
Programme d'aide à la transition selon les personnalités vocationnelles: particularités et fondements

Danielle Riverin-Simard

Jacinthe Riverin

Université Laval

Résumé

Un bref aperçu du contenu du programme d'aide intitulé: "Stratégies de transitions professionnelles et personnalités vocationnelles" fait l'objet du présent article. Les praticiens ou chercheurs peuvent ainsi avoir les grandes lignes concernant les particularités ainsi que les fondements de ce programme tels les aspects novateurs, la clientèle-cible, l'approche éducative utilisée, les techniques proposées, les concepts-clés. Enfin, en termes d'application pratique, on pose quelques jalons concernant la nécessité d'une formation spécifique aux intervenants susceptibles d'être intéressés par l'application de ce programme d'aide.

Abstract

The objective of this article is to present a brief survey of the content of the work entry assistance program entitled: "Strategies of occupational transitions and vocational personalities." Practitioners and researchers are thus provided with a general outline of the particularities and foundations of this program, including the innovative aspects, the targeted clients, the educative approach employed, the techniques proposed and the key concepts. Lastly, in terms of practical application, several steps are proposed with regards to the necessity of providing specific training for those interested in the application of this assistance program.

Les spécialistes et praticiens du lien harmonieux à établir entre l'individu et le monde du travail, et surtout les jeunes en quête d'insertion (ainsi que les travailleurs vivant diverses transitions) sont conviés à un programme d'aide à la transition socio-professionnelle qui traite précisément des différents rapports qu'un individu construit ou instaure avec son environnement. Ces spécialistes et praticiens, au même titre que les participants, seront mis en présence d'un programme qui parle de soi, de l'autre et de l'environnement, qui va parfois au coeur de l'être, voire de son intimité la plus profonde, et qui tente aussi de se rapprocher de la "vision ou l'âme de l'entreprise." Pour réussir sa transition socio-professionnelle, il s'agit, selon notre programme, de bien apprendre le caractère essentiellement hétérogène de la réalité ainsi que la mobilité comportementale à adopter pour négocier avec cette dernière.

PARTICULARITES DU PROGRAMME

Originalité de la formation

Devant l'ampleur des difficultés liées à la transition socio-professionnelle, plusieurs programmes d'intervention ont été conçus ou sont en voie d'élaboration. Dans cette foulée, nous avons conçu un pro-

gramme novateur visant globalement à développer la maturité et l'adaptabilité à la carrière des jeunes chercheurs d'emploi.

Nous soulignons ici les quatre principaux points originaux de notre programme d'aide. Ces derniers concernent: (a) le raffinement de la notion de la transition socio-professionnelle en quatre dimensions; (b) la préoccupation des types de personnalité vocationnelle et d'environnement occupationnel; (c) la composition hétérogène du groupe de formation; (d) et enfin, les liens entre les diverses dimensions de la transition socio-professionnelle et les personnalités vocationnelles.

(a) *Le raffinement de la notion de transition en quatre dimensions.* Les recherches portant sur la transition socio-professionnelle se sont surtout intéressées à l'élaboration de programmes d'intervention. Mais parallèlement à ces études, très peu d'écrits ont porté sur l'identification des conceptions de la transition socio-professionnelle servant de base à ces diverses interventions. Pour ce faire, nous avons ainsi raffiné cette notion d'interaction "P-E" (Personne-Environnement) en y distinguant quatre facettes que nous étiquetons de formiste, relationnelle, organismique et transactionnelle (détail: pages suivantes). Cette dernière contribution assure un caractère particulièrement novateur à notre programme. Jusqu'ici, en effet, les écrits pertinents sur le choix et le développement vocationnels se sont peu intéressés à raffiner le processus "P-E." Pourtant, comme nous le verrons plus loin, ces quatre dimensions nous apparaissent centrales à travers les diverses démarches de la transition socio-professionnelle. Les nuances introduites avec ce raffinement de la transition "P-E," en quatre dimensions, permettent surtout de concevoir, d'une façon plus subtile et éclairée, des programmes d'aide pertinents. Ainsi, à travers le prisme de cette première subdivision, le but global de notre programme d'aide pouvait, en un premier temps, se formuler comme suit: habiliter les participants à transiger plus efficacement avec l'une ou l'autre des quatre dimensions de l'interaction "P-E." C'est pourquoi la formation est divisée en quatre volets correspondant à ces quatre sortes de rapports "P-E" qu'une personne établit avec son environnement socio-professionnel. La formation porte donc principalement sur les habiletés interactionnelles jugées efficaces par ces quatre conceptions ou approches de transition socio-professionnelle.

