

## JALONS POUR LA FORMATION DES CONSEILLERS AU CANADA\*

JACQUES PERRON  
*Université de Montréal*

### Résumé

En juin 1981, la Société Canadienne d'Orientation et de Consultation (SCOC) acceptait en principe un ensemble de jalons concernant les programmes de formation des conseillers au Canada. Dans le présent article, les auteurs évoquent l'historique de l'élaboration de ces jalons, identifiant quelques définitions et principes sur lesquels ils sont fondés et les présentant dans leur forme actuelle. Ils discutent aussi de l'importance et des avantages du fait d'adopter ces jalons. Enfin, ils considèrent certaines questions laissées sans réponse définitive.

A l'occasion du congrès national tenu à Calgary en juin 1981, l'assemblée générale de la Société Canadienne d'Orientation et de Consultation (SCOC) adoptait en principe un ensemble de jalons relatifs aux programmes canadiens de formation des conseillers. En janvier 1982, le texte final de ces jalons était soumis à la SCOC et c'est pour le rendre accessible à tous les membres qu'il est publié dans ce numéro du *Conseiller Canadien*.

Comme membres du comité *ad hoc* responsable de la rédaction des jalons, nous estimons qu'ils constituent une réalisation importante de la SCOC et qu'ils ont des implications à long terme pour l'avenir du counselling au Canada. En conséquence, il nous apparaît souhaitable de livrer ici les idées qui sous-tendent la formulation de la version finale de ces jalons. De façon plus particulière, nous désirons consacrer cet article à (a) un bref rappel historique de leur élaboration, (b) quelques définitions et principes sur lesquels ils sont fondés, (c) un texte des jalons, (d) une discussion de l'importance et des avantages de les instaurer et (e) des questions

qu'ils n'abordent pas, compte tenu de leur forme actuelle.

### *Rappel historique*

Depuis un certain nombre d'années, des membres de la SCOC ont reconnu la nécessité de mettre au point des jalons concernant la formation des conseillers au Canada. Toutefois, ce n'est qu'en 1979, au congrès de St-Jean (Terre-Neuve), qu'une action immédiate fut entreprise en ce sens. Le professeur Myrne Nevison, de l'Université de la Colombie Britannique, convoqua alors une réunion des formateurs canadiens des conseillers. Il s'en dégagea un assentiment à l'effet qu'il était suffisamment important d'énoncer des jalons relatifs aux programmes de formation des conseillers pour que soit formé un comité *ad hoc* chargé d'en faire la rédaction. Lors de cette réunion, le professeur Vance Peavy, de l'Université de Victoria, présenta une version légèrement modifiée des jalons de l'Association for Counselor Education and Supervision (ACES), une division de l'American Personnel and Guidance Association. Ce document fut discuté et subséquemment acheminé aux formateurs des conseillers au Canada.

A la rencontre suivante des formateurs de conseillers (Ottawa, septembre 1980), on analysait les réactions au document Peavy/ACES

\* Traduction et adaptation de *Guidelines for Counsellor Education in Canada* de V. Peavy, S. Robertson et M. Westwood.

Pour une copie de ce texte, adressez la demande à Jacques Perron, Département de psychologie, Université de Montréal, C.P. 6128, Montréal, Qué., H3C 3J7.

### *Jalons pour la formation des conseillers*

et l'on décidait de produire une version typiquement canadienne des jalons plutôt que d'adapter le modèle américain au contexte canadien. Un comité composé de trois personnes, Sharon Robertson, de l'Université de Calgary, Vance Peavy et Marvin Westwood, de l'Université de la Colombie Britannique, se voyait alors confier le mandat de préparer une première série de jalons pour le mois de décembre 1981. Le comité s'acquitta de cette tâche, et, par la suite, révisa deux fois son document en s'inspirant des réactions des formateurs canadiens de conseillers. Ainsi formulés, les jalons furent soumis au Comité de formation des conseillers lors du congrès de la SCOC à Calgary en juin 1981. Le comité en recommanda l'acceptation de principe et l'Assemblée générale en fit autant en suggérant que le comité se réunisse une autre fois afin d'incorporer les changements suggérés par les formateurs de conseillers lors du congrès de Calgary. Le comité *ad hoc* se réunissait encore en décembre 1981 et révisait pour une dernière fois les jalons pour les présenter dans leur forme actuelle (voir Appendice).

