

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Le Modèle d'Apprentissage et d'Intervention Psychopédagogique (MAIP)  
pour éclairer la prise de décision dans un processus de counseling de carrière avec un enjeu  
d'orientation ou de réorientation

Par

Marie-Pierre Lefebvre

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Ed.)

Maîtrise en orientation

Août 2009

© Marie-Pierre Lefebvre, 2009

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	7
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	8
<b>INTRODUCTION</b> .....	9
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	11
<b>PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE</b> .....	12
1. DIFFICULTÉ À FAIRE CHOIX DE CARRIÈRE.....	12
1.1 Causes de la difficulté à faire un choix de carrière .....	13
1.2 Conséquences de la difficulté à faire un choix vocationnel .....	14
1.2.1 Changements de programme .....	15
1.2.2 Allongement des études.....	16
1.2.3 Décrochage, interruption scolaire et abandon .....	17
2. CONTEXTE DU CHOIX DE CARRIÈRE : IMPORTANCE DE L'APPRENTISSAGE DANS LA SOCIÉTÉ.....	18
3. DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET CHOIX DE CARRIÈRE.....	19
4. APPRENTISSAGE EN COUNSELING D'ORIENTATION.....	21
4.1. Apprentissage et développement de carrière.....	21
4.2 Transfert des apprentissages en counseling de carrière.....	23
5. MODÈLE D'APPRENTISSAGE ET D'INTERVENTION PSYCHOPÉDAGOGIQUE (MAIP) ET EFFICACITÉ DU COUNSELING .....	23
6. OBJECTIF DE LA RECHERCHE .....	24
<b>DEUXIÈME CHAPITRE: MODÈLE D'APPRENTISSAGE ET D'INTERVENTION PSYCHOPÉDAGOGIQUE (MAIP)</b> .....	25

1. STYLES D'APPRENTISSAGE .....	25
1.1 Deux systèmes de représentation : verbal et non verbal .....	27
1.2 Deux procédés de traitement de l'information: séquentiel et simultané.....	29
1.3 Dominances et profils des styles d'apprentissage.....	30
1.3.1 Dominance séquentielle verbale.....	31
1.3.2 Dominance simultanée verbale.....	32
1.3.3 Dominance séquentielle non-verbale .....	34
1.3.4 Dominance simultanée non-verbale .....	35
1.3.5 Autres dominances possibles de profil des styles d'apprentissage .....	36
2. PROJET, OPÉRATIONS MENTALES ET MOTIVATION .....	38
2.1 Projet : composante centrale du modèle.....	38
2.2 Opérations mentales .....	39
2.2.1 Métacognition: processus cognitif central nécessaire au projet .....	40
2.3 Motivation: mobilisation des ressources nécessaires au projet .....	41
3. INTERVENTION À L'AIDE DU MODÈLE.....	43
3.1 Médiation.....	43
3.2 Volets d'intervention psychopédagogique du MAIP.....	46
<b>TROISIÈME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>49</b>
1. RECHERCHE SPÉCULATIVE .....	49
2. MODÈLE DE COUNSELING DE CARRIÈRE DE LECOMTE ET SAVARD.....	51
2.1 Quelques bases théoriques du modèle.....	51
2.1.1 Processus relationnel .....	51
2.1.2 Connaissance de soi.....	52
2.1.3 Changement, autorégulation et autoprotection.....	54
2.1.4 Rôle de la conseillère ou du conseiller d'orientation .....	55
2.2 Phases du processus de counseling de carrière .....	55

3. SIMILITUDES PRÉLIMINAIRES ENTRE LE MAIP ET LE MODÈLE DE COUNSELING DE CARRIÈRE .....	59
<b>QUATRIÈME CHAPITRE : PARALLÈLE ENTRE LE MAIP ET LE COUNSELING DE CARRIÈRE .....</b>	<b>61</b>
1. MAIP COMPARÉ AU MODÈLE DE COUNSELING DE CARRIÈRE .....	61
1.1 Analogies entre les phases du modèle de counseling et les volets d'intervention du MAIP .....	61
1.2 Similitudes et différences .....	64
1.2.1 Exploration de soi par rapport à Accueil, analyse de la situation : similitudes .....	64
1.2.2 Exploration de soi par rapport à Accueil, analyse de la situation: différences .....	65
1.2.3 Compréhension de soi par rapport à Identification des ressources : similitudes.....	66
1.2.4 Compréhension de soi par rapport à Identification des ressources : différences .....	67
1.2.5 Concrétisation de la compréhension de soi par rapport à Engagement, plan d'action, Réalisation, et Bilan, évaluation : similitudes .....	68
1.2.6 Concrétisation de la compréhension de soi par rapport à Engagement, plan d'action, Réalisation, et Bilan, évaluation : différences .....	69
2. BILAN DE LA COMPARAISON ENTRE LES DEUX MODÈLES .....	70
<b>CINQUIÈME CHAPITRE: VOCATIONNALISATION DU MAIP POUR UN PROCESSUS DE COUNSELING DE CARRIÈRE .....</b>	<b>72</b>
1. Tenir compte des styles d'apprentissage en intervention.....	72
1.1 Cibler son propre profil des styles d'apprentissage comme conseillère ou conseiller d'orientation .....	72
1.2 Cibler le profil des styles d'apprentissage de la cliente ou du client.....	73
2. Développer la métacognition de la cliente ou du client .....	73
2.1 Pourquoi faire de la métacognition?.....	74
2.2 Quand faire de la métacognition?.....	75
2.3 Comment faire de la métacognition?.....	75

3. MAIP INTÉGRÉ AU MODÈLE DE COUNSELING DE CARRIÈRE .....	77
3.1 Éléments de l'intervention du MAIP privilégiés pour la phase exploration .....	77
3.2 Éléments de l'intervention du MAIP privilégiés pour la phase compréhension . . .	78
3.3 Éléments de l'intervention du MAIP privilégiés pour la phase action.....	80
4. INTERVENTION SELON LA DOMINANCE DE STYLE.....	82
4.1 Clientèle à dominance séquentielle verbale .....	82
4.1.1 Attitudes face au projet professionnel .....	83
4.1.2 Recommandations pour la phase exploration en counseling de carrière...	84
4.1.3 Recommandations pour la phase compréhension en counseling de carrière.....	84
4.1.4 Recommandation pour la phase action en counseling de carrière.....	85
4.2 Clientèle à dominance simultanée verbale .....	85
4.2.1 Attitudes face au projet professionnel .....	86
4.2.2 Recommandations pour la phase exploration en counseling de carrière...	87
4.2.3 Recommandations pour la phase compréhension en counseling de carrière.....	87
4.2.4 Recommandation pour la phase action en counseling de carrière.....	88
4.3 Clientèle à dominance séquentielle non verbale .....	88
4.3.1 Attitudes face au projet professionnel .....	89
4.3.2 Recommandations pour la phase exploration en counseling de carrière...	90
4.3.3 Recommandations pour la phase compréhension en counseling de carrière.....	90
4.3.4 Recommandations pour la phase action en counseling de carrière .....	91
4.4 Clientèle à dominance simultanée non verbale .....	91
4.4.1 Attitudes face au projet professionnel .....	92
4.4.2 Recommandations pour la phase exploration en counseling de carrière...	93
4.4.3 Recommandations pour la phase compréhension en counseling de carrière.....	94
4.4.4 Recommandations pour la phase action en counseling de carrière .....	94
5. EN CAS D'INDÉCISION : ROULER LES QUADRANTS.....	94
5.1 Recommandations avec une clientèle séquentielle verbale .....	95