(b) *La préoccupation des types de personnalité vocationnelle et d'environnement occupationnel.* Nous avons voulu préciser davantage notre problématique de la transition en introduisant dans le programme une autre composante-clé, à savoir les six types de personnalité vocationnelle et d'environnement occupationnel (Holland, 1985). Ainsi, et d'une manière à la fois plus précise et plus complète, le but final et global de notre programme d'intervention peut se formuler comme suit: habiliter les participants à mieux transiger selon les quatre dimensions de l'interaction "P-E" et ce, en tenant compte à la fois des forces et faiblesses de

chaque type de personnalité vocationnelle ainsi que des attentes et exigences de l'un ou l'autre des environnements occupationnels qui composent le marché du travail. Il s'agit là d'un second élément novateur, car rares sont les programmes d'aide à la transition directement reliés à la réalité hétérogène des personnalités vocationnelles et des environnements occupationnels.

Par ailleurs, notre programme se fonde sur le principe corollaire voulant que le fait de s'habiliter à l'une ou l'autre des quatre dimensions de l'interaction sollicite l'accomplissement de tâches différentes selon l'une ou l'autre des personnalités vocationnelles.

(c) *Composition hétérogène du groupe de formation.* Plutôt que d'isoler ces particularités (i.e. concevoir un programme spécifique à chaque type de personnalité vocationnelle), nous avons plutôt cherché (et c'est un autre point novateur) à utiliser ces différences en les mettant en présence (i.e. en faisant en sorte que les six types de personnalité soient également représentés au sein du groupe de participants). Cette présence hétérogène constitue une des conditions nécessaires à l'efficacité optimale de notre programme d'aide. Notre programme veut, en effet, donner un pouvoir accru aux jeunes (expression de Amundson et Borgen, 1982) en leur permettant de conscientiser davantage les différences et de mieux négocier avec celles-ci. Il vise ainsi implicitement à ce que le jeune, en quête d'insertion, ou le travailleur vivant une transition, en arrive à: (1) saisir la spécificité des efforts qu'il a à fournir, tout en étant simultanément témoin de la sorte d'investissement que les autres participants (s'apparentant à des types de personnalité vocationnelle différents) ont à donner; (2) reprendre confiance dans sa spécificité, tout en étant averti des forces et faiblesses de la singularité d'autrui; (3) devenir davantage motivé à développer des habiletés en harmonie avec sa propre identité, tout en étant davantage en mesure de négocier avec les orientations divergentes des autres (i.e. les individus s'apparentant à divers types de personnalité vocationnelle; les organismes-employeurs s'associant à différents types d'environnements occupationnels); (4) mieux anticiper les particularités des divers environnements occupationnels; ces derniers, rappelons-le, sont composés, selon Holland (1985), d'un ensemble de personnes s'associant globalement à un même type de personnalité.

Ainsi la présence même de l'hétérogénéité des membres du groupe rappelle aux participants la réalité des différences individuelles. Le groupe sert donc de laboratoire où l'on peut observer les similitudes et les différences, identifier ses forces, déceler les idées inadéquates à modifier et apercevoir les comportements à réajuster pour être plus efficaces.

(d) *Dimensions de la transition et personnalités vocationnelles.* Des études récentes (Riverin-Simard, 1991b; Riverin-Simard et Arriola-Socol, 1992)

ont procédé à l'identification des processus interactionnels privilégiés par l'une ou l'autre des six personnalités vocationnelles d'Holland lors de leurs démarches de transition socio-professionnelle.

C'est ainsi que l'approche formiste semble privilégiée par les types social et conventionnel dans la strate d'âge 23-27 ans et par les types artistique et réaliste dans la strate d'âge 28-32 ans et 33-37 ans; il est par ailleurs à noter que les types entreprenant et investigatif y font peu référence. La perspective relationnelle serait, par ailleurs, surtout empruntée par les types artistique et réaliste dans la strate d'âge 23-27 ans et par les types social et conventionnel dans les strates d'âge 28-32 ans et 33-37 ans; soulignons toutefois que les types entreprenant et investigatif n'y font à peu près pas référence. Quant à l'approche organismique, elle serait privilégiée par les types entreprenant et investigatif dans les strates d'âge 23-27 ans; il est par ailleurs à noter qu'aucun type des autres strates d'âge 28-32 ans et 33-37 ans ne semblent utiliser cette approche. Enfin, la perspective transactionnelle semble adoptée par les types entreprenant et investigatif dans les strates d'âge 28-32 ans et 33-37 ans; par ailleurs, aucun type de personnalité vocationnelle n'utiliserait cette approche dans les strates d'âge 23-27 ans.

