1982; Ibrahim, Helms & Thompson, 1983).

Shaw (1977) et Boyd (1978) soulignent l'importance pour les conseillers et les conseillères d'élaborer des programmes spécifiques répondant à des objectifs spécifiques. Rounds Jr. & Tinsley (1981) ajoutent que les recherches sur les méthodes d'intervention ne se préoccupent pas

beaucoup d'établir le lien entre les méthodes d'intervention et des types de comportements vocationnels spécifiques.

Même si on s'attend à ce que les conseillers et les conseillères élaborent des programmes qui répondent aux besoins des clients, la littérature en counseling offre peu de modèles pour les aider à élaborer ces programmes (Healey, 1982; Borders & Leddick, 1987).

Dans une enquête, réalisée à l'aide de la technique Delphi, Monette (1984) a tenté de cerner les besoins en orientation tels qu'ils sont perçus par les conseillers et les conseillères d'orientation. L'étude s'est faite auprès de 361 d'entre eux. Une liste des fonctions résumant leur travail a été constituée. Elle comprenait les neuf fonctions suivantes: relation d'aide, éducation psychologique, information scolaire et professionnelle, recherche, consultation, «testing», animation, formation et supervision, gestion administrative et évaluation de programme.

Les besoins prioritaires identifiés se regroupent autour des fonctions relation d'aide, information et «testing». Les conseillers et les conseillères passent beaucoup de temps à remplir ces fonctions et ils désirent effectivement leur accorder beaucoup de place. La fonction gestion administrative et évaluation de programmes se classe au quatrième rang en terme de priorité.

En s'attardant à la perception des conseillers et des conseillères en fonction du milieu de travail il appert que le profil des réponses de l'étude correspond à celui des intervenants qui oeuvrent dans le secteur scolaire au niveau secondaire. Ce n'est guère surprenant puisqu'ils représentent 58% de l'ensemble des répondants. En comparant le secteur scolaire (primaire, secondaire, collégial, éducation des adultes) aux autres secteurs, il ressort que les conseillers et les conseillères n'accordent pas la même priorité aux différentes fonctions. Ceux qui sont à l'extérieur du secteur scolaire placent aussi au premier rang la relation d'aide. Puis ils prêtent particulièrement attention à la gestion administrative et l'évaluation de programme, à l'animation, à la consultation et à l'information.

Une analyse plus spécifique des données permet de faire ressortir les tâches les plus importantes à l'intérieur de chaque fonction. C'est ainsi que l'on peut constater, par exemple, que seulement quelques tâches contribuent à faire de la fonction gestion administrative et évaluation de programme une fonction relativement importante dans le travail du conseiller et de la conseillère. À cet égard, trois tâches s'avèrent nettement prioritaires. Elles se résument à la définition des objectifs, à l'évaluation de l'atteinte des objectifs, à l'élaboration d'un rapport annuel des activités. Par ailleurs, gérer un budget, établir les politiques de perfectionnement et répartir la charge de travail apparaissent comme des tâches non prioritaires.

Une lecture de ces résultats révèle qu'il y a de fait deux fonctions différentes dans la fonction gestion administrative et évaluation de programme et que de ces fonctions l'évaluation de programme semble nettement la plus importante. En séparant les deux éléments l'importance de l'évaluation de programme ressort encore davantage.

En résumé, les conseillers et les conseillères d'orientation au Québec reconnaissent l'importance de développer des compétences en élaboration et évaluation de programme. Une fois le besoin de formation affirmé, il reste à se demander comment développer ces compétences chez les conseillers et les conseillères en exercice. La prochaine section aborde précisément la question du modèle de formation retenu.

#### UN MODÈLE DE FORMATION DES CONSEILLERS ET DES CONSEILLÈRES

Avant de regarder comment organiser la formation des conseillers et des conseillères à l'élaboration et à l'évaluation de programmes, il importe de définir ce que nous entendons par formation. La formation peut se définir comme un effort planifié et systématique en vue de modifier ou de développer des connaissances, des habiletés et des attitudes, par le biais d'expériences d'apprentissage, afin d'atteindre une performance adéquate dans une activité donnée (Buckley & Caple, 1990). Pour quelqu'un qui occupe un emploi il s'agit de lui permettre d'acquérir les habiletés nécessaires qui vont l'amener à réaliser ses tâches de façon efficace.