5.2 Recommandations avec une clientèle simultanée verbale .....	97
5.3 Recommandations avec une clientèle séquentielle non verbale .....	98
5.4 Recommandations avec une clientèle simultanée non verbale .....	100
<b>6. STYLES D'APPRENTISSAGES ET CHOIX VOCATIONNELS.....</b>	<b>102</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>104</b>
<b>1. APPORT DE CETTE RECHERCHE .....</b>	<b>104</b>
1.1 Limites de cette recherche.....	104
1.2 Ce qu'éclaire cette recherche .....	105
1.2.1 Réponse à la question de recherche.....	105
1.2.2 Atouts pour atteindre le but visé.....	105
1.3 Retombées .....	105
1.3.1 Pour l'orientation .....	105
1.3.2 Pour la recherche .....	106
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>108</b>
<b>ANNEXE A - GRILLES D'OBSERVATION.....</b>	<b>111</b>
<b>ANNEXE B - PROFIL GÉNÉRAL D'UN INDIVIDU SÉQUENTIEL VERBAL ET SIMULTANÉ VERBAL .....</b>	<b>117</b>
<b>ANNEXE C - PROFIL GÉNÉRAL D'UN INDIVIDU SÉQUENTIEL NON VERBAL ET SIMULTANÉ NON VERBAL.....</b>	<b>119</b>
<b>ANNEXE D - CARACTÉRISTIQUES D'UN INTERVENANT SÉQUENTIEL VERBAL ET SIMULTANÉ VERBAL .....</b>	<b>121</b>
<b>ANNEXE E - CARACTÉRISTIQUES D'UN INTERVENANT SÉQUENTIEL NON VERBAL ET SIMULTANÉ NON VERBAL.....</b>	<b>123</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristiques spécifiques des deux systèmes de représentation, apprentissages, attitudes, comportements .....	28
Tableau 2 : Caractéristiques spécifiques de traitement de l'information, apprentissages, attitudes, comportements.....	30
Tableau 3 : Autres dominances possibles de profil des styles d'apprentissage .....	37
Tableau 4 : Volets de la démarche d'intervention.....	47
Tableau 5 : Démarche de comparaison des présupposés .....	51
Tableau 6 : Processus en counseling de carrière .....	57
Tableau 7 : Similitudes entre le modèle de counseling de carrière et le MAIP .....	62-63
Tableau 8 : Déterminer la dominance séquentielle verbale par observation.....	112
Tableau 9 : Déterminer la dominance simultanée verbale par observation .....	113
Tableau 10 : Déterminer la dominance séquentielle non verbale par observation.....	114
Tableau 11 : Déterminer la dominance simultanée non verbale par observation .....	115
Tableau 12 : Histogramme du profil des styles d'apprentissage par observation.....	116
Tableau 13 : Profil général d'un individu séquentiel verbal et simultané verbal.....	118
Tableau 14 : Profil général d'un individu séquentiel non verbal et simultané non verbal .....	120
Tableau 15 : Caractéristiques d'un intervenant séquentiel verbal et simultané verbal .....	122
Tableau 16 : Caractéristiques d'un intervenant séquentiel non verbal et simultané non verbal .....	124

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Styles d'apprentissage.....	26
Figure 2 : Rouler les quadrants.....	45
Figure 3 : Méthode pour l'analyse inférentielle par extension externe.....	50
Figure 4 : Processus de counseling de carrière.....	56



## INTRODUCTION

La prise de décision n'est pas chose facile pour beaucoup de gens, particulièrement lorsqu'un enjeu d'orientation ou de réorientation se présente dans leur vie. Plusieurs personnes de tout âge se heurtent alors à l'indécision, qui elle-même s'accompagne souvent de stress et de d'anxiété. La difficulté à faire un choix de carrière et à s'y maintenir entraîne également des conséquences importantes chez l'individu. Elle affecte pour certains la poursuite des études, conduisant à des changements de programme, donc à l'allongement des études, au décrochage ou encore à l'interruption scolaire.

Cette prise de décision s'inscrit dans un contexte social où l'apprentissage revêt une place fondamentale. Les gens sont de plus en plus spécialisés et plusieurs qui le sont moins, décident de retourner aux études afin de parfaire leur formation, ou encore, utilisent la formation continue. Certaines personnes éprouvent toutefois plus de difficultés à apprendre, ce qui a également des effets importants sur leurs choix en orientation et en réorientation.

L'apprentissage tient donc une place importante dans la carrière et dans l'orientation professionnelle des gens. D'ailleurs, depuis quelques années, la recherche en orientation et en développement de carrière s'intéresse de plus en plus à l'apprentissage. Par contre, à notre connaissance, peu de recherches, sinon aucune, n'ont été menées jusqu'ici afin d'aider les gens, dans un contexte d'orientation ou de réorientation, à tenir compte de leur profil des styles d'apprentissage pour arriver à faire un choix de carrière.

Le Modèle d'Apprentissage et d'Intervention Psychopédagogique (MAIP) de Jean Luc Bédard, Gilles Gagnon, Luc Lacroix et Fernand Pellerin (2002, 2006, 2007) s'intéresse justement à la façon dont les gens apprennent selon le fonctionnement de leur cerveau. À la base, ce modèle est une approche principalement neuropsychologique.

Il permet d'expliquer et d'orienter l'être et l'agir, c'est-à-dire le savoir-être et le savoir-faire de tout apprenant par rapport à ses comportements, ses attitudes, ses

valeurs et ses apprentissages autant que les interventions des médiateurs (parent, enseignant, moniteur, cadre, etc.) qui interagissent auprès d'autres personnes. (Bédard *et al.* 2002, p. 13).

Cette recherche s'intéresse à ce Modèle et lance l'hypothèse qu'il serait pertinent de l'utiliser afin d'aider les gens à faire des choix de carrière. Elle a donc pour objectif d'examiner la question suivante : comment les conseillères et les conseillers d'orientation peuvent s'appuyer sur le MAIP pour faciliter la prise de décision vocationnelle des clientes et clients de tout âge dans un processus de counseling de carrière avec un enjeu d'orientation ou de réorientation?

Pour atteindre cet objectif de recherche, le premier chapitre présente les éléments de la problématique qui justifient l'utilisation du MAIP dans un contexte d'orientation ou de réorientation pour faciliter les choix vocationnels. Au deuxième chapitre, sont présentés le MAIP et ses principales composantes. Le troisième chapitre expose la méthodologie utilisée pour cet essai, soit la recherche spéculative avec analyse inférentielle à extension externe de Van Der Maren (1996). Il présente également le modèle que nous avons privilégié pour intégrer le MAIP au domaine de l'orientation, soit le modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard (2008). Au chapitre quatre, l'analyse inférentielle à extension externe est appliquée en faisant des liens analogiques entre le modèle de counseling de carrière et le MAIP. Par la suite, le cinquième chapitre offre des pistes d'intégration du MAIP au counseling de carrière avec un enjeu d'orientation ou de réorientation afin de faciliter la prise de décision chez les clientes ou les clients. Il est à noter que cette proposition d'intégration du MAIP au processus de counseling de carrière doit être prise avec circonspection puisqu'elle n'a pas été validée par la pratique. Puis, s'en suit la conclusion de cette recherche, incluant entre autres ses limites et ses retombées.

## REMERCIEMENTS

La rédaction de cet essai a été un réel processus d'apprentissage, de l'écriture scientifique, à la méthodologie, en passant par le développement des connaissances théoriques aux considérations pragmatiques. Enthousiasme, lassitude, plaisir, tourment, confiance, inquiétude, conviction, doute... Tant d'émotions et d'états d'esprit ont jalonné ce parcours! Je partage à présent le fruit de tant d'efforts avec toutes les personnes qui m'ont accompagnée et soutenue en cours de route.

Je tiens d'abord à adresser un merci tout spécial à mon père Claude, qui, avec sa passion contagieuse, a su me transmettre le désir de mieux connaître les styles d'apprentissage du MAIP. J'y ai découvert un univers fascinant qui m'a ouvert la porte à des connaissances formidables sur moi-même et sur les autres. Merci papa d'avoir été mon premier conseiller durant cette aventure et d'avoir manifesté une telle confiance en moi!

Je dois aussi souligner la contribution indispensable de mon directeur d'essai et co-auteur du modèle de counseling de carrière M. Réginald Savard. Son ouverture d'esprit m'a permis de choisir librement le sujet d'essai qui me captivait réellement. Merci Réginald de m'avoir accompagnée, guidée et encouragée avec clairvoyance, générosité et confiance tout au long de cette recherche.

Cet essai n'aurait pas été le même sans la très précieuse collaboration de M. Fernand Pellerin, co-auteur du MAIP et ami de la famille. Je te suis très reconnaissante d'avoir pris le temps de me prodiguer tes conseils et tes recommandations, avec ouverture bienveillante, dévouement et respect. Merci Fernand!

Enfin, je veux remercier mes amis et ma famille pour leur soutien de tout moment. Un merci spécial à Suzanne, pour être une mère aussi exceptionnelle, à Anita, dont l'immense générosité facilite la poursuite de mes études supérieures, et à Philippe, mon amour, dont la bonté, la tendresse et la compréhension enluminent mon quotidien. Votre amour, votre sollicitude et votre confiance m'ont nourrie durant cette aventure. Merci !

## PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE

*Celui qui a le choix, a aussi le tourment (Proverbe allemand)*

### 1. DIFFICULTÉ À FAIRE CHOIX DE CARRIÈRE

Faire un choix, dans un processus d'orientation ou de réorientation, est difficile pour beaucoup de gens. Au secondaire, le phénomène a été étudié par le ministère de l'Éducation, à partir d'une enquête effectuée auprès d'environ 3 000 élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année, en 1992 et en 1995.