En somme, ces trois études nous informent sur la possibilité de l'existence de certains liens entre ces approches interactionnelles de la transition socio-professionnelle et l'une ou l'autre des six types de personnalité vocationnelle d'Holland. Ce dernier élément d'information constitue un autre point novateur de notre programme d'aide. En effet, ce dernier permet de mettre en évidence les points forts ou faibles que l'une ou l'autre des personnalités vocationnelles doit connaître en vue de parvenir à un degré toujours plus élevé de maîtrise de l'un ou l'autre des quatre modes centraux d'interaction "P-E," correspondant simultanément aux quatre volets de notre programme d'aide.

Les coordonnées de la formation

Avant d'élaborer davantage sur notre projet éducatif, il est bon de situer tout de suite quelques éléments concrets de cette formation afin que les intervenants puissent déjà voir des possibilités d'application dans leur pratique.

(a) *La clientèle-cible*: Le programme d'intervention s'adresse à des jeunes adultes de niveau collégial technique ou pré-universitaire. Il pourrait tout aussi bien convenir à des jeunes adultes qui ont terminé un diplôme d'études secondaires. Ce programme pourrait aussi être très pertinent pour des élèves terminant un secondaire V général ou un diplôme d'études professionnelles (DEP). Par ailleurs, bien qu'elle soit propice à une certaine forme de support mutuel et d'entraide à l'intérieur des groupes, la démarche éducative proposée n'est pas conçue comme une thérapie de groupe. Elle n'aura ainsi aucune efficacité pour

les gens vivant des problèmes psychologiques aigus. Ces derniers devraient avoir accès, avant même l'apprentissage des diverses stratégies de transition, à des thérapies spécialisées.

(b) *La constitution des groupes*: Tel que signalé précédemment, un des points originaux de notre programme est l'hétérogénéité de la composition du groupe à titre de condition prérequis à l'administration du programme. Cette hétérogénéité se définit par une représentation approximativement égale de chacun des six types de personnalité vocationnelle. Quant au nombre de participants, il peut varier d'un minimum de 18 à 30: trois à cinq représentants pour chacune des six personnalités vocationnelles.

(c) *La fréquence et la durée du programme*: Le programme s'étale sur sept jours. Il est cependant recommandé que la répartition de ces journées se fasse en blocs de deux à trois jours, ou encore, au moyen de sept blocs d'une journée. Le programme devrait s'inscrire sur une période variant de trois à cinq semaines. De plus, étant donné le caractère très dense de la formation, des arrêts de 2 jours sont recommandés entre les 2^e et 3^e volets et, surtout, entre les 3^e et 4^e volets.

Les capsules théoriques

Compte tenu que le programme d'aide repose sur des assises théoriques explicites, trois sortes de capsules théoriques y sont intégrées:

(a) *Les éléments conceptuels* de chacune des quatre approches de la transition socio-professionnelle, soit les "formiste" (volet I), "relationnelle" (volet II), "organismique" (volet III) et "transactionnelle" (volet IV). A remarquer, comme nous le verrons plus loin, que ces éléments conceptuels constituent le projet-visée de notre programme d'aide.

(b) *Le rationnel des stratégies éducatives préconisées* à chacun des quatre volets, soit les stratégies de "pâirage" (volet I), "relationnelle" (volet II), d'"incorporation" (volet III) et de "fusion" (volet IV). A noter ici que les rationnels sous-tendant les quatre stratégies éducatives font partie du projet-programmatique de notre programme d'aide (pages ultérieures).

(c) *Le rationnel de la procédure opérationnelle* de chacun des ateliers et sous-ateliers faisant partie des divers volets de formation. Ces rationnels incluent les techniques utilisées ainsi que les contenus particuliers. Il est à noter que ces différents rationnels font aussi partie du projet-programmatique de notre programme d'aide. Enfin, pour des considérations pratiques, ces capsules sont clairement identifiées et placées dans un cadre particulier à l'intérieur du texte du volume de base, i.e. légèrement en retrait et en caractère plus petit.

FONDEMENTS DU PROGRAMME

Notre programme d'intervention s'avère, il va de soi, un projet essentiellement éducatif. Nous devons donc bien préciser cette notion. Selon

Ardoïno (1984), Auroux (1990) et Castoriadis (1973), conformément à son étymologie, la notion de projet éducatif comporte deux significations philosophiques bien distinctes: le projet-visée et le projet-programmatique. Ces deux dimensions du projet sont, selon Auroux (1990, p. 2069), sémantiquement indissociables et pratiquement complémentaires. Toutefois, il importe de les dissocier pour éviter toute confusion et bien distinguer entre les deux types de projet.