#### *Définitions et principes de travail*

En vue de préparer ces jalons, le Comité *ad hoc* dut faire l'unanimité sur des questions fondamentales telles: "Qu'est-ce qu'un conseiller?" et "Qu'est-ce que le counselling?"

Les conseillers professionnels sont définis comme des facilitateurs du changement et du développement humain. Pour s'acquitter d'une telle tâche, il leur est nécessaire d'acquérir un vaste répertoire d'habiletés et de compétences interpersonnelles spécifiques, d'adopter une ligne de conduite professionnelle, éthique et morale, d'acquérir les connaissances de base d'une science du comportement, d'élaborer une philosophie dont s'inspirent leurs activités et d'afficher ce que l'on pourrait désigner comme un éventail d'attitudes et de valeurs "aidantes".

Dans un même ordre d'idées, le counselling se présente comme une activité humaine complexe dont le but principal réside dans le fait qu'une personne en aide une autre à résoudre ses problèmes de vie. Cette discipline se constitue d'habiletés spécifiques harmonisées les unes aux autres (Brammer, 1973), se fonde sur des connaissances spécialisées et s'inspire d'une hiérarchie de valeurs qui se traduit sous forme d'une "perspective" ou d'une "idéologie" d'aide (Halmos, 1965; Peterson, 1976; Wallis, 1973). Des questions comme "Quel est le rôle du conseiller?" ou "Qui doit pratiquer le coun-

selling?" ont tendance à détourner l'attention du coeur et de la nature même du counselling. C'est pourquoi il serait peut-être plus éclairant de se demander: Lorsque, alléguant une perspective de counselling, quiconque a recours aux habiletés qui en découlent, peut-on démontrer que ces habiletés sont utilisées de façon fiable, efficace (Egan, 1975; Gazda, 1975) et éthique (Blackham, 1974)?

Les membres du Comité *ad hoc* ont établi les jalons sur cinq principes de base. Ils ont convenu que ceux-ci devaient:

1. Être assez flexibles pour permettre l'usage de diverses approches à la formation du conseiller.
2. Mettre l'accent sur des habiletés, des attitudes et des connaissances convenables à toute pratique du counselling.
3. Contenir des normes de formation à la fois minimales et idéales.
4. Servir de normes pour les programmes de formation au niveau de la maîtrise (possiblement à un niveau de certificat) mais non pour les programmes de niveau doctoral.
5. Être périodiquement révisés (e.g. à tous les cinq ans).

C'est donc dans cet esprit qu'ont été formulés les jalons consignés en Appendice.

#### *Importance des jalons*

"Le fait de posséder un ensemble de connaissances et d'habiletés de même que des standards éthiques pour les mettre en pratique est ce qui caractérise tout groupe professionnel" (Association for Specialists in Group Work, 1979, p. 5). Au cours des vingt dernières années, la SCOC a certes fait preuve d'initiative en augmentant le niveau de pratique du counselling au Canada. Ayant vu le jour en 1965, la SCOC a assumé l'organisation de congrès régionaux et nationaux, a publié une revue de réputation internationale, le *Conseiller Canadien*, et a mis au point une série de critères régissant la conduite éthique. Elle adopte maintenant un ensemble de jalons quant aux programmes de formation des conseillers au pays. Ces activités ne sont pas sans refléter sa continuelle maturation dans ses efforts en vue de développer son identité professionnelle.

De fait, c'est en 1975 que la SCOC a résolu "d'établir un ensemble de jalons relatifs à la formation des conseillers". Il s'agissait, dès lors, d'un projet en vue d'énoncer des standards et de fixer de façon interne les règles de la pro-

profession. Cette résolution était mise en force lorsque la SCOC subventionna une étude réalisée par Jevne (1981) en vue de déterminer les compétences du conseiller efficace et, à partir d'un tel constat, de poser la question quant à savoir quels jalons seraient les plus susceptibles d'en promouvoir le développement. Même si ACES, aux États-Unis, avait mis au point des jalons quant à la formation des conseillers, la SCOC s'est rendu compte que ce qui convenait au contexte américain pouvait s'avérer impropre au Canada. C'est pourquoi la décision fut prise d'énoncer des jalons à caractère typiquement canadien.