Questionnés sur le choix d'un futur métier ou d'une future profession qui leur plairait, 38,6% des jeunes ont répondu que leur idée était faite à ce sujet. Cependant, les autres ne sont pas aussi sûrs de leur choix. Près de la moitié des élèves (48,3%) disent avoir quelques idées concernant leur choix, tandis que les autres (13,1%) ne savent pas encore en quoi se diriger. (Bujold et Gingras, 2000, p. 334)

De plus, une seconde enquête menée par le ministère de l'Éducation du Québec en 1995 a révélé que seulement 38% des élèves du secondaire prétendaient avoir une idée arrêtée concernant leur futur métier. (Bujold et Gingras, 2000, p. 334) Ce choix est pourtant un passage obligé qui se répète de plus en plus souvent au cours de la carrière d'un individu. En effet, à notre époque, rares sont ceux qui vont exercer le même emploi toute leur vie. La formation continue est aussi de plus en plus encouragée, de même que la course à la diplomation. En plus, l'évolution du marché du travail amène beaucoup de gens à devoir s'ajuster constamment à de nouvelles réalités, à devoir chercher une nouvelle formation ou à se réorienter. Ainsi, l'indécision vocationnelle peut être vécue à différents moments du cheminement scolaire et professionnel. (Falardeau et Roy, 1999)

Comme l'explique Falardeau (2007), les choix de carrière dépendent de plusieurs facteurs propres à la personne, mais aussi d'une multitude de facteurs environnementaux. Ces choix ont pourtant des conséquences importantes qui se répercutent sur la personne qui les fait, de même que sur son entourage. De plus, plusieurs phénomènes laissent entrevoir la présence de difficultés dans le choix de carrière, par exemple, les changements de

programme, l'allongement des études, le décrochage scolaire, l'interruption scolaire et l'abandon des études.

### 1.1 Causes de la difficulté à faire un choix de carrière

L'indécision d'une personne est définie comme étant « l'incapacité à exprimer un choix quand elle est incitée à le faire. » (Forner, 2001, p. 213) Il décrit l'indécision comme un état particulièrement irritant, s'accompagnant souvent d'un sentiment de malaise. Il propose une approche multifactorielle de l'indécision dans un modèle de sept facteurs propres à cet état :

Quatre sont fondamentaux : 1- la personnalité (Ce facteur, qui se confond avec le facteur anxiété est apprécié par des items comme Devoir choisir un métier me met très mal à l'aise), 2- le manque de développement (Je me préoccupe encore assez peu de mon avenir professionnel), 3- le manque de méthode (Plusieurs métiers me semblent également attirants), 4- le manque d'information (Je manque d'information sur les professions pour pouvoir me décider). (Forner, 2001, p. 220)

Forner (2001) ajoute trois facteurs complémentaires à l'indécision, soit : 5- les obstacles externes, 6- les anticipations pessimistes et 7- le désinvestissement de la scolarité. Falardeau et Roy (1999) présentent aussi quelques facteurs liés à l'indécision des étudiantes et des étudiants. La structure du système scolaire actuel qui permet les changements de cap, la peur de se tromper, la multitude des choix possibles et l'importance des enjeux liés à la décision, en seraient quelques-uns. Pour eux, la baisse de l'influence des conventions sociales sur les choix est un autre facteur contribuant à l'indécision, puisque, au siècle précédent, les gens n'avaient pas à se définir, mais plutôt à accomplir ce qui était déjà prévu pour eux. Les contingences de choix liées au sexe, à la race et à la classe sociale sont d'ailleurs beaucoup moins présentes aujourd'hui. Les gens ont donc accès à plus de possibilités, ce qui rend la décision plus ardue.

En ce qui a trait à la réorientation des étudiantes et des étudiants, Falardeau et Roy (1999) estiment que les causes les plus fréquentes de ce changement sont : un refus d'être accepté dans un programme choisi, un trop grand choc face à la réalité de la formation qui

ne correspond pas à ce qui avait été attendu, ainsi que des échecs répétés. De plus, il est possible de croire que la mondialisation, engendrant une hausse de la compétitivité entre les entreprises et donc, un souci de baisser les coûts de production, entraînerait une baisse de l'effectif humain dans les organisations obligeant ainsi certaines travailleuses et certains travailleurs à se réorienter à la suite d'une perte d'emploi.

Gati, Krausz et Osipow (1996), dans leur taxonomie des difficultés liées à la prise de décision vocationnelle, abordent aussi plusieurs causes liées à la difficulté de faire un choix professionnel, telles que : le manque de motivation, l'indécision, les préjugés dysfonctionnels, le manque de connaissances à propos du processus de prise de décision vocationnelle, le manque d'information à propos de soi, le manque d'information à propos des professions, les conflits internes et les conflits externes. (Gingras, s.d., p.20)

Dans un autre ouvrage, Falardeau (2007) stipule que les origines de l'indécision sont multiples et propres à chaque personne, mais qu'elles se regroupent en deux grandes catégories : 1) le contexte dans lequel la décision s'enracine (le contexte social, économique ou culturel dans lequel s'inscrit la décision, l'urgence du choix, l'importance des enjeux liés au choix, la nouveauté du choix, le nombre et la nature des choix possibles, le caractère irréversible de la décision, la responsabilité et l'imputabilité de la décision ainsi que le soutien social présent) et 2) les caractéristiques personnelles (la perception réaliste ou non du contexte décisionnel, les peurs de se tromper, de l'échec, de l'inconnu et de déplaire, les manques d'expérience, d'information, d'organisation et de vision, l'anxiété, l'impulsivité, le sentiment d'efficacité décisionnelle et l'attitude devant son indécision).

## **1.2 Conséquences de la difficulté à faire un choix vocationnel**

L'anxiété liée à la prise de décision est vue par Falardeau (2007) à la fois comme une cause de l'indécision, mais également comme une conséquence de celle-ci. Cette anxiété serait souvent reliée à des croyances erronées concernant le choix à faire. Par exemple, croire que le choix de carrière est cristallisé jusqu'à la retraite. Elle mentionne aussi que l'indécision d'une personne a souvent des conséquences sur son entourage. En

effet, ses hésitations et ses changements de direction peuvent exaspérer ses proches et parfois, comme chez certaines étudiantes et certains étudiants, ce sont les parents qui doivent en assumer les coûts. Enfin, l'indécision pousse les personnes les plus anxieuses à utiliser un mécanisme de fuite pour éviter toute situation nécessitant un choix.

La difficulté à faire un choix professionnel aurait aussi des effets sur la poursuite des études. En effet, Fooley (2001, dans Looker 2001) a analysé les résultats de l'*Enquête auprès des sortants* (ES) de 1991, et de l'*Enquête de suivi auprès des sortants* (ESS) de 1995, enquête examinant le parcours des répondantes et des répondants de l'ES entre 1991 et 1995. Provenant des dix provinces canadiennes, et âgés de 18 à 20 ans, les répondantes et les répondants devaient donner les raisons qui les avaient poussés à s'arrêter dans leur cheminement scolaire après le cinquième secondaire. Dans cette enquête, la raison la plus citée (23%) est de « ne pas avoir assez d'argent pour poursuivre les études ». La deuxième raison la plus souvent évoquée (19%) est « souhaiter prendre une pause des études ». Les deux autres raisons les plus fréquentes sont de « ne pouvoir décider quoi faire » (13%) et de « n'avoir pas d'intérêt pour la poursuite des études » (10%). Un peu plus du dixième des répondantes et des répondants aurait donc cessé d'étudier en raison de leur indécision. Falardeau et Roy (1999) estiment que la difficulté à faire un choix vocationnel peut également entraîner des changements de programme et donc, l'allongement des études. L'indécision quant à un choix de carrière peut aussi mener au décrochage scolaire, à l'interruption scolaire et à l'abandon des études, selon le MELS (2004b).