Le projet-visée

Un projet éducatif c'est, d'abord et avant tout, une intention philosophique ou politique, une visée, affirmant de façon toujours indéterminée sur un plan opérationnel, des valeurs en quête de réalisation. Cette visée ne peut, bien entendu, s'accomplir que dans un temps-durée, dans un futur, non précisément programmable. Le projet est donc la préfiguration la plus exacte et précise possible; il détermine et définit ce qu'on anticipe. Nous avons quelque peu abordé, dans les pages précédentes (rubrique: originalité), notre projet-visée.

Rappelons toutefois que la conception originale de notre projet-visée se base, entre autres, sur quatre principes. *Le premier* veut que la transition socio-professionnelle soient, comme l'affirment plusieurs écrits pertinents à la transition (Caplan, 1987; Moss, 1987; Spokane, 1987; Kulik, Oldham et Hackman, 1985) et aux principales théories du choix et du développement vocationnels (Osipow, 1990), un processus d'interaction personne-environnement "P-E."

Le second principe de notre projet-visée prétend que, pour rendre compte de toute la complexité de ce phénomène interactionnel, ce processus se subdivise en quatre dimensions. Ce second principe est très important. Nous tenons à l'explicitier ici succinctement.

Il faut tout d'abord noter, comme le soulignent Stokols et Altman (1987), que peu d'auteurs ont étudié de façon approfondie les substrats philosophiques et méta-théoriques sur lesquels se fondent les différentes conceptions de l'interaction "P-E." A titre indicatif, mentionnons la contribution des quelques chercheurs suivants: Dewey et Bentley (1949), Pepper (1942), Altman et Rogoff (1987). Ces rares auteurs se sont tous intéressés à la question en se référant à la classification aristotélicienne; cette dernière identifie quatre espèces de cause, soit la matérielle, l'efficiente, la finale et la formelle. Ces quatre causes correspondent à autant de perspectives philosophiques ayant dominé, à une époque ou l'autre, les théories et les recherches propres aux sciences physiques, biologiques et sociales. A l'aide de ces causes aristotéliciennes, Altman et Rogoff (1987) ont conçu une terminologie servant à décrire les quatre types d'interaction "P-E" qui se retrouvent implicitement dans les divers courants psychologiques.

Ainsi, en nous basant sur les travaux de Altman et Rogoff (1987), nous avons identifié quatre perspectives d'interaction appliqués à la problématique de la transition socio-professionnelle (cf: Riverin-Simard, 1991a). (1) L'approche *formiste* se définit par un processus de pairage "P-E"; les points cruciaux des programmes d'intervention apparentés à cette approche se traduisent par des objectifs d'informations sur les similarités, affinités ou dissimilarités "P-E." (2) La conception *relationnelle* s'identifie, pour sa part, à un processus d'actions réciproques "P-E"; les programmes d'intervention s'apparentant à cette approche misent surtout sur des objectifs de développement d'habiletés interpersonnelles telles celles de persuasion, d'influence, etc. (3) La conception *organismique* s'apparente à un processus d'actions réciproques complexes "P-E" et ce, en tenant compte à la fois de l'état actuel respectif des composantes ainsi que du fait qu'il s'agit de phénomènes inscrits, chacun, dans une orientation future particulière. Quant aux programmes d'intervention situés dans cette conception, leurs objectifs visés seraient associés au développement d'habiletés: a. à projeter le "P" et le "E" dans des perspectives, à la fois, immédiates et futures; b. à entrevoir les interinfluences possibles entre ces deux séries de réalités actuelles et d'éventualités pressenties. (4) Enfin, relativement à la conception *transactionnelle*, elle s'associe à un processus de fusion "P-E" au sein d'un contexte et d'un moment particuliers. Quant aux programmes de transition inscrits dans cette approche, leurs objectifs s'apparenteraient au développement d'habiletés à: (a) effectuer une lecture globalisante d'une situation; (b) détecter l'unicité de cette dernière; (c) tolérer l'ambiguïté du caractère inconnu et imprédictible qui est rattaché à la singularité de chaque situation de la transition socio-professionnelle.