Bien que, en cette époque de responsabilité sociale, les professionnels doivent toujours s'enquérir de la qualité des services qu'ils dispensent à leur clientèle, les membres de la SCOC, et particulièrement les formateurs de conseillers, subissent des pressions à la fois externes et internes les enjoignant d'établir et de maintenir des standards professionnels. Il suffit, pour s'en convaincre, de lire les numéros spéciaux du *Conseiller Canadien* (1981a, 1981b) consacrés à la formation des conseillers et au counselling en milieu scolaire. Dans son énoncé de principes sur les services d'orientation scolaire, la Canadian School Trustees' Association (1981) se montre particulièrement critique quant aux programmes de formation des conseillers en alléguant qu'ils ne satisfont pas les besoins des conseillers en milieu scolaire. Elle recommande en outre l'établissement de normes d'accréditation des conseillers d'orientation. Bien que les jalons présentés ici ne s'adressent pas directement à ces questions - ils ne légifèrent pas sur le contenu des programmes ni sur des normes d'accréditation - ils tiennent lieu, néanmoins, de standard auquel pourraient aspirer tous les programmes canadiens de formation des conseillers. En conséquence, ces jalons, acceptés à un niveau national, peuvent aider à garantir que tous les programmes offrent aux étudiants les composantes de formation jugées essentielles par la plupart des formateurs de conseillers au Canada. Ce but s'avère certes valable si l'on considère la grande diversité de programmes qui prévaut actuellement.

#### *Avantage des jalons*

Nous avons déjà considéré l'importance d'établir des jalons du fait qu'ils concourent à améliorer le développement de la SCOC et à rehausser le statut professionnel de la pratique du counselling au Canada. Sans oublier ces re-

tombées, on peut encore reconnaître des avantages spécifiques additionnels au fait de les adopter. Ils seront présentés en fonction des divers groupes susceptibles d'en tirer profit: (a) les institutions offrant des programmes de formation (b) les conseillers en formation (c) les conseillers en exercice et (d) les clients référés en counselling ou ceux qui requièrent des services de leur propre chef.

#### *Les institutions*

L'adoption des jalons par les institutions (i.e. programmes universitaires de formation des conseillers) est de nature à procurer les avantages suivants:

1. Elle fournit aux institutions désireuses d'implanter des programmes une indication quant au nombre minimum de professeurs requis en vue d'offrir les compétences de base et d'assurer la supervision nécessaire à la formation d'un conseiller.
2. Elle aide les administrations universitaires à justifier leurs demandes budgétaires auprès des ministères d'Éducation et d'autres sources de financement.
3. Elle aide un département à négocier avec l'administration de son université en vue de déterminer le nombre requis de professeurs en fonction du nombre d'étudiants inscrits au programme. Des normes établies sur une base nationale donnent plus de poids à une demande de postes de professeurs que celles désignées par un département unique.
4. Elle permet aux départements d'assigner plus facilement les charges de travail. Le fait de se référer au *ratio* superviseur/étudiant(e)s peut être particulièrement utile dans la définition des charges afférentes aux *practica* et aux cours de nature clinique.
5. Elle fournit une base à partir de laquelle les départements en voie de développement peuvent comparer leur programme à un standard nationalement accepté.
6. Elle est de nature à stimuler des discussions inter-universitaires en rapport avec les objectifs et la philosophie d'un programme, la recherche, les activités de supervision et les voies d'avenir de la formation. Avec un degré accru de consistance des programmes canadiens, il sera possible de représenter adéquatement le "counselling canadien" au niveau des associations internationales.

## *Jalons pour la formation des conseillers*

### *Les conseillers en formation*

Les étudiant(e)s qui s'inscrivent à des programmes de formation des conseillers constituent un autre groupe susceptible de tirer profit de l'adoption des jalons relatifs à la formation.

1. Les étudiant(e)s en tant que consommateurs de la formation destinée aux conseillers, seront informé(e)s des compétences en counselling que la plupart des formateurs canadiens considèrent comme importantes. Partant, ils/elles sauront à quoi s'attendre du contenu d'un programme.
2. Au sein des programmes, une plus grande cohérence en termes de processus et de méthodes d'acquisition des compétences ainsi qu'en termes de supervision dispensée est de nature à assurer que les étudiant(e)s de divers programmes seront exposé(e)s à des expériences cliniques appropriées au niveau minimal désigné par les jalons. Cela s'applique particulièrement à l'apprentissage d'habiletés professionnelles par le biais du *pre-practicum* et des *practica* en counselling de groupe et individuel.
3. A cause d'une plus grande uniformité des programmes de formation des conseillers, les étudiant(e)s pourront plus facilement circuler d'un programme à un autre.
4. Avant tout, avec l'établissement de normes nationales pour la formation des conseillers, dorénavant les étudiant(e)s pourront mieux juger des programmes de formation les plus appropriés à leurs besoins.