### 1.2.1 *Changements de programme*

Changer de programme d'études est monnaie courante dans l'actuel système scolaire. « Au collégial et à l'université, un étudiant sur trois change de programme au cours de ses études. Les changements d'orientation entre l'obtention du DEC et l'inscription au baccalauréat sont aussi fréquents. » (Falardeau et Roy, 1999, p.13) Ces auteurs affirment que plus d'une étudiante ou d'un étudiant sur deux vivra une réorientation après la fin du secondaire. La Fédération des Cégeps du Québec, quant à elle, soutient que plus du tiers des étudiantes et des étudiants du cégep changeront au moins une fois de

programme au collégial. (Fédération des Cégeps, 2004) En 1997, près de 36% des cégépiennes et des cégépiens nouvellement inscrits ont effectué un changement de programme, alors que seulement 4% de cette proportion est attribuable aux élèves inscrits en session d'accueil ou de transition originalement. (MELS, 2004a, p. 21) De plus, « Parmi les étudiants qui ont effectué un changement de programme, 49% ont obtenu une sanction des études collégiales contre 74% chez ceux qui n'ont pas eu ce type de cheminement. » (MELS, 2004a, p. 21) Or, les changements de programme peuvent avoir des conséquences négatives pour l'étudiante ou l'étudiant, telles que la prolongation des études, celle-ci se répercutant au plan financier. (Falardeau et Roy, 1999) Enfin, en cas d'hésitations ou d'erreurs liées au choix, certains individus acceptent mal cette situation et se blâment. Ils en développent un sentiment d'incompétence personnelle, car ils croient qu'ils sont incapables de faire des choix cruciaux concernant leur avenir. Être indécis les amène souvent à vivre une image négative d'eux-mêmes. (Falardeau et Roy, 1999)

### 1.2.2 *Allongement des études*

Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, l'âge à l'entrée, le retard scolaire, l'interruption des études, la discontinuité dans le cheminement et le changement de programme contribuent à l'allongement des études. (MELS, 2004a) Ces données indiquent que le taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales par les nouvelles personnes inscrites en automne 1997 a été de 41% pour les DEC préuniversitaires et de 33% pour les DEC techniques, et ce, selon la durée respective prévue de deux et trois ans. (MELS, 2004a, p. 18) C'est donc dire que moins de la moitié des étudiantes et des étudiants du collégial obtiennent leur sanction d'études à l'intérieur du temps normalement prévu.

Au secondaire, en 2001-2002, environ trois élèves sur cinq ont obtenu leur diplôme dans les délais requis, tandis que le taux d'obtention du diplôme frôlait les 71%, deux ans après la durée prévue des études. Ainsi, parmi les élèves qui obtiennent leur diplôme avant l'âge de 20 ans, environ un élève sur six obtient son diplôme d'études



secondaires plus tard que l'âge prévu. (MELS, 2004a, p.10) À l'université, la grande majorité des diplômés s'obtiennent sans prolongement des études, mais souvent à un âge avancé. (MELS, 2004a, p.8)

De façon générale, le prolongement des études serait observé depuis une vingtaine d'années. « Une grande partie des diplômés obtenus le sont au-delà de la durée prévue des études particulièrement au collégial. Les sorties avec ou sans diplôme se produisent donc après une durée plus ou moins longue de fréquentation scolaire. » (MELS, 2004a, p. 25)

### 1.2.3 *Décrochage, interruption scolaire et abandon*

Le décrochage scolaire est un phénomène qui préoccupe beaucoup les chercheuses et les chercheurs en éducation.

[...] le décrochage scolaire augmente graduellement avec l'âge, particulièrement à partir de 17 ans. Ainsi, à 15 ans, 3% des jeunes sont en situation de décrochage scolaire ; cette proportion passe à 11% à 17 ans, tandis qu'à 19 ans, près de 1 jeune sur 5 (19%) se retrouve dans cette situation. (MELS, 2004a, p.7)

Ici, le MELS entend par « décrochage scolaire » une situation où la jeune ou le jeune n'est pas aux études alors qu'elle ou qu'il n'a pas de diplôme. En 2004-2005, pour l'ensemble du Québec, 24,5% des élèves sortants étaient sans diplôme. En Estrie, durant la même période, près de 36% des élèves de la formation générale décrochaient. (MELS, 2006, p.49)

Au cégep, il y a certaines étudiantes ou certains étudiants qui choisissent d'interrompre leurs études après avoir commencé une formation. Ainsi, en 1997, environ 22% des nouveaux inscrits ont quitté le cégep sans avoir obtenu de diplôme. (MELS, 2003a, p.18) En 2004, une étude du même ministère, visant à connaître les motifs d'abandon à la formation collégiale technique, a révélé que 36% des répondantes et des répondants avaient abandonné leurs études principalement en raison du programme d'études choisi, puisqu'ils ne l'aimaient pas suffisamment ou parce qu'ils le trouvaient trop

difficile. De plus, 11% d'entre eux avaient comme principales raisons d'abandon l'indécision ou un manque d'encadrement. (MELS, 2004b, p.11) Il est donc possible de croire que la difficulté à faire un choix et à se représenter dans ce choix, ou encore, à faire un choix qui correspond à ses attentes, peuvent amener l'étudiante ou l'étudiant à vouloir décrocher.

Quant à l'université, les indicateurs de persévérance pour neuf cohortes inscrites à un baccalauréat de l'automne 1992 à 2000 étaient stables. Ils indiquaient, globalement, un taux de persévérance affichant toujours une perte d'environ 20% après un an. (MELS, 2002a, p.3)

Enfin, dans une étude sur le décrochage scolaire chez les adultes, Poulin (2000) soutient que le choix de cours des individus décrocheurs est très souvent fait de façon impulsive et immédiate. Ces derniers manquent d'information lors de leur prise de décision et font une démarche vocationnelle déficiente, conditionnée par un manque de réalisme face au marché du travail.

## 2. CONTEXTE DU CHOIX DE CARRIÈRE : IMPORTANCE DE L'APPRENTISSAGE DANS LA SOCIÉTÉ

Eu égard à ce qui précède, on peut voir qu'il y a différentes causes et conséquences reliées à la difficulté de faire un choix vocationnel. Cette difficulté à s'orienter ou à se réorienter s'insère dans un contexte social émergent : la montée de l'apprentissage tout au long de la vie. La société du savoir dans laquelle les individus évoluent incite beaucoup d'entre eux à poursuivre leur formation à des niveaux plus avancés, à retourner aux études ou à poursuivre leur formation même lorsqu'ils sont sur le marché du travail. Ainsi, « La capacité des individus d'accéder au savoir et d'apprendre tout au long de leur vie est une des conditions du développement culturel social et économique. » (MELS, 2002b, p.1)

De plus, Jarvis (2006) et Trocmé-Fabre (1999) soutiennent que l'apprentissage est un acte existentiel, intrinsèque au fait de vivre. Il tient donc une place essentielle dans la vie

de chaque être humain. Jarvis reproche toutefois à certains auteurs et auteures de limiter le concept d'apprentissage tout au long de la vie au monde scolaire et à la formation liée à la carrière. Pour lui, il s'agit d'un concept beaucoup plus large :

The combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person-body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) experiences social situations the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person. » (Jarvis, 2006, p. 134)<sup>1</sup>

Trocmé-Fabre (1999) voit l'apprentissage comme un acte qui permet de se réguler, de s'adapter et d'évoluer. Elle affirme que les récentes recherches en neurobiologie confirment que l'être humain est capable d'apprendre tout au long de la vie. Elle considère qu'apprendre dépasse donc le cadre scolaire et est devenu « le seul métier durable d'aujourd'hui ».

### 3. DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET CHOIX DE CARRIÈRE

L'apprentissage tient donc une place très importante dans notre société. Malheureusement, certains individus souffrent de difficultés d'apprentissage.

« Les données recueillies dans les commissions scolaires en 2000-2001 situent le nombre d'élèves à risque ayant un plan d'intervention autour de 11%. Une grande majorité d'entre eux éprouvent des difficultés d'apprentissage. Ces statistiques ne tiennent cependant pas compte des élèves handicapés, qui sont

---

<sup>1</sup> Traduction libre : Durant toute une vie, la combinaison de processus, par laquelle l'ensemble du corps (génétique, physique et biologique) et l'esprit (le savoir, les habiletés, la manière d'être, les valeurs, les émotions, les croyances et les sens), est confronté à des situations sociales où la perception du contenu se modifie ensuite cognitivement, émotionnellement et concrètement (ou par n'importe quelle combinaison) et s'intègre dans une biographie de chaque personne. De là résulte un être plus expérimenté ou en constante évolution.

nombreux à connaître des difficultés liées aux apprentissages. » (MELS, 2003b, p.2)<sup>2</sup>

Il y a donc fort à parier que, dans la pratique, les conseillères et les conseillers d'orientation ont à venir en aide à des clientes et des clients qui ont des difficultés d'apprentissage se répercutant sur l'évolution de leur carrière. En effet, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec soutient que de nombreux élèves souffrant de difficultés d'apprentissage redoublent leurs classes, particulièrement à la première année du primaire et du secondaire. Beaucoup d'entre eux ne parviennent pas non plus à obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles, tandis que plusieurs décrochent du système scolaire. (MELS, 2003b)

Chez les élèves identifiés comme handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), le taux de diplomation est plus faible que celui des élèves « réguliers », soit, respectivement, 24% d'obtention par rapport à 78%. (MELS, 2004a, p.11) Les difficultés d'apprentissage sont susceptibles d'entraîner chez les personnes qui en souffrent une perte de motivation et d'estime de soi affectant la formation scolaire et professionnelle. Ainsi, les résultats d'entrevues individuelles réalisées auprès de 48 adultes peu scolarisées ont montré que les difficultés d'apprentissage, les échecs et le redoublement scolaire, les expériences dans des classes spécialisées et les sévices physiques et psychologiques vécus durant leur formation scolaire passée ont développé les croyances qu'ils étaient anormaux, différents, voire incapables d'apprendre. En ont résulté une perte d'estime de soi, un sentiment d'incompétence et une tendance à la dévalorisation de leur intelligence et de leur façon d'apprendre qui les font aujourd'hui appréhender une participation à des activités de formation et vivre un sentiment d'insécurité dans leur vie quotidienne. (Aubin-Horth, 2006) De plus, les personnes ayant des difficultés d'apprentissage seraient plus à risque de décrochage scolaire, comme l'indique Fortin *et al* (2004), à l'aide d'une étude de Blackorby, Edgar et Kortering (1991).