Le *troisième principe* de notre projet-visée prétend, en se fondant sur les propos de Altman et Rogoff (1987), de Dewey et Bentley (1949) et de Pepper (1942), que la maîtrise minimale de chacun de ces quatre modes d'interaction est, non seulement importante, mais nécessaire à une transition socio-professionnelle réussie. Nous croyons donc qu'un programme d'aide à la transition socio-professionnelle doit tenir compte de ces quatre approches afin de permettre aux participants le développement d'habiletés cognitives et comportementales nécessaires à la réussite de leur transition socio-professionnelle. De plus, tel qu'explicité auparavant, notre projet-visée se fonde également sur le principe corollaire suivant: le fait de s'habiliter à l'une ou l'autre des quatre dimensions de l'interaction fait appel à des tâches différentes selon l'une ou l'autre des personnalités vocationnelles.

Enfin, un *quatrième* et dernier *principe* central de notre projet-visée veut qu'une personne qui améliore son degré de préparation à la transition socio-professionnelle soit une personne qui évolue positivement dans sa

maturité ou adaptabilité vocationnelles (Gabbaro, 1987; Super, 1984; Wanous, 1980).

Les quatre principes de ce projet-visée, qui est la partie immuable de tout projet éducatif (Auroux, 1990), se traduisent donc par l'objectif global suivant: habilitier les participants dans quatre types d'interactions nécessaires à la réussite de la transition socio-professionnelle. Ce projet-visée se base essentiellement sur le fait qu'il n'y a pas de modèle unique pour s'habilitier à ces quatre types d'interaction. Il y a plutôt des modèles hétérogènes ou différenciés selon l'un ou l'autre des six types de personnalité vocationnelle tels qu'identifiés par Holland (1985).

Le projet-programmatique

Rappelons que le projet éducatif comporte deux dimensions, la première étant le projet-visée que nous venons d'explicitier et la deuxième étant le projet-programmatique; ces deux dimensions sont, selon Auroux (1990, p. 2069), sémantiquement indissociables et pratiquement complémentaires. Le projet-programmatique est celui qui se traduit par des objectifs qui se définissent avant tout en termes d'espace (plan, programmes). Il est la traduction stratégique, opératoire, mesurée et déterminée du projet-visée.

Toutefois, il faut bien préciser ici que le projet-visée peut revêtir plusieurs projets-programmatiques possibles (Auroux, 1990). En effet, les praticiens ou spécialistes de la relation dynamique individu-travail peuvent, s'ils le désirent, générer et élaborer d'autres modes d'opérationnalisation ou d'autres projets-programmatiques concrétisant ce même projet-visée. Ainsi, l'allure plus flexible du projet-programmatique redonne, en un certain sens, du pouvoir aux praticiens (Vogt et Murrel, 1990) et elle présente un avantage certain: celui de l'effet multiplicateur. En effet, chaque intervenant spécialiste peut développer, dans son milieu de pratique, son propre projet-programmatique d'intervention, peut-être plus approprié à la clientèle qu'il dessert ainsi qu'au contexte dans lequel le projet se déroule.

Ce projet-programmatique comprend l'approche éducative privilégiée, l'ensemble des stratégies et techniques utilisées ainsi que les divers ateliers et sous-ateliers. Dans notre volume de base, ce projet-programmatique est explicitement indiqué dans les quatre capsules théoriques concernant les stratégies éducatives ainsi que dans les nombreuses capsules théoriques nommées "le rationnel de la procédure opérationnelle." Nous précisons dans les pages qui suivent l'approche éducative qui prévaut tout au long de notre programme ainsi que les techniques éducatives. Quant aux divers rationnels des procédures opérationnelles, spécifiques à chaque atelier et sous-atelier, nous référons la lecture au volume de base.

L'approche éducative

Tel qu'indiqué dans les pages précédentes, l'approche éducative privilégiée dans notre programme d'intervention (projet-programmatique) s'inspire de l'approche cognitive en counseling (Patterson, 1986; Gladding, 1988) et, plus particulièrement, de l'approche émotive-rationnelle de Ellis et al. (1988). Mahoney et Lyddon (1988) ont identifié près de vingt variétés de psychothérapie cognitive. Ces auteurs dichotomisent ce courant par les approches rationaliste et constructiviste. La première serait davantage représentée par la thérapie émotive-rationnelle de Ellis et al. (1988) alors que la seconde serait surtout connue par la thérapie cognitive développementale de Mahoney (1985; 1990). Notre programme s'apparente surtout à la première, soit la rationaliste. Selon ses auteurs, cette approche, du moins selon la thérapie rationnelle-émotive de Ellis et al. (1988), c'est grâce à la modification d'idées incomplètes ou inadéquates sur soi, et sur le milieu, que la personne apprend à se respecter elle-même et à tolérer les autres. Selon Frank (1968, p. 219), la culture nord-américaine actuelle adhère fortement à l'approche logique appliquée au counseling et à la psychothérapie étant donné l'emphase que cette culture place sur la science. Cependant, selon Patterson (1986, p. 1), Ellis a été le premier à concevoir une psychothérapie purement rationnelle; ce fut lui aussi qui proposa, entre autres, d'assister les gens à modifier toute habitude défaitiste (pensées ou comportements) à propos de soi-même (Gladding, 1988, p. 107).