### *Les conseillers en exercice*

L'adoption des jalons permettra aux conseillers qui ont terminé leur formation et qui pratiquent d'identifier plus facilement les sphères de compétence susceptibles d'orienter ou de spécifier les aspects de base de la formation en milieu de travail. Les directeurs ou coordonnateurs de programmes de counselling dans les écoles, les universités, les centres de main-d'œuvre, etc., devraient aussi être en mesure de prendre de meilleures décisions en termes d'embauche et de développement de programmes du fait qu'ils sauront à quelle expertise ils pourront s'attendre de la part des conseillers.

### *Les clients*

Il va de soi que l'objectif ultime des jalons relatifs à la formation des conseillers est de satisfaire avec plus d'efficacité les besoins des

clients en relevant le niveau de compétence du conseiller. Toutefois, de manière plus précise, on peut présenter comme suit les avantages que les clients peuvent escompter.

1. Il est plus certain que les clients recevront de l'aide de la part de professionnels si ceux-ci possèdent ce que la plupart des conseillers et des formateurs de conseillers canadiens considèrent comme étant les compétences et les habiletés essentielles pour assister les gens dans la solution de leurs problèmes et dans leur cheminement normal au gré des étapes de leur vie.
2. Les clients s'exposent moins au risque de demander l'aide de quelqu'un qui, quoique bien intentionné, ne possède pas les compétences professionnelles voulues pour être suffisamment efficace, mais qui, néanmoins, travaille comme "conseiller".
3. A cause d'une plus grande homogénéité dans les niveaux de compétence des conseillers, les clients, en tant que consommateurs, pourront être mieux informés sur l'activité des conseillers et, partant, seront en mesure d'exiger qu'on leur dispense des services différents et additionnels.
4. La formation étant plus uniforme, les attentes des clients deviendront probablement plus homogènes. De plus, il est vraisemblable que les clients constateront plus de congruence entre leurs attentes quant à ce qu'un conseiller peut et doit faire, d'une part, et ce que, de fait, il est en mesure de faire, d'autre part. Ce genre de congruence accrue réduira chez les clients l'incertitude par rapport au rôle du conseiller.

Le lecteur pourra, sans aucun doute, identifier d'autres avantages inhérents à l'existence des jalons pour la formation des conseillers. A tout événement, si ceux que nous avons évoqués ici se concrétisent dans un avenir rapproché, le counselling au Canada aura marqué des progrès appréciables pour une profession en cours de développement.

### *Questions non traitées*

En travaillant à l'élaboration des jalons pour la formation des conseillers, certaines questions ont fait l'objet de nos discussions, mais n'ont pas été traitées dans notre rapport final. Nous les présentons tout de même brièvement en anticipant qu'elles seront bientôt abordées de façon plus approfondie au sein de la SCOC.

### 1. La formation extra universitaire des conseillers

Le principe suivant est l'un de ceux qui ont guidé nos délibérations: "Ces jalons sont conçus pour s'appliquer aux programmes de formation en milieu universitaire (M.Ed., M.A.)". Nous n'étions donc pas mandatés pour formuler des jalons relatifs à des programmes de formation extra universitaire du genre de ceux dispensés par Emploi et Immigration Canada, par divers organismes de counselling pastoral, les commissions d'accidents de travail et les organisations bénévoles.

Pour ce qui est des postes en counselling à l'intérieur du contexte de l'éducation, c'est-à-dire dans les écoles, les collèges et les universités, ce sont les départements universitaires qui assurent pratiquement toute la formation des conseillers. Cependant, à l'extérieur du contexte de l'éducation - à la Commission d'Emploi et d'Immigration Canada, aux Commissions d'accidents de travail, dans les Forces armées canadiennes - on retrouve plusieurs programmes (la plupart de courte durée) destinés à former les employés à assurer des services de counselling. La SCOC s'est développée comme un organisme parapluie auquel peuvent adhérer comme membres toutes sortes de conseillers et d'individus qui exercent des fonctions de counselling.

Il nous a semblé, au sein du comité, que les personnes et les organismes qui patronnent des programmes de formation des conseillers devraient bénéficier d'une forme de reconnaissance, et ce, indépendamment du fait qu'ils se situent en milieu universitaire ou extra universitaire.