---

<sup>2</sup> Dans ce document, les difficultés d'apprentissage évoquent les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages selon les attentes du Programme de formation.

Les résultats de l'étude rétrospective de Blackorby, Edgar et Kortering (1991) auprès d'un échantillon de 462 élèves qui avaient des troubles du comportement ou des difficultés d'apprentissage confirment ces dernières observations, car ils ont montré que 85% d'entre eux ont décroché de l'école. » (p. 220)

Ces auteurs affirment également que les élèves à risque de décrocher sont surtout identifiés à partir de troubles de comportement, de difficultés d'apprentissages et de la provenance d'un milieu socioéconomique faible, mais que plusieurs autres facteurs entrent en ligne de compte dans ce phénomène social.

#### 4. APPRENTISSAGE EN COUNSELING D'ORIENTATION

Ainsi, l'émergence de l'apprentissage tout au long de la vie, l'importance de l'apprentissage dans la société actuelle, et l'impact des difficultés d'apprentissages sur les choix en orientation et en réorientation présentes chez une partie de la clientèle en orientation, portent à croire que l'expérience d'apprendre et l'apprentissage tiennent une grande place dans l'orientation et la réorientation des individus. D'ailleurs, au Baccalauréat en orientation offert à l'Université de Sherbrooke, un cours complet porte sur l'apprentissage; il s'agit de *Processus d'apprentissage et orientation*. Il a pour objectif de développer la compréhension des processus d'apprentissage, de leur rôle dans les transitions et dans l'orientation tout au long de la vie, ainsi que de comprendre comment l'intervention en orientation peut favoriser l'apprentissage. (Université de Sherbrooke, 2009) Plusieurs auteures et auteurs, ainsi que des chercheuses et chercheurs ont été tentés de suivre la piste de l'apprentissage pour éclairer le développement de carrière des individus.

##### 4.1. Apprentissage et développement de carrière

La théorie de l'apprentissage social, développée par Krumboltz, s'intéresse à la façon dont les individus prennent leurs décisions de carrière. Elle met l'accent sur l'importance du comportement (action) et de la cognition (savoir ou penser) dans la prise de décision vocationnelle. (Sharf, 2006) Cette théorie, plus que toute autre, selon Sharf (2006),

s'intéresse à l'importance des expériences d'apprentissage, aux aptitudes à accomplir des tâches et à la façon dont la personne s'y prend pour les accomplir. Elle met l'accent sur l'apprentissage et sur le développement des aptitudes et des habiletés nécessaires au processus de prise de décision. Krumboltz soutient donc qu'il est indispensable de comprendre comment une personne s'y prend pour remplir les tâches liées au choix de carrière. (Sharf, 2006)

Peterson, Sampson, Lenz et Reardon (2002) abordent également l'apprentissage dans leur approche « *cognitive information-processing approach* ». Selon Sharf (2006), ces derniers s'intéressent à la façon d'aider les gens à développer la connaissance de leurs intérêts, de leurs habiletés, de leurs valeurs et de leurs préférences en emploi, mais ils souhaitent aussi les aider à comprendre comment ils pensent et comment cette façon de penser influence leur choix de carrière. Sharf (2006) souligne également que ces chercheurs évoquent des habiletés de la prise de décision nécessaires à apprendre et à maîtriser pour faire un choix : communiquer, analyser, synthétiser, valoriser et exécuter. Il résume la théorie ainsi « What can we do, as career counsellors to enable individuals to acquire self-knowledge, occupational knowledge, career decision skills, and metacognitions to become effective and informed career problem solvers and decision makers? » (Sharf, 2006, p. 359).<sup>3</sup>

Patton et McMahon (2002), pour leur part, ont soulevé la nécessité d'établir une relation entre l'apprentissage et le développement de carrière. Elles insistent sur la « nature proactive » de l'apprentissage humain et reconnaissent que les individus participent à la construction de leur propre réalité. De ce fait, ces auteures précisent, qu'en général, « [...] les individus jouent un rôle plus actif au cours de leurs processus d'apprentissage et d'orientation, puisque la préoccupation principale est de les outiller à agir pour eux-mêmes lors de la création de significations à partir de leur vie et par rapport à celle-ci » (p. 44). »

---

<sup>3</sup> Traduction libre : En tant que conseillères et conseillers d'orientation, que pouvons-nous faire pour permettre aux individus d'acquérir la connaissance de soi et la connaissance du marché du travail, et de développer leurs habiletés à prendre des décisions vocationnelles et à faire de la métacognition, pour qu'ils deviennent des gens efficaces et informés, capables de résoudre leurs problèmes de carrière et de prendre des décisions judicieuses?

(Gingras, s.d., p. 29) Pour elles, l'orientation professionnelle est un processus hors balises. Elles insistent donc sur l'importance de « reconceptualiser » l'orientation professionnelle comme un apprentissage qui s'effectue tout au long de la vie.

#### **4.2 Transfert des apprentissages en counseling de carrière**

Dans sa thèse, Michaud (2003) s'intéresse au transfert d'apprentissage, afin que « l'individu soit en mesure de transférer ses ressources qu'il a identifiées et développées durant sa démarche de counseling d'orientation, lors de problèmes à résoudre reliés à son orientation dans d'autres contextes et dans d'autres problématiques. » (p. 32) C'est dans ce sens que cette chercheuse en vient à ce qu'elle appelle la « compétence à s'orienter ». Selon elle, cette compétence serait d'autant plus importante dans le contexte social des pays développés caractérisés par la précarité, la globalisation des marchés, le développement technologique, et la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie. La compétence à s'orienter passerait donc par le transfert d'apprentissage. (Michaud, 2003) En outre, selon elle, une démarche en counseling d'orientation favoriserait des apprentissages, notamment sur la connaissance de soi (intérêts, valeurs, aptitudes...), l'information scolaire et professionnelle (marché du travail, par exemple) et les relations interpersonnelles (relations avec les collègues, les employeurs, etc.).

#### **5. MODÈLE D'APPRENTISSAGE ET D'INTERVENTION PSYCHOPÉDAGOGIQUE (MAIP) ET EFFICIENCE DU COUNSELING**

Compte tenu des recherches précédentes qui associent développement de carrière et apprentissage, du contexte émergent de l'apprentissage tout au long de la vie dans lequel s'inscrivent les choix de carrière et de la place privilégiée de l'apprentissage dans la société et de l'impact des difficultés d'apprentissage sur le développement de carrière, il est possible d'affirmer que l'apprentissage tient une place importante dans l'orientation et la réorientation des individus, comme dans les autres enjeux de carrière. Ainsi, il est possible de penser que se préoccuper des contingences entourant l'apprentissage apparaît prometteur comme piste de solution pour faciliter la prise de décision vocationnelle en orientation. Il

importe donc, pour les spécialistes de l'orientation, d'avoir des connaissances sur l'apprentissage afin d'aider les gens à faire des choix éclairés.

Il existe un Modèle québécois portant sur l'apprentissage qui permet à l'individu de se connaître soit comme apprenante ou apprenant, soit comme intervenante ou intervenant : le Modèle d'Apprentissage et d'Intervention Psychopédagogique (MAIP). Ce modèle apparaît présenter des éléments pertinents liés à l'apprentissage pour supporter la prise de décision dans un processus de counseling de carrière avec un enjeu d'orientation et de réorientation.

## 6. OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Cette recherche a pour objectif d'examiner la question suivante : comment les conseillères et les conseillers d'orientation peuvent s'appuyer sur le MAIP pour faciliter la prise de décision vocationnelle des clientes et des clients de tout âge dans un processus de counseling de carrière avec un enjeu d'orientation ou de réorientation?