Cette définition met en lumière deux éléments importants: la formation est systématique et elle s'attarde à l'impact qu'elle a sur la performance de l'employé dans son milieu de travail. Telle que présentée, elle s'apparente fortement à l'approche systémique. Atkins (1983) identifie, en effet, deux types d'approches systémiques par rapport à la formation: 1) quand la formation est appréhendée comme s'inscrivant dans un système plus large; et 2) quand la formation met l'emphase sur les interrelations entre la description d'une tâche, l'identification des besoins, la spécification des objectifs, le choix d'activités permettant l'atteinte des objectifs, les critères de performance et d'évaluation. Cette deuxième façon de décrire les caractéristiques de la formation reflète davantage une perspective systématique plutôt qu'une véritable approche systémique.

Nous allons maintenant élaborer sur les deux approches présentées: l'approche systématique et l'approche systémique.

##### *L'approche systématique*

Les programmes systématiques de formation pour développer les habiletés de base en relation d'aide foisonnent dans les années 60. À cet égard, Baker et al. (1990) s'attardent à l'analyse des programmes de trois

pionniers dans le domaine: le «Human Resource Development» de Carkhuff; le «Interpersonal Process Recall» de Kagan et le «Microcounseling» de Ivey. Les trois systèmes de formation présentent des caractéristiques communes: ils sont tous didactiques et ils se centrent sur l'enseignement de comportements spécifiques. Chaque système suit une séquence précise au niveau de l'entraînement et l'apprentissage se fait à partir des tâches les plus simples pour aller vers les plus complexes. Les étudiants apprennent à discriminer les comportements efficaces de ceux qui ne le sont pas puis, ils tentent de reproduire les comportements efficaces pour lesquels ils reçoivent un renforcement positif.

Malgré les faiblesses méthodologiques de plusieurs des recherches qui s'attardent à évaluer l'efficacité des programmes de formation systématiques pour développer les habiletés de base en relation d'aide, les résultats semblent démontrer que ces programmes fonctionnent: les étudiants apprennent les habiletés qu'on leur enseigne. Toutefois, il est beaucoup moins évident que les apprentissages se maintiennent dans le temps (Cormier, 1990).

À la fin des années 60, la formation basée sur le développement des compétences devient une priorité au niveau de «l'Office of Vocational and Adult Education» aux États-Unis (Jones et al., 1981). Cette approche tend à favoriser, au plan de la formation, l'apprentissage et la pratique des éléments nécessaires pour que l'intervenant soit efficace dans ses interactions avec ses clients. Elle a reçu différentes appellations comme la formation basée sur la performance, sur les habiletés ou encore sur les compétences. Les programmes fondés sur le développement des compétences tentent d'aller au-delà de l'apprentissage de connaissances et d'attitudes; ils demandent que les sujets démontrent l'acquisition des compétences à travers des performances qui reflètent les tâches qu'ils doivent accomplir dans leur emploi.

Un programme, centré sur les compétences, possède les caractéristiques suivantes (Jones et al. 1981):

- durant la phase de planification, il se fait une analyse des tâches que la personne en formation devra réaliser dans son emploi;
- les compétences requises pour réaliser ces tâches sont formulées par écrit;
- les objectifs de formation découlent de ces tâches et compétences: ils doivent décrire des comportements observables que les personnes en formation devront démontrer. Il importe aussi de préciser les critères qui détermineront l'atteinte des objectifs;
- le matériel utilisé pour la formation et les techniques pédagogiques mettent l'emphase sur la performance des tâches et ils doivent

faciliter le transfert des apprentissages du laboratoire au milieu de travail;

- le programme doit permettre la mesure de résultats observables;
- les moyens d'évaluation doivent permettre aux participants de déterminer les objectifs qui sont atteints à la fin du programme, de voir quelles sont les compétences qui ont été transférées dans le milieu de travail et leur impact sur la performance du travailleur.