Quant à savoir *comment, par qui et sous quelle forme* devrait être développée l'orientation des programmes de formation non universitaire, il nous semble qu'il s'agit là d'autant de questions auxquelles la SCOC devrait s'intéresser le plus tôt possible. Au départ, il semblerait indiqué d'identifier le nombre et l'ampleur de ces programmes en même temps qu'un mécanisme qui, au sein de la SCOC, permettrait de discuter cette question.

### 2. La "certification" de programmes

L'étape ultérieure à l'adoption de "jalons" nationalement acceptés pour la formation des conseillers consisterait-elle à instaurer une procédure de "certification" de programmes? Notre comité ne s'est pas fait d'opinion quant à cette question. Cependant, il s'agit d'un point

ayant fait l'objet de discussions aux réunions de formateurs de conseillers, spécialement lors des congrès de St-Jean (Terre-Neuve) en 1979, d'Ottawa en 1980 et de Calgary en 1981. A première vue, au sein de la SCOC, il semble que les avis soient fortement partagés quant à toute suggestion de certification de programmes. Nous savons qu'au moins une université canadienne (Simon Fraser) projette de demander l'accréditation de son programme de counselling à l'Association for Counsellor Education and Supervision. Si la SCOC décidait d'utiliser les jalons pour la formation des conseillers en vue d'établir une procédure d'accréditation, les universités canadiennes pourraient envisager de faire accréditer leurs programmes au sein d'un organisme national plutôt que de chercher à l'étranger une telle reconnaissance.

La SCOC devrait-elle étudier le bien-fondé de la certification de programmes? Si oui, *de quelle façon* procéder à une telle étude? Tel que mentionné, notre comité ne s'est pas formulé d'opinion à ce propos. Nous estimons toutefois que la question soulève suffisamment d'intérêt pour que la SCOC décide de l'étudier.

### Conclusion

Considérant le bilan de la littérature sur la formation des conseillers, la très grande variabilité des programmes canadiens de formation des conseillers ainsi que notre intention de maintenir une flexibilité dans les approches à la formation, nous n'avons pas spécifié ce que devraient être les compétences du "conseiller parfaitement bien formé" non plus que les méthodes à l'aide desquelles on pourrait parvenir à atteindre ces compétences. Nous avons plutôt tenté de cerner les questions (objectifs, curriculum, sélection des étudiants et information) dont tous les formateurs de conseillers devraient se préoccuper en vue de l'établissement et du maintien d'un programme. Dans le présent article, nous avons soutenu que des jalons inspirés d'une telle orientation générale sont à la fois importants et valables pour des groupes particuliers incluant la SCOC, les institutions, les conseillers en formation, les conseillers en exercice et, avant tout, les clients.

Un certain nombre de points restent à traiter dont la formation extra universitaire et la certification. Les jalons sont conçus pour être applicables au développement d'un "noyau de base" d'habiletés, de concepts et de connaissances qui constituent le fondement "essentiel" de la formation des conseillers dans un large éventail de contextes. Des jalons additionnels pourraient s'avérer nécessaires à la mise en place

## *Jalons pour la formation des conseillers*

de spécialités et, de fait, nous savons qu'un travail d'élaboration de lignes directrices pour le counselling scolaire au Canada est actuellement en cours. Au cours de la décennie qui vient, on pourra faire de même pour d'autres domaines.

Pour nous, la tâche d'énoncer un ensemble de jalons pour la formation des conseillers au Canada a certainement pris l'allure d'un défi à relever. Nous souhaitons que pour les années à venir l'élaboration et la révision de ces jalons demeurent une priorité autant pour les formateurs de conseillers que pour la SCOC.

### *Références*

- Blackham, H.J. *Ethical standards in counselling*. London: Bedford Square Press, 1974.
- Brammer, L. *The helping relationship: Process and skills*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973.
- Canadian Counsellor*, 1981a, 15, 45-96 (a)
- Canadian Counsellor*, 1981b, 15, 105-148 (b)
- Canadian School Trustees' Association. Position paper on school guidance services. *Canadian Counsellor*, 1981, 15 (3), 139-143.
- Egan, G. *The skilled helper*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1975.
- Gazda, G. *Human relations development: A manual for educators*. Boston: Allyn and Bacon, 1973.
- Guidelines for training group leaders. *Association for Specialists in Group Work Newsletter*, 1979, 8 (1), 7-8.
- Halmos, P. *Faith of the counsellors*. London: Constable, 1965.
- Jevne, R. Counsellor competencies and selected issues in Canadian counsellor education. *Canadian Counsellor*, 1981, 15 (2), 57-63.
- Peterson, J. *Counseling and values* (2nd ed.). Scranton, Penn.: International Textbook, 1976.
- Wallis, J.H. *Personal counselling: An introduction to relationship therapy*. London: George Allen and Unwin, 1973.