Dans cette recherche, nous nous concentrons sur l'enjeu d'orientation ou de réorientation en counseling de carrière, puisqu'il vise à faire un ou des choix de carrière importants, et que le processus de prise de décision de la cliente ou du client est souvent marqué par l'indécision. Par ailleurs, cela ne signifie pas l'absence de processus de prise de décision dans les autres enjeux du counseling de carrière (insertion, réinsertion, adaptation et réadaptation). Enfin, étant donné que la difficulté à faire des choix en orientation ou en réorientation ne se limite pas seulement à une clientèle en particulier, cet essai s'adresse à toute personne, et ce, sans égard à l'âge et à la problématique vécue. Bien que ça ne soit pas une préoccupation majeure dans cet essai, la conseillère ou le conseiller d'orientation sait par ailleurs, qu'il doit prendre en compte les caractéristiques personnelles et environnementales de la cliente ou du client en counseling de carrière.

En vue de poursuivre l'atteinte de cet objectif de recherche, le prochain chapitre expose les principales composantes du MAIP, tandis que le chapitre trois présente le modèle de counseling de carrière.



## DEUXIÈME CHAPITRE : MODÈLE D'APPRENTISSAGE ET D'INTERVENTION PSYCHOPÉDAGOGIQUE (MAIP)

Le Modèle d'Apprentissage et d'Intervention Psychopédagogique (MAIP) découle des travaux débutés à l'aube des années 1980 par une équipe d'intervenants, de professionnelles et professionnels, d'enseignantes et d'enseignants, de directions et de parents d'élèves qui tentait de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage des enfants du primaire et de développer une approche concrète pour les aider. Bédard *et al.* (2002), auteurs de la recherche-action, ont rapidement constaté que les résultats obtenus s'appliquaient, non seulement aux difficultés d'apprentissage des enfants, mais étaient généralisables aux comportements, ainsi qu'à l'ensemble des personnes, des fonctions et des tâches.

La neuropsychologie, la programmation neurolinguistique, la psychogénétique, l'épistémologie, la psychologie cognitive, humaniste, existentielle et comportementale, de même que les sciences pédagogiques et sociologiques ont été les fondements scientifiques pour construire le Modèle.

Dans son ensemble, le Modèle d'Apprentissage et d'Intervention Psychopédagogique comprend plusieurs composantes qui sont présentées dans un ouvrage en trois tomes. Il commence avec *Les styles d'apprentissage* (tome 1, 2002), qui s'articule avec *Le projet et les opérations mentales* (tome 2, 2006) et se médiatise avec *L'intervention psychopédagogique* (tome 3, 2007).

### 1. STYLES D'APPRENTISSAGE

En s'appuyant, entre autres, sur les recherches d'Alexander Luria (1966, 1973, 1978, 1995) sur le cerveau, ainsi que sur d'autres études réalisées à l'aide de la résonance magnétique, Bédard *et al.* (2002) ont clarifié les caractéristiques de quatre styles d'apprentissage (figure 1). Dans leur premier tome, ces chercheurs ont réalisé une synthèse des caractéristiques de chacun des styles.

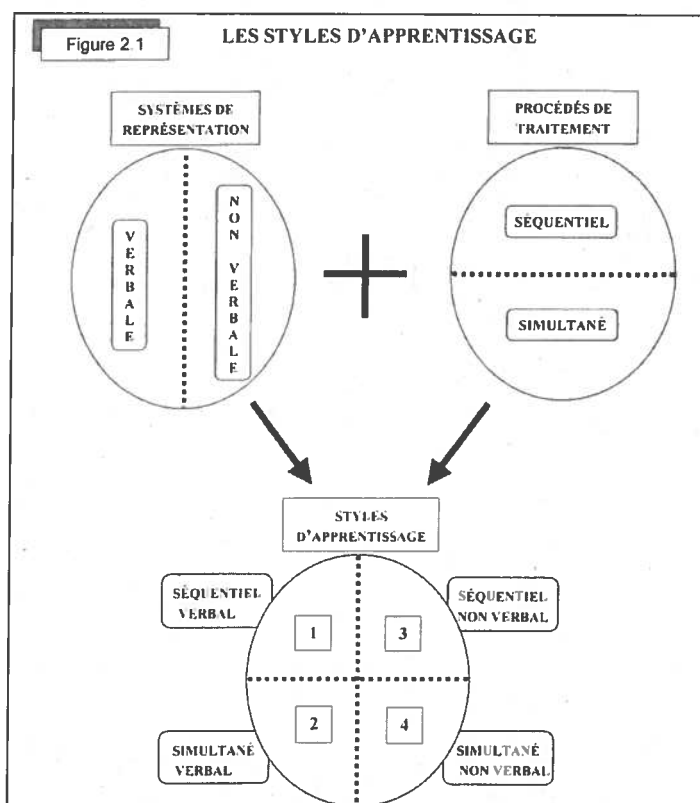


Figure 1 : Les styles d'apprentissage : Bédard *et al.* (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage* (Tome 1). Lévis : Distribution Univers, p. 30.

Ces quatre styles d'apprentissage, comme l'illustre la figure précédente, résultent des quatre sections distinctes dans le cerveau lorsqu'il est partagé en deux hémisphères (systèmes de représentation verbal et non verbal) puis en deux zones (procédés de traitement séquentiel et simultané). Ainsi, le quadrant 1 correspond au style séquentiel verbal, le quadrant 2 correspond au style simultané verbal, le quadrant 3, au style séquentiel non verbal, et le quadrant 4, au style simultané non verbal. Les styles d'apprentissage sont définis par les chercheurs comme étant :

[...] l'ensemble des comportements innés et appris englobant les fonctions cognitives (stratégies), affectives (émotions), sociologiques (comportements) et psychologiques (états), caractérisant une personne et servant d'indicateurs sur le comment elle opère dans sa tête, sur le comment elle apprend et sur le comment elle s'adapte à son environnement. (Bédard *et al.* 2002, p. 34)

### 1.1. Deux systèmes de représentation : verbal et non verbal

D'abord, Bédard *et al.* (2002) expliquent que le cerveau se divise en deux hémisphères qui forment les systèmes de représentation.

Les deux systèmes de représentation découlent des fonctions neurologiques et spécifiques de chacun des hémisphères. Les systèmes de représentation font donc référence à la nature de l'information que chaque hémisphère est apte à traiter. Prioritairement, l'hémisphère gauche s'occupe du monde verbal. En complémentarité, l'hémisphère droit assume la gestion du monde non verbal. » (Bédard *et al.* 2002, p. 32)

Selon ces chercheurs, il appert que, dès l'enfance, une dominance s'installe, c'est-à-dire qu'un hémisphère est utilisé naturellement plus souvent que l'autre pour traiter certaines informations en priorité. La dominance est :

[...] la tendance naturelle ou apprise que chaque individu possède pour entrer en contact avec la réalité et pour communiquer avec son entourage. Elle est comme un filtre ou une porte qui laisse entrer et sortir la démarche personnelle. Elle est comme une grille d'interprétation qui donne une couleur personnelle au traitement de l'information. (Bédard *et al.* 2002, p. 31)

Ainsi, comme on peut le voir dans le tableau suivant, une personne à dominance verbale se représente le monde à l'aide d'informations verbales écrites, parlées, numériques. Elle a besoin de mots, d'explications verbales pour comprendre, se comprendre et se faire comprendre. Elle gère sa réalité autour du temps. Son monde est ancré dans la pensée, l'analyse et l'abstraction, plutôt que dans l'action ou l'émotion. Ses habiletés sont plus de types langagiers et abstraits.