Il est difficile de contester le bien fondé d'élaborer des programmes de formation où les objectifs, les activités de formation et les évaluations sont reliés logiquement les uns aux autres. Le fait que ces programmes soient très orientés vers la pratique en développant des habiletés que les sujets utiliseront dans leur emploi contribue aussi à l'attrait de l'approche. Finalement, les évaluations permettant d'analyser l'impact des programmes s'avèrent très utiles pour rendre compte de la pertinence de ces programmes.

Toutefois, comme le soulignent Jones et al. (1981), même si le support pour cette approche s'avère important il n'est certes pas suffisant pour affirmer que c'est la seule approche à retenir au niveau de la formation des conseillers et des conseillères. Avant d'en arriver là, il faudra répondre de façon satisfaisante et convaincante aux questions suivantes: a) dans quelle mesure les compétences peuvent-elles s'enseigner? b) comment s'assurer que les compétences sont acquises? c) comment vérifier le transfert des apprentissages dans le milieu de travail? et d) comment vérifier si ceux qui reçoivent cette formation fonctionnent mieux que ceux qui en reçoivent une autre?

De Kurpuis et al. (1985) soulignent la difficulté pour les programmes de formation des conseillers et des conseillères de permettre la généralisation des apprentissages. Ce phénomène refléterait l'absence d'éléments essentiels dans la formation. Ils pensent que plusieurs principes du modèle cognitif-behaviorale peuvent s'appliquer à la formation des conseillers et des conseillères. Pour eux, la compréhension de l'importance du dialogue interne de la personne s'avère peut-être ce lien manquant.

Que ce soit auprès des conseillers, des conseillères (Borders & Leddick, 1987) ou des gestionnaires (Gist, 1989), il semble important que les programmes de formation se centrent non seulement sur les comportements observables, mais aussi sur les stratégies cognitives qu'ils utilisent. Les approches «développementales» de supervision nous enseignent que ce facteur est d'autant plus important avec des sujets qui ont de l'expérience. Borders & Leddick (1987) rappellent que les conseillers ou les conseillères débutants se centrent davantage sur les comportements à adopter: ils sont orientés sur la tâche et veulent savoir

le quoi, quand, pourquoi et comment faire des interventions. Ceux qui ont plus d'expérience et de compétence sont prêts à travailler au niveau des habiletés cognitives, c'est-à-dire à l'analyse de la façon de penser à propos des problèmes observés et du choix des interventions.

Ivey (1990) propose d'intégrer les approches systématiques de formation en s'inspirant du modèle «développementale» de Carey qui présente quatre stades de développement cognitif: les niveaux sensori-moteur, concret, formel et dialectique-systémique. Les approches qui s'attardent aux comportements observables se situeraient plus au niveau sensori-moteur et concret tandis que celles qui visent les stratégies cognitives refléteraient plus les niveaux formel et dialectique-systémique. Ivey ajoute que l'apprentissage de petites tâches distinctes est aussi important que celui d'habiletés cognitives complexes. Un programme de formation devrait donc favoriser le développement d'habiletés tant au niveau des comportements qu'au niveau cognitif.

### *L'approche systémique*

Un système est un tout ou un ensemble composé de parties en interaction les unes avec les autres. French & Bell (1978; voir Buckley & Caple: 1990) ont réussi à illustrer sous la forme d'un diagramme les principales composantes d'un système de formation. La figure 1 montre que le système est influencé par des éléments qui viennent de l'extérieur. Le système lui-même comprend des intrants, des mécanismes de transformation, des extrants et des boucles de rétroaction internes. Finalement, le système a un impact sur les utilisateurs des services; il se crée de la sorte une boucle de rétroaction externe entre le système «utilisateurs des services» et le système «formation». Cette représentation décrit un système ouvert de formation. La partie qui se situe à l'intérieur du cercle représente, quant à elle, un système fermé. La plupart des programmes de formation des conseillers et conseillères s'inscrivent dans la perspective du système fermé, car ils n'évaluent pas l'impact de la formation sur les clientèles.

Dans la figure 1, les mécanismes de transformation réfèrent à l'implantation du programme de formation des conseillers et conseillères à l'élaboration et à l'évaluation de programme. Les éléments qui peuvent influencer l'implantation du programme touchent les caractéristiques des sujets qui suivent la formation, celles des formateurs et formatrices et celles des devis de formation. Les "extrants" traduisent les résultats de la formation, soit la satisfaction des conseillers et conseillères et l'acquisition de connaissances et d'habiletés en élaboration et évaluation de programme.