### *Appendice*

#### *Jalons pour la formation des conseillers au Canada*

Ces jalons ont été rédigés par le comité *ad hoc* de la SCOC et adoptés en assemblée générale

lors du congrès de la SCOC de juin 1981.

### 1.0 OBJECTIFS DU PROGRAMME

- 1.1 Un programme d'études supérieures pour la formation des conseillers comprend un énoncé de sa philosophie et de ses objectifs. Même s'il ne s'agit pas d'un choix arrêté de modèle pour le counselling, un exemple d'une série d'objectifs est consigné en Annexe A.
- 1.2 Le programme stipule des objectifs basés sur la théorie, la recherche et des questions pratiques pertinentes à la formation et à la supervision des conseillers. En outre, il fait siennes les recommandations des conseillers canadiens quant à des besoins particuliers inhérents à la formation des professionnels devant oeuvrer dans notre société.
- 1.3 L'ensemble des objectifs du programme s'accompagne d'un système qui favorise une réévaluation constante de la part des professeurs, des étudiant(e)s et des professionnels en exercice. De telles réévaluations donnent lieu aux révisions nécessaires dans la formulation du programme.
- 1.4 Conformément aux objectifs, les dispositions nécessaires sont prises pour évaluer le niveau de compétence de chaque étudiant(e) au gré de son évolution dans le cadre du programme.

### 2.0 CURRICULUM

#### 2.1 Caractéristiques générales

Chaque programme de formation des conseillers se reconnaît de façon évidente à un ensemble de caractéristiques générales.

- 2.1.1 Le programme assure une intégration des modèles théoriques et des applications pratiques propres aux techniques de counselling.
- 2.1.2 Le curriculum est assez flexible pour reconnaître les différences individuelles en termes de connaissances et de compétences dans le choix de cours de chaque étudiant(e).
- 2.1.3 Le programme comprend un ensemble de compétences de base à partir desquelles il est possible de rajouter des éléments de spécialisation.
- 2.1.4 Le programme rend possible l'auto-compréhension et l'auto-évaluation de la part de l'étudiant(e). Les étu-

diant(e)s gradué(e)s doivent pouvoir bénéficier de counselling personnel. Les moyens nécessaires sont pris afin que les étudiant(e)s reçoivent du feedback de leurs pairs et de leurs superviseurs en rapport avec l'exercice de leurs habiletés et avec l'effet personnel qu'ils(elles) produisent sur autrui.

## 2.2 Concepts et compétence de base

Un certain nombre de domaines d'étude sont considérés comme essentiels à l'édification de fondements à partir desquels l'étudiant(e) en counselling est susceptible d'acquérir des connaissances et des habiletés spécialisées. Les programmes de formation des conseillers comprennent l'étude des connaissances, des habiletés et des attitudes se rapportant à chaque domaine de compétence. De plus, ils font place à la discussion de questions professionnelles, éthiques et légales propres au counselling. L'ordre de présentation des compétences suivantes ne présume en rien de leur importance relative.

- 2.2.1 Apprentissage et développement humain.
- 2.2.2 Méthodes de recherche et d'évaluation.
- 2.2.3 Développement vocationnel et monde du travail.
- 2.2.4 Counselling de groupe et individuel
- 2.2.5 Méthodes de consultation
- 2.2.6 Éducation psychologique
- 2.2.7 Évaluation et testing

## 2.3 Concepts et compétences au choix

Les dispositions nécessaires sont prises pour que, en accord avec l'institution fréquentée, l'étudiant(e) puisse choisir des cours additionnels. Il s'ensuit que des cours sont offerts pour permettre aux étudiant(e)s de concentrer leurs intérêts dans un domaine particulier (e.g. counselling familial, counselling de réadaptation, counselling à l'école élémentaire, counselling auprès des filles et des femmes, éducation psychologique et au choix de carrière).

## 2.4 Practica

L'expérience pratique sous supervision est sans doute l'aspect le plus central d'un programme de formation des conseillers. Il va de soi que les étudiant(e)s tireront profit du plus possible de travail pratique supervisé; néanmoins, les normes suivantes constituent un minimum.