La personne à dominance non verbale, quant à elle, se représente le monde à l'aide d'aspects visuels, émotionnels et concrets. Elle communique avec des images, des sentiments, des gestes. Elle appartient davantage à l'action et à l'espace, ayant besoin de voir, d'agir, de manipuler, de montrer pour apprendre. Ses habiletés sont plus de types manuels et concrets. « En somme, les personnes à dominance verbale élaborent des idées

alors que les personnes à dominance non verbales s'appliquent à les concrétiser ». (Bédard *et al.* 2002, p. 49)

CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES DES SYSTÈMES DE REPRÉSENTATION APPRENTISSAGES, ATTITUDES, COMPORTEMENTS	
VERBALE (hémisphère gauche)	NON VERBALE (hémisphère droit)
1. gestion des réalités abstraites	1. gestion des réalités concrètes
2. centre de commandes du langage : les concepts, les mots et les symboles	2. centre des commandes de la vision, des gestes et des kinesthésies
3. habiletés langagières : les mots justes, les mots pour dire	3. habiletés concrètes ou manuelles : les gestes adéquats pour faire
4. analyse conceptuelle du comment et du pourquoi	4. analyse concrète du comment et du pourquoi faire
5. capacité auditive d'observation	5. capacité visuelle d'observation
6. habileté à conceptualiser	6. habileté à visualiser, exécuter ou ressentir
7. habileté à faire des synthèses verbales	7. habileté à faire des synthèses pratiques
8. explication de ce qui est fait ou vécu	8. expérimentation de ce qui est vu ou ressenti
9. déduction basée sur le langage	9. déduction basée sur des aperçus ou des perceptions visuelles, kinesthésiques
10. logique	10. intuition
11. analyse des formes langagières	11. analyse des formes spatiales
12. apprentissage par association d'idées	12. apprentissage par analogies
13. apprentissage par enregistrement audio (par cœur)	13. apprentissage par enregistrement vidéo (visuo-spatial)
14. apprentissage par les explications théoriques	14. apprentissage par les démonstrations et le vécu
15. capacité mathématique en algèbre et application des formules	15. capacité mathématique en géométrie
16. calcul mental précis	16. calcul mental approximatif ou imagé
17. mesure précise	17. mesure approximative ou figurée
18. résolution de problèmes reliés à la compréhension des termes	18. résolution de problèmes reliés à la perception des formes spatiales
19. gestion du temps	19. gestion de l'espace
20. organisation du temps : horaire et échéanciers	20. organisation de l'espace
21. mémoire des timbres de la voix	21. mémoire des sons non verbaux
22. mémoire auditive	22. mémoire visuelle et kinesthésique
23. mémoire des mélodies	23. mémoire du rythme
24. interprétation technique de la musique	24. interprétation expressive de la musique
25. mémoire des noms de personnes	25. mémoire des visages, des formes et des lieux
26. imagination dans les idées	26. imagination dans les formes, les couleurs et les mouvements
27. résolution logique des situations (problèmes)	27. résolution impulsive des situations (problèmes)
28. dominance de la raison et du savoir-dire	28. dominance des sentiments et du bien-être
29. objectivité	29. subjectivité
30. sourire	30. rire expressif
31. humour avec les jeux de mots	31. humour avec l'imagerie situationnelle

Tableau 1 : Caractéristiques spécifiques des deux systèmes de représentation, apprentissages, attitudes, comportements : Bédard *et al.* (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage* (Tome1). Lévis : Distribution Univers, p. 48.

## 1.2 Deux procédés de traitement de l'information : séquentiel et simultané

Puis, s'appuyant sur les travaux de Luria (1966, 1973, 1978, 1995 dans Bédard *et al.* 2002), Bédard *et al.* (2002) expliquent que la zone antérieure et la zone postérieure du cerveau jouent également un rôle précis dans le fonctionnement cérébral. Selon eux, ces zones sont responsables de traiter l'information captée par une personne. La résonance magnétique a démontré que la zone postérieure du cerveau est davantage sollicitée lorsqu'il s'agit de faire des synthèses et de faire des liens logiques entre les informations verbales ou non verbales recueillies. La zone antérieure, quant à elle, organise ces informations en séquences. Encore ici, une dominance est visible chez la majorité des gens, c'est-à-dire qu'un des deux procédés, soit le simultané ou le séquentiel, est généralement privilégié.

Ainsi, comme on peut le voir dans le tableau suivant, la personne à dominance séquentielle procède généralement de façon linéaire, étape par étape, s'intéressant au comment faire. Pour elle, tous les détails sont importants. Elle planifie et prévoit puisque le contrôle répond à son besoin de sécurité. L'harmonie, la stabilité et la ponctualité sont importantes pour elle, de même que le conformisme. Elle aime la routine, l'encadrement, l'approbation. S'évaluant constamment, elle est exigeante et perfectionniste. Ses principales forces sont la planification, le classement, l'ordre, le choix des moyens, la mémoire rationnelle, l'analyse, la rigueur, la minutie.

Pour la personne à dominance simultanée, il est facile de faire des synthèses, des liens et de faire ressortir l'essentiel d'un contenu. Pour elle, c'est le « pourquoi » qui importe. Elle est spontanée, n'aime pas la routine et remet les cadres en question. Elle priorise le contexte, l'efficacité, ainsi que l'action plutôt que la réflexion. Elle recherche une supervision souple, préférant l'autonomie. Elle vit surtout dans le ici, maintenant. Ses principales forces se situent dans ses capacités d'anticipation et d'adaptation. Elle est visionnaire, ingénieuse, avec un bon sens pratique.

CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES DU TRAITEMENT DE L'INFORMATION APPRENTISSAGES, ATTITUDES, COMPORTEMENTS	
<b>SÉQUENTIEL (zones antérieures du cerveau)</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. analyse</li> <li>2. focalise sur les détails (tout détail est important)</li> <li>3. procède de façon linéaire (1, 2, 3...)</li> <li>4. se centre sur les techniques, les séquences d'exécution, les étapes, les objectifs intermédiaires</li> <li>5. donne de l'importance en premier au contenu</li> <li>6. s'oblige à être précis, rigoureux</li> <li>7. est perfectionniste</li> <li>8. se vérifie précisément</li> <li>9. se concentre sur le comment</li> <li>10. tient à être conformiste, répétitif</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. aime l'encadrement</li> <li>12. est convergent (association de ressemblances)</li> <li>13. utilise une approche de pensée pensée secondaire (réflexion avant l'action)</li> <li>14. tient compte rigoureusement du temps</li> <li>15. est discipliné, en contrôle</li> <li>16. aime la routine</li> <li>17. accorde une importance semblable aux événements, aux choses</li> <li>18. stresse face à l'imprévu, au changement</li> <li>19. est structuré et structurant</li> <li>20. a une façon de faire : celle qui est efficace dans le comment faire</li> </ol>
<b>SIMULTANÉ (zones postérieures du cerveau)</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. synthétise</li> <li>2. focalise sur l'ensemble (vue d'ensemble : les détails sont accessoires)</li> <li>3. est holistique (global)</li> <li>4. utilise un processus circulaire ou en réseau</li> <li>5. se centre sur la compréhension, le sens, l'objectif final, le but</li> <li>6. donne de l'importance en premier au contexte</li> <li>7. est approximatif</li> <li>8. est fonctionnel</li> <li>9. se satisfait d'une vérification en survol</li> <li>10. se concentre sur le pourquoi</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. est autonomiste, créateur</li> <li>12. réagit négativement à l'encadrement</li> <li>13. est divergent (association de différences)</li> <li>14. utilise la pensée primaire (l'action avant la réflexion)</li> <li>15. aménage le temps en fonction de ses intérêts</li> <li>16. est impulsif</li> <li>17. aime le changement</li> <li>18. relativise les événements, les choses</li> <li>19. est improvisateur, permissif, anticipatoire</li> <li>20. a plusieurs façons de faire : l'important c'est d'atteindre le but</li> </ol>

Tableau 2 : Caractéristiques spécifiques de traitement de l'information, apprentissages, attitudes, comportements: Bédard *et al.* (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage* (Tome 1). Lévis : Distribution Univers, p. 101.

### 1.3. Dominances et profils des styles d'apprentissage

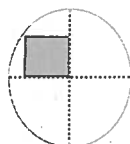
Le MAIP illustre donc une combinaison croisée entre les systèmes de représentation et les procédés de traitement pour en arriver avec les quatre dominances de

styles élaborées par Bédard *et al.* (2002) : le séquentiel verbal, le séquentiel non verbal, le simultané verbal et le simultané non verbal.

Tout comme c'est le cas pour les deux systèmes de représentation (verbal et non verbal) ainsi que les deux procédés de traitement de l'information (séquentiel et simultané), Bédard *et al.* (2002) postulent que chaque individu présente une dominance par rapport à un de ces quatre styles. Afin d'établir un portrait du profil d'apprentissage de la personne, ils proposent deux moyens : procéder par observation (voir grilles d'observation pour chacun des styles en annexe A) ou procéder par la passation d'un des questionnaires qui se trouvent dans le tome 1, aux pages 209 et suivantes.

« Le profil des styles d'apprentissage, produit de l'inné et de l'expérience, identifie la nature de ce que nous sommes en fonction du comment nous avons tendance à être (comment nous sommes) et pourquoi nous avons tendance à être (pourquoi nous sommes) ainsi. » (Bédard *et al.* 2006, p. 230)

### 1.3.1 Dominance séquentielle verbale



Selon Bédard *et al.* (2002), la personne à dominance séquentielle verbale priorise le langage verbal ou écrit, précis et détaillé. Elle apprécie la méthodologie et la rigueur, le classement et la minutie. Elle utilise beaucoup la gestion du temps et des échéanciers pour organiser et planifier ses activités. Elle priorise également l'analyse et porte une attention particulière aux détails. Elle est portée à retenir les informations mot à mot, à vouloir additionner les connaissances et l'information. Elle aime les consignes claires et précises. Elle s'intéresse davantage au « comment faire » qu'au « pourquoi faire ». Elle a tendance à se parler régulièrement.