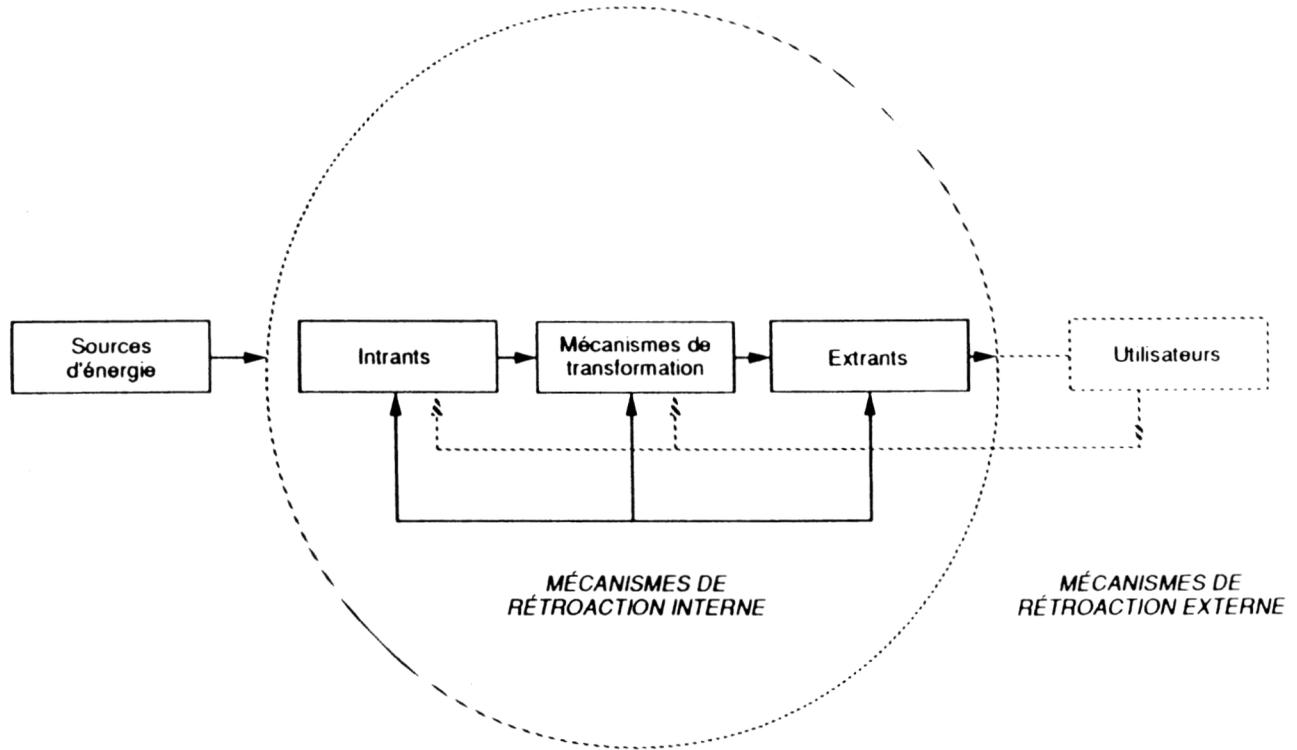


Figure 1. Diagramme d'un système en interaction avec son environnement (French & Bell, 1978.)

Un système de formation est ouvert quand il va plus loin que la simple vérification de l'acquisition des compétences. Il importe de regarder dans quelle mesure le transfert de l'apprentissage se fait dans le milieu de travail et d'analyser l'impact des interventions sur les clients et sur l'organisation.

La figure 2 illustre l'interaction entre le système «formation continue des conseillers» et le système «intervention des conseillers dans leur milieu de travail». La qualité de la formation aura un impact important sur les attentes et les perceptions des formateurs et sur leur capacité à élaborer des programmes d'intervention qui répondent bien aux besoins de leurs clientèles.