Ainsi, tout au long des ateliers et sous-ateliers, notre programme comprend des idées incomplètes ou inadéquates à éliminer ainsi que des idées réalistes à intégrer; ce faisant, notre formation vise à ce que la personne en arrive à mieux conscientiser ses particularités personnelles ainsi que l'hétérogénéité du marché du travail avec lequel elle devra entrer en contact (transition) ou continuer d'interagir (adaptation socio-professionnelle). Ainsi les différents volets de notre programme d'aide à la transition sont directement reliés au fait de recadrer les perceptions de soi "P" et des événements, en fonction d'une analyse plus juste et plus globale de la réalité environnementale "E." Cette dernière implique la connaissance des autres dans leurs divers mécanismes de fonctionnement, et la connaissance des divers contextes rencontrés, allant de la situation d'une entrevue de sélection par exemple jusqu'aux différents milieux de vie au travail.

Dans cette optique, les idées réalistes à promouvoir afin d'élargir ou parfaire le bagage cognitif et comportemental des participants (confrontation cognitive et comportementale) peuvent se résumer à deux restructurations, lesquelles sont à la base de notre programme d'intervention. Nous les rappelons ici:

(1) Pour réussir sa transition socio-professionnelle, il faut s'habilitier non pas à un seul mais à quatre types d'interaction, soit la formiste, la relationnelle, l'organismique et la transactionnelle.

(2) On ne peut se former à ces quatre types d'interaction selon un modèle unique; il faut le faire en fonction des forces et limites de sa personnalité vocationnelle; il faut le faire en étant également conscient que les attentes et exigences des employeurs et des patrons ne peuvent davantage se rallier à une configuration unique. À cet égard, la composition hétérogène du groupe revêt une importance capitale, car son hétérogénéité même sert le modèle d'apprentissage molaire.

Outre ces deux idées réalistes globales, il y a toutes celles qui correspondent à chacune des quatre stratégies appartenant respectivement à chacune des quatre conceptions d'interaction; ces dernières sont largement explicitées dans le volume de base.

Les techniques éducatives

Tel que mentionné dans les pages précédentes, parmi les principales catégories de techniques de l'approche émotive-rationnelle d'Ellis, il y a celles de la confrontation cognitive et comportementale (Gladding, 1988). Ces dernières sont précisément celles empruntées par notre programme d'intervention. La première consiste essentiellement en une confrontation des pensées et croyances et inclut, entre autres, la persuasion, le raisonnement et l'enseignement; c'est également une forme de propagande qui contredit, complète ou remet en question les croyances actuelles des participants.

La seconde catégorie de techniques consiste en une confrontation comportementale; elle consiste à encourager, persuader les participants à s'engager dans d'autres formes de comportements qui soient, bien souvent, à l'opposé de la façon habituelle de faire. Elle inclut divers exercices et des renforcements. Même si ces techniques ne sont pas nettement spécifiques à l'approche cognitive de Ellis, il faut rappeler que cette approche, tout comme les autres approches cognitives, se combinent facilement avec certaines techniques comportementales afin d'aider les clients à expérimenter d'une manière encore plus intensément positive ce qu'ils apprennent (Patterson, 1986; Gladding, 1988; Ellis et al., 1988).

Notre projet-programmatique utilise des techniques qui se situent précisément à l'intérieur de deux grandes catégories de confrontation cognitive et comportementale.

(a) *La confrontation cognitive.* Notre programme d'intervention utilise surtout celles du questionnaire et de la leçon. (b) *La confrontation comportementale.* À l'intérieur de cette catégorie, notre programme utilise principalement les techniques suivantes: le guide, le renforcement, l'aide-mémoire, la discussion structurée de groupe, l'exercice d'apprentissage structuré dyadique et le devoir.