- 2.4.1 En sus d'un pre-practicum (appren-

tissage en laboratoire d'habiletés de base en counselling, notamment celles qui se rapportent à l'entrevue), le programme comprend un minimum de 120 heures d'expérience pratique supervisée. De ces 120 heures, au moins 90 sont consacrées au contact direct avec des clients. De ces 90 heures, au moins 30 sont consacrées respectivement à (a) du counselling individuel et (b) du travail de groupe.

- 2.4.2 Lors de la discussion des séances de counselling faites par les étudiant(e)s, les superviseurs ont recours à un alliage des méthodes suivantes: observation directe, analyse de bandes magnétiques, analyse de bandes magnétoscopiques, réactions des pairs.

- 2.4.3 Les endroits de travail assurent la présence sur place de superviseurs qualifiés. Au minimum, les superviseurs sont détenteurs d'une maîtrise en psychologie du counselling et ont une expérience éprouvée en counselling.

- 2.4.4 Les superviseurs d'étudiant(e)s inscrit(e)s au practicum (quand ils sont professeurs à temps plein) ne sont pas responsables de plus de cinq étudiant(e)s par trimestre. Le cas échéant, leur travail de supervision est crédité à leur charge normale de travail. Cette norme ne s'applique pas lorsque le superviseur est un professionnel en exercice par ailleurs. Lorsqu'un programme recrute des professionnels en exercice à titre de superviseurs, ceux-ci n'ont pas plus que deux étudiant(e)s à leur charge à moins qu'ils ne soient dispensés de certaines de leurs responsabilités de travail. On ne saurait compromettre la qualité de la supervision.

NOTE: A cet égard, les exigences de ACES dans le cas des cours et des conditions de travail constituent un guide utile. On en trouve un résumé en Annexe B.

## 3.0 ÉTUDIANT(E)S

### 3.1 Sélection

Il est essentiel de choisir et de sélectionner

### *Jalons pour la formation des conseillers*

soigneusement les étudiant(e)s. Le processus de sélection prend en compte les aspects suivants:

- 3.1.1 *Cours*: Au cours de leurs études de premier cycle, les étudiant(e)s ont suivi un minimum de quatre cours se rapportant aux sciences sociales ou à la psychologie de l'éducation. A défaut de ces cours ou en cas d'exception, l'étudiant(e) doit les suivre à titre de prérequis complémentaires à son programme d'études supérieures. Dans certains cas, l'étudiant(e) sera dispensé(e) du cours en autant que, sur la base de connaissances suffisantes ou d'habiletés mesurées, il(elle) fasse preuve de compétence dans le domaine concerné.
- 3.1.2 *Expérience*. Les étudiant(e)s montrent avec évidence qu'ils(elles) ont une expérience positive d'intervention ou de travail centré sur les personnes (emploi pertinent, soins aux enfants, travail bénévole).
- 3.1.3 *Caractéristiques personnelles*. Au moment de la sélection, les candidat(e)s font preuve de caractéristiques personnelles appropriées au rôle de conseiller.
- 3.1.4 *Flexibilité*. Les critères d'admission sont flexibles et permettent d'accepter des candidat(e)s dont les antécédents sont variés.

### 3.2 *Publicité*

Le département produit des descriptions écrites de ses programmes, incluant les conditions d'admission, l'aide financière, le contenu des programmes et les critères de réussite.

## 4.0 *QUALIFICATIONS DES FORMATEURS DE CONSEILLERS*

Normalement, les membres du personnel à temps plein sont détenteurs d'un doctorat avec spécialisation en counselling. Les membres du personnel à temps partiel, les chargés d'enseignement et les superviseurs sont détenteurs d'un diplôme de maîtrise en counselling.

## 5.0 *PERSONNEL ET NOMBRE DE PROFESSEURS*

Pour assurer la qualité d'un programme, il est nécessaire de spécifier des jalons quant au nombre de professeurs requis. Notamment, les départements qui dispensent une formation de

conseillers ont besoin d'une formule à l'aide de laquelle ils pourront évaluer le nombre requis de professeurs en fonction du genre de programme qu'ils préconisent. Les facteurs qui déterminent les *ratios* personnel/étudiant(e)s sont, entre autres: (a) le nombre d'étudiant(e)s supervisé(e)s par chaque professeur, (b) le nombre d'étudiant(e)s inscrit(e)s à temps plein et à temps partiel et (c) le nombre d'étudiants(e)s inscrit(e)s à des programmes avec ou sans thèse.