Suite à la formation, le conseiller ou la conseillère introduit quelque chose de nouveau dans son organisation. Il ou elle veut implanter un programme qui vise à favoriser l'insertion socio-professionnelle de ses clients. À ce stade-ci, les caractéristiques de l'organisation jouent un rôle important (Goodman et al. 1980; Ford & Baldwin, 1988). Est-ce que les normes du milieu encouragent le changement? Est-ce que l'organisation fournit un support quelconque à ceux et celles qui veulent expérimenter de nouvelles interventions? Est-ce qu'elle leur permet d'utiliser leurs nouvelles compétences? Est-ce que le système de récompense de l'organisation les favorise?

Le programme d'intervention du conseiller et de la conseillère devrait avoir un impact sur les clients et sur l'organisation. Les résultats de cette évaluation fournissent à leur tour, des indices sur la qualité du programme de formation.

En résumé, le modèle de formation utilisé sera à la fois systématique et systémique. D'une part, il enseignera à des conseillers et des conseillères en formation continue, les comportements et les habiletés cognitives nécessaires pour pouvoir élaborer et évaluer des programmes d'intervention. Le protocole de formation vise à réduire en petites tâches distinctes le contenu global de l'apprentissage. Chaque tâche correspondra à une performance ou à un comportement. Puis, les modalités de formation devront permettre de présenter clairement les liens qui existent entre les divers éléments et de les incorporer dans un plan cognitif. D'autre part, les réactions des conseillers et des conseillères en formation, l'évaluation de leurs apprentissages et de leurs performances dans le milieu de travail et l'impact de leurs interventions sur leur clientèle et leur organisation fourniront des rétroactions sur la valeur du programme de formation.

#### Références

- Atkins, B. (1983). To what extent is a system model appropriate to the diagnosis of training needs and the conduct of training in organization. *Programmed learning and educational technology*, 20, 243-252.

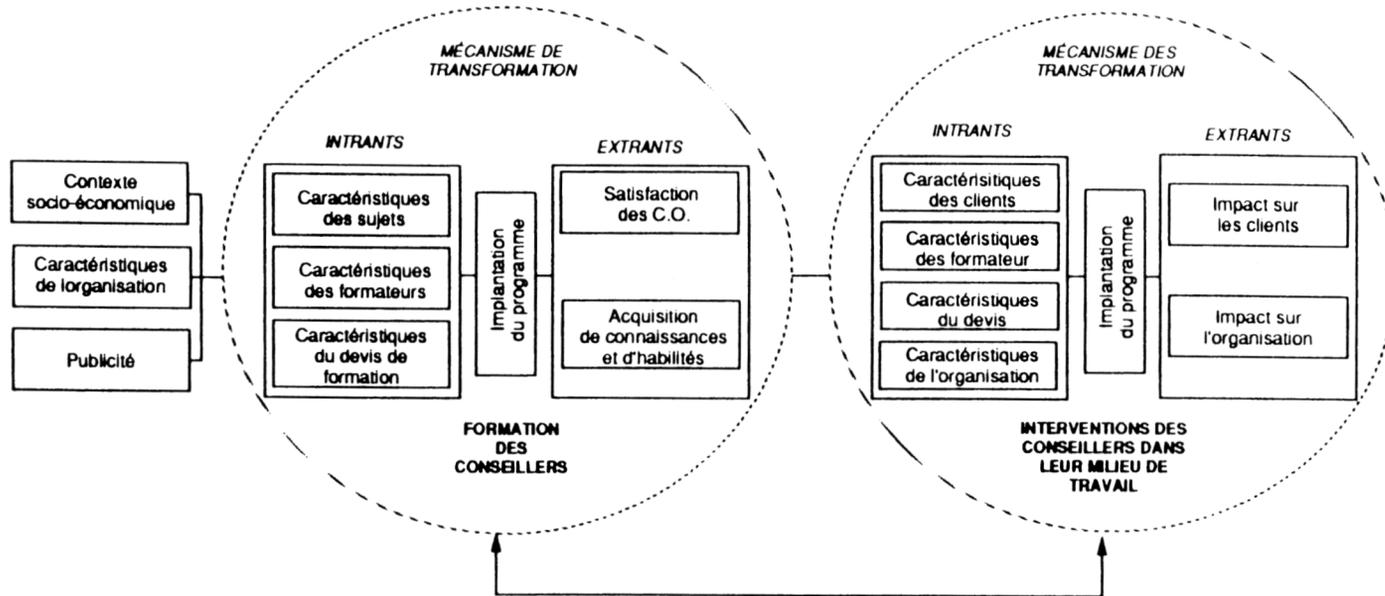


Figure 2. Diagramme de l'interaction entre le système "formation des conseillers" et le système "intervention des conseillers".