CONCLUSION

Au terme de la présentation de ce programme d'aide à la transition, la question de la préparation des intervenants se pose avec acuité. Selon Conger et Hiebert (1990), il y a deux niveaux de formation des conseillers. Le premier se qualifie de "générique" et il s'associe aux compétences et connaissances que ces derniers ont besoin sur un plan global. Le second se qualifie de "spécifique"; il vise à préparer les conseillers, en termes de compétences et de connaissances, à l'utilisation d'un programme d'orientation professionnelle particulier auprès d'une population délimitée. La sorte de formation à laquelle nous faisons allusion ici s'apparente essentiellement à la seconde, car elle vise expressément à ce que les éventuels intervenants utilisent d'une façon la plus efficace possible notre programme d'aide. Cependant, il faut noter que, bien que l'efficacité de l'autodidaxie soit largement reconnue (Selman et Dampier, 1991; Beder, 1990; Brookfield, 1990), nous recommandons aux futurs intervenants de s'inscrire au programme de formation de groupe qui sera disponible à cet effet.

Par ailleurs, cette formation spécifique que nous proposerons se basera sur l'approche systématique d'entraînement. Cette approche, telle qu'explicitée par Baker, Daniels et Greely (1990), implique des programmes très connus comme ceux de Carkhuff (Carkhuff's Human Resource Training / Human Resource Development), de Kagan (Kagan's Interpersonal process recall) et celui de Ivey (Ivey's micro-counseling). Ces programmes systématiques de formation se démarquent, selon Baker, Daniels et Greely (1990) par le fait qu'ils comprennent un entraînement à la fois didactique et expérientiel. Notre programme de formation des intervenants contiendra donc ces deux composantes; on fera alors référence à la double tâche des intervenants qui est d'*apprendre* et de *vivre* le programme de transition socio-professionnelle.

Ainsi, la partie didactique demandera que l'intervenant s'imprègne des fondements théoriques relatifs à l'ensemble du programme, à chacune des quatre conceptions de la transition socio-professionnelle et des stratégies d'intervention correspondantes ainsi qu'à chacun des nombreux ateliers et sous-ateliers. Quant à la tâche *apprendre*, elle se traduira par les diverses activités demandant une intégration des principales notions typiques à chaque atelier et sous-atelier. Dans ce contexte, les intervenants seront invités à faire un effort soutenu pour atteindre la maîtrise du matériel théorique présent dans tous les volets et plus spécialement dans les différentes capsules théoriques. N'oublions pas que pour Ellis, la technique essentielle de la thérapie rationnelle-émotive repose sur un intervenant qualifié, capable de faire un enseignement actif et directif (Ellis, 1962, p. 36-37; Ellis et al. 1988).

Enfin, la partie expérientielle (tâche *vivre*), pour sa part, sollicitera les futurs intervenants à vivre eux-mêmes les diverses expériences

auxquelles les activités du programme les convient. Rappelons que, selon Truax et Carkhuff (1967), il importe que les intervenants puissent se centrer davantage sur les participants lors de l'application du programme; c'est pourquoi l'attention à son propre vécu cognitif et émotionnel facilitera l'empathie à l'égard de ces derniers.

En somme, c'est une double tâche qui attend les intervenants: d'une part, apprendre et vivre l'expérience de chacun des volets de formation, et d'autre part, se saisir, un peu à la manière d'un observateur neutre, dans ses réflexions et émotions personnelles, lors du vécu de cette expérience. Et chacun de ces éléments de cette double tâche est capital. *"Une technique ne peut être utile que si elle se développe à partir d'une base de compréhension conceptuelle, de pratique et d'expérimentation. Le conseiller qui possède toute une série de trucs du métier, mais à qui il manque de théorie et d'expérience risque de nuire plus que d'aider"* (Peavy, 1984, p. 12).