Le Comité *ad hoc* de la SCOC n'a pas été en mesure de mettre au point une telle formule à temps pour qu'elle soit approuvée par l'assemblée générale convoquée lors du congrès de la SCOC à Calgary en juin 1981. Cependant, le Comité *ad hoc* propose deux options en regard des *ratios* personnel/étudiant(e)s dans le cas d'un programme d'études supérieures en counselling. A) Un programme prévoit suffisamment de temps/professeur pour offrir les connaissances et la supervision de base évoquées dans le présent document. De l'avis du Comité *ad hoc*, il est nécessaire de disposer d'au moins cinq professeurs à temps plein (ou l'équivalent) pour implanter un tel programme. B) Un programme, tel qu'ébauché dans le présent document, a des composantes professionnelles et académiques qui rendent nécessaire une supervision individualisée en termes de pratique et de recherche. De l'avis du Comité *ad hoc*, pour une année donnée, le programme n'admet pas plus que sept étudiant(e)s à temps plein (ou l'équivalent) par professeur à temps plein. Pour certains programmes, des contraintes additionnelles peuvent occasionner une variation du *ratio*: e.g. admission d'étudiant(e)s au doctorat, admission d'un grand nombre d'étudiant(e)s à temps partiel, étalement du programme sur une durée de plus de 12 mois.

### Annexe A

#### *Objectifs de programme: un exemple*

La méthode DACUM<sup>1</sup> utilisée par l'Université de Victoria et par l'Atlantic Institute of Education (les participants provenaient des Universités St-Francis Xavier, Acadia et Dalhousie) a permis de mettre au point un ensemble d'objectifs susceptibles de représenter un modèle. Ces objectifs sont les suivants:

1. DACUM est un sigle pour désigner l'élaboration d'un curriculum selon un processus de comité ayant pour fonction d'établir les objectifs d'un programme et les activités d'apprentissage qui s'y rapportent.



L'étudiant(e) doit être capable de:

1. Démontrer des habiletés de communication efficaces dans un contexte de relations interpersonnelles.
2. Identifier et spécifier les problèmes et les besoins du client.
3. Appliquer des méthodes choisies de counselling individuel.
4. Appliquer des méthodes particulières de counselling de groupe.
5. Appliquer des techniques de mesure et d'évaluation.
6. Démontrer des habiletés de consultation.
7. Appliquer des techniques de modification du comportement.
8. Administrer un programme de services.
9. Organiser et prendre en charge des programmes d'information scolaire et professionnelle.
10. Choisir et utiliser des ressources de référence communautaires.
11. Utiliser des techniques d'enseignement efficaces.
12. Élaborer et implanter des programmes d'éducation psychologique.
13. Démontrer une amélioration constante de ses compétences professionnelles.
14. Mener, étudier et évaluer des recherches.
15. Intervenir à un niveau institutionnel (interventions psychosociales).

2. Fondements sociaux et culturels.
3. Relation d'aide.
4. Groupes.
5. Développement professionnel et style de vie.
6. Évaluation des individus.
7. Recherche et évaluation.
8. Orientation professionnelle.

#### B. Études spécialisées et sur l'environnement

1. Études préparatoires au travail dans des milieux spécialisés (counselling de réadaptation, counselling d'emploi, counselling en milieu scolaire).

#### C. Études supervisées

1. Pre practicum (En laboratoire, enseignement de techniques d'entrevue et d'habiletés de base en counselling par l'intermédiaire de jeux de rôles, de feedback sur bandes magnétoscopiques et de clients formés à leur rôle).
2. Practicum (Participation supervisée à des rencontres réelles de counselling de groupe et individuel).
3. Internat (Après le practicum, expérience supervisée et rémunérée dans un milieu de travail).

### Annexe B

#### *Exigences de l'ACES relativement aux cours et aux endroits de travail*

On a soulevé diverses questions quant aux exigences de "cours" et à leur pertinence dans le contexte des jalons. Pour les personnes désireuses de directives à cet égard, nous consignons ici les exigences de l'ACES en rapport avec les cours et les milieux de travail.

#### A. Sujets de cours

1. Croissance et développement humain.

#### *Au sujet de l'auteur*

Jacques Perron, Ph.D., est professeur titulaire et rattaché au programme d'études supérieures en counselling au Département de psychologie de l'Université de Montréal. Son principal champ de recherche concerne les valeurs en rapport avec le développement vocationnel, la personnalité et l'intervention. Il est l'auteur d'un récent ouvrage intitulé "*Valeurs et choix en éducation*".