- Baker, S.B., Daniels, T.G., & Greeley, A.T. (1990). Systematic training of graduate-level counselors: narrative and meta-analytic reviews of three major programs. *The counseling psychologist, 18*(3), 355-421.
- Baldwin, T.T., & Ford, K.J. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel psychology, 41*, 63-105.
- Borders L., Di Anne, & Leddick, G.R. (1987). *Handbook of counseling supervision*. Virginia: Association for counselor education and supervision.
- Bridges, W. (1980). *Transitions*. Don Mills: Addison-Wesley.
- Boyd, J. (1978). *Counselor Supervision*. Murray, IN: Accelerated development
- Buckley, R., & Caple, J. (1990). *The theory and practice of training*. San Diego, CA: University Associates.
- Cormier, S. (1990). Systematic training of graduate-level counselors: a reaction. *The counseling psychologist, 18*(3), 446-454.
- De Kurpuijs, W.J., Benjamin, D., & Keith, D.M. (1985). Effects of teaching a cognitive strategy on counselor trainee, internal dialogue and clinical hypothesis formulation. *Journal of counseling psychology, 32*(2), 263-271.
- Egan, G. (1985). *Change agent skills in helping and human service settings*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Egan, G., & Cowan, M.A. (1979). *People in systems: a model for development in the human-service professions and education*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Fournier, G. (1990). *Le développement d'un locus de contrôle vocationnel chez les jeunes de 16 à 25 ans*. Document inédit, Québec: Université Laval.
- Gist, M.E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel psychology, 42*(4), 787-805.
- Goodman, P.S., Bazerman, M., & Conlon, E. (1980). Institutionalization of planned organizational change. *Research in organizational behavior, 2*, 215-246.
- Gould, R. (1981). Discussion of Schlossbert-Brammer-Agrego papers. *The counseling psychologist, 9*(2), 44-46.
- Healy, C.H. (1982). *Career development: counseling through the life stages*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ibrahim, F.A., Helms, B.J., & Thompson, D.L. (1983). Counsellor role and function: an appraisal of consumers and counsellors. *Personnel and guidance journal, 61*, 597-601.
- Ivey, A.E. (1990). Systematic counselor/therapist training: "Training as treatment" and directions for the future. *The counseling psychologist, 18*(3), 428-435.
- Jones, L.P., Jones, B.C., & Drier, H.N. (1981). Developing training competencies for career guidance personnel. *National vocational guidance association*.
- Monette, M. (1984). *Identification des besoins en orientation*. Document inédit, Québec: Université Laval.
- Rounds, J.B., & Tinsley, H.E. (1984). Diagnosis and treatment of vocational problems. In Brown, S.D., & Lent, R.Q. (Eds.), *Handbook of counseling psychologist*. New York: Wiley.
- Shaw, M.C. (1977). The development of counseling programs: priorities, progress and professionalism. *Personnel and guidance journal, 55*, 339-345.
- Wilson, N., & Rotter, J.C. (1982). School counseling: a look into the future. *Personnel and guidance journal, 60*, 353-357.

### À propos de l'auteur

Marcel Monette est professeur agrégé à l'Université Laval et directeur des programmes de premier cycle en Sciences de l'orientation. Il a obtenu son doctorat en psychologie à l'Université de Montréal. Ses enseignements mettent l'accent sur les fonctions de consultation et d'évaluation de programmes. Ses recherches touchent à la formation des conseillers, aux processus de transition et à l'étude de l'adolescence. Il est président de la Société canadienne d'orientation et de consultation.

Correspondance et demandes de tirés-à-part peuvent être adressées à: Marcel Monette, Département de counseling et orientation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, G1K 7P4.