Références

- Altman, I. & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: trait, interactional, organismic and transactional perspectives, dans D. Stokols & I. Altman (eds.), *Handbook of Environmental Psychology*, (pp. 7-15). N.Y.: John Wiley.
- Ardoino, J. (1984). Pédagogie de projets ou projet éducatif. *Pour*, 94. Paris.
- Auroux, S. (1990). *Les notions philosophiques*, tome 2. Paris: P.U.F.
- Amundson, N. & Borgen, W. (1982). The dynamics of unemployment: Job loss and job search. *Personnel and Guidance Journal*, 60, 562-64.
- Baker, S. B., Daniels, T. G. & Greely, A. T. (1990). Systematic training of graduate-level counselors. *The Counseling Psychologist*, vol. 18, no. 3, 355-421.
- Beder, H. (1990). Purposes and philosophies of adult education. In S. B. Merriam & P. M. Cunningham (eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 37-51). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1990). Facilitating adult learning. In S. B. Merriam & P. M. Cunningham (eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 201-11). San Francisco: Jossey-Bass.
- Caplan, R. D. (1987). Person-environment fit theory and organization: Commensurate dimensions, time perspectives and mechanisms. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 268-77.
- Castoriadis, C. (1973). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Conger, S. & Hiebert, B. (1990). *Conception et mobilisation des ressources en counseling pour les jeunes: plan maître de formation des conseillers*. Ottawa: Fondation canadienne d'orientation et de consultation.
- Corey, G. (1986). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (3è ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Dewey, J. & Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the know*. Boston: Beacon.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Secaucus, N.J.: Citadel Press.
- . (1977). Rational-emotive therapy: Research data that support the clinical and personality hypotheses of RET and other modes of cognitive-behavior therapy. *Counseling Psychologist*, 7, (1), 2-44.
- , McInerney, J. F., DiGiuseppe, R., Yeager, R. J. (1988). *Rational-emotive therapy with alcoholics and substance abusers*. N.Y.: Pergamon Press.
- Frank, J. D. (1968). *Persuasion and healing*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Gabbaro, J. F. (1987). When a new manager takes charge. *Harvard Business Review*, no. 3, 110-25.
- Gladding, S. I. (1988). *Counseling: a comprehensive profession*. Toronto: Merrill Publ. Co.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. N.Y.: Prentice-Hall.

- Kulik, C. T., Oldham, G. R. & Hackman, J. R. (1987). Work design as an approach to person-environment fit. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 278-96.
- Mahoney, M. J. (1985). Psychotherapy and human change processes. In M. J. Mahoney & A. Freeman (eds.), *Cognition and psychotherapy* (pp. 3-48). N.Y.: Plenum.
- . & Lyddon, W. J. (1988). Recent developments in cognitive approaches to counseling and psychotherapy. *The Counseling Psychologist*, vol. 16, no. 2, 190-234.
- Mahoney, M. J. (1990). *Human change processes: Notes on the facilitation of personal development*. N.Y.: Basic Books.
- Moos, R. H. (1987). Person-environment congruence in work, school and health care settings. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 296-313.
- Ospow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122-31.
- Patterson, C. H. (1986). *Theories of counseling and psychotherapy*. N.Y.: Harper and Row.
- Peavy, R. V. (1984). *Le counseling décisionnel: variations sur un thème*. Toronto: Guidance Centre, Université de Toronto & Ottawa: MEIC.
- Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: a study in evidence*. Berkeley: University of California Press.
- Riverin-Simard, D. (1991a). *Conceptions interactionnelles de l'insertion socio-professionnelle*. Dans P. Dupont (ed.), *Éducation et travail* (pp. 7-45). Sherbrooke: Centre de recherche Éducation et Travail, Université de Sherbrooke.
- . (1991b). La seconde étape de l'insertion socio-professionnelle et personnalités vocationnelles. *Revue Carrièreologie*, vol. 5, no. 1.
- . & Arriola-Socol, M. (1992). Éducation des adultes et personnalités vocationnelles. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*. vol. V, no. 1.
- Riverin-Simard, D. (1992). Insertion socio-professionnelle et personnalités vocationnelles. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVIII, no. 2.
- Sellman, G. & Dampier, P. (1991). *Adult education in Canada*. Toronto: Thompson educational publishing.
- Spokane, A. R. (1987). Conceptual and methodological issues in person-environment fit research. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 31, 217-21.
- Stokols & Altman, I. (1987). *Handbook of environmental psychology*. N.Y.: John Wiley & Sons.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. Dans D. Brown, L. Brooks & al. (eds.), *Career choice and development* (pp. 192-234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Truax, C. B. & Carkhuff, R. R. (1967). *Toward effective counseling and psychotherapy*. Chicago: Aldine.
- Vogt, J. F. & Murrell, K. L. (1990). *Empowerment in Organizations*. San Diego, California: University Associates.
- Wanous, J. P. (1980). *Organizational entry*. Mass: Addison-Wesley.

À propos de auteurs

Danielle Riverin-Simard, Ph.D. est professeur titulaire au Département de counseling et orientation de l'Université Laval, Québec.

Jacinthe Riverin, C.O. est conseillère d'orientation à la commission scolaire Chauveau, Polyvalente Neufchatel, Québec.

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention conjointe de la Fondation canadienne d'orientation et de consultation, du Ministère de l'emploi et de l'immigration du Canada ainsi que du FCAR du Québec et de l'université Laval.