Sur le plan affectif, elle applique généralement strictement les principes et les lois et elle respecte les normes. Elle utilise son perfectionnisme pour construire son estime d'elle-même. L'exercice d'un certain contrôle ainsi que le conformisme lui permettent de se sécuriser. Pour elle, contrôle revient à planification, prévoyance et stabilité. Ainsi, en

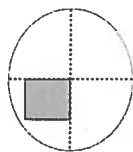
tentant de planifier le futur, elle peut prendre tellement de précautions qu'elle tergiverse et n'arrive pas à se décider. Elle est facilement touchée par des paroles de reconnaissance, et blessée par la critique verbale. Elle a tendance à prendre les messages verbaux au pied de la lettre ce qui l'expose à des émotions disproportionnées par rapport au contexte.

Sociologiquement, elle aime l'encadrement et la stabilité dans son environnement. Elle est généralement de nature ponctuelle, a le sens du devoir et est fiable. Elle apprécie les attentions délicates à son endroit et elle est délicate envers les autres. Elle suit les règles de vie, d'étiquette et d'éthique. Elle a tendance à vouloir imposer sa façon de faire, qu'elle considère comme la plus efficace.

Sur le plan psychologique, elle priorise la rigueur et la discipline, l'ordre, le rangement, la minutie, la propreté : elle est structurée et structurante. Elle aime les routines de vie, la planification, suivre un horaire. Elle est généralement habile à analyser une situation ou un problème méthodiquement, à suivre des étapes, à se vérifier souvent et avec précision, à utiliser les termes précis, à développer des routines et des automatismes, etc. Elle utilise moins les stratégies liées à l'établissement de liens de sens, au résumé, à imaginer ou à visualiser mentalement, à mettre la théorie en pratique, à improviser, à créer et à innover, à s'adapter rapidement aux imprévus ou à composer avec ceux-ci. (Voir le portrait général de ce profil en annexe B)

### 1.3.2 *Dominance simultanée verbale*

Selon Bédard *et al.* (2002), l'individu à dominance simultanée verbale priorise, au plan cognitif, la



l'individu à dominance simultanée verbale priorise, au plan cognitif, la compréhension verbale ou écrite de ce

qui est essentiel. Il se caractérise par son esprit de synthèse. Il élabore généralement des schémas et des réseaux de connaissance. Il mémorise de façon sémantique et schématique. Il privilégie les connaissances théoriques et le raisonnement logique. Pour lui, apprendre c'est comprendre et faire des liens. Il organise son temps de façon à l'économiser. Il a



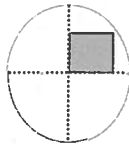
tendance à personnaliser sa compréhension de tout ce qu'il vit et de tout ce qu'il apprend. Il s'intéresse aux objectifs et aux buts.

Sur le plan affectif, c'est celui des quatre styles qui se préoccupe le plus de contrôler ses sentiments et ses émotions. Au moment de vivre une difficulté au plan affectif, il est habile à comprendre et à expliquer ce qui se passe. Il émet des jugements généraux et tend à respecter son monde intérieur. Il peut être perçu comme un être secret, réfléchi et pondéré.

Sur le plan sociologique, il priorise les relations rationnelles et cognitives. Il est perspicace pour évaluer rapidement les personnes avec qui il entre en relations. Il aime les activités à caractère intellectuel. Il s'évalue en fonction des autres. Il préconise l'autonomie et le leadership. Sa personnalité étant surtout construite sur des assises rationnelles, il utilise le discours logique pour établir des balises qui lui permettent de garder ses émotions sous le contrôle de son cognitif.

Sur le plan psychologique, il aime comprendre « le pourquoi ». Pour lui, tout doit s'expliquer, avoir du sens. Il relativise les événements et les faits par rapport au contexte. Il aime avoir la latitude nécessaire pour penser, agir et être indépendant. Il priorise généralement l'argumentation, l'influence, l'évaluation et l'établissement de liens. Bref, il aime user de stratégies d'influence sur les autres et ne se laisse pas facilement influencer. L'autonomie et l'indépendance font partie de ses besoins fondamentaux. En général, il utilise les stratégies reliées au verbo-linguistique et au logico-mathématique. Il est habile à discriminer l'essentiel de l'accessoire, à faire des liens logiques, à conceptualiser, à argumenter, à énoncer et à nuancer sa pensée, à poser des hypothèses, à faire une vérification globale. Entre autres, il est moins habile à suivre des consignes à la lettre, à suivre une méthode de travail, à traiter les informations une à une, à se vérifier avec précision, à se faire des images mentales, à imaginer l'espace en trois dimensions, et à concrétiser ses connaissances théoriques. (Voir le portrait général de ce profil en annexe B)

### 1.3.3 Dominance séquentielle non verbale

Selon Bédard *et al.* (2002), la  personne à dominance séquentielle non verbale priorise, au plan cognitif, l'observation et l'exploration concrète, visuelle ou kinesthésique. Elle utilise généralement une méthode linéaire. Elle aime l'harmonie, la propreté, et l'utilisation de schémas détaillés, de pictogrammes et de couleurs. Elle est généralement ordonnée dans tout ce qu'elle fait. Elle mémorise par la pratique et l'apprentissage sensoriel en séquences d'actions. Pour apprendre, elle a souvent besoin de voir un modèle, une démonstration, puis de faire et de manipuler.

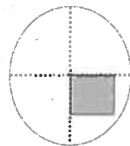
Sur le plan affectif, elle s'exprime à l'aide de manifestations concrètes. Elle aime la stabilité, la délicatesse des gestes et des échanges. Elle utilise la débrouillardise, l'observation et la ténacité pour se sécuriser. Étant donné sa tendance à rechercher ce qui est harmonieux, elle est sensible à la décoration et à l'aménagement de l'environnement. Pour elle, chaque chose a sa place. Elle vise la qualité en tout temps. Évoluant surtout dans son monde non verbal, pour elle, un regard désapprouvateur revêt souvent plus d'importance que la critique verbale.

Sur le plan sociologique, elle privilégie les relations mettant en valeur ses habitudes pragmatiques. Elle apprécie les attentions concrètes. Elle se place souvent en position d'observatrice et peut parler peu. Elle s'exprime plus facilement par des moyens non verbaux, par exemple, les dessins, les schémas ou les jeux de rôles. Son estime de soi se développe surtout à partir de son sens de la débrouillardise et de son habileté à organiser son environnement. Elle aime se servir de ses aptitudes manuelles et de son sens de l'organisation spatiale pour se faciliter la vie et faciliter celle de son entourage. Elle est réputée pour son sens pratico-pratique.

Psychologiquement, elle priorise ce qui est pratique, harmonieux, prévisible. Elle aime avoir suffisamment de temps pour être efficace et minutieuse. Pragmatique, elle s'inspire principalement de la vie réelle et pratique. Elle utilise surtout des stratégies lui

permettant d'utiliser sa mémoire visuelle ou kinesthésique, d'élaborer et de retenir la séquence exécutive d'une tâche avec précision, méthode et rigueur, de retenir des éléments précis d'une scène, d'une image ou d'une situation vécue, de travailler avec ses mains, d'opérationnaliser des idées ou des concepts, et de se sortir d'une situation problématique avec peu d'outils, etc. Elle utilise moins les stratégies liées aux habiletés verbales. Elle est généralement moins habile pour conceptualiser, pour établir des liens de sens sous forme de réseaux sémantiques, pour énoncer, dire ou nuancer sa pensée en mots, pour se résumer verbalement, pour percevoir l'ensemble. (Voir le portrait général de ce profil en annexe C).

#### 1.3.4 *Dominance simultanée non verbale*



Selon Bédard *et al.* (2002), la personne à dominance non verbale, priorise, au plan cognitif, les synthèses intuitives à partir d'estimations visuo-spatiales et kinesthésiques, ainsi que la découverte, la créativité et l'imagination. Elle a généralement une pensée divergente et concrète. Elle privilégie la globalisation plutôt que l'analyse. Elle préfère l'action à la théorie. Elle mémorise de façon imagée et allégorique en lien avec son vécu. Elle a tendance à vouloir accomplir plusieurs choses simultanément et rapidement. Ses jugements sont habituellement rapides. De plus, souhaitant le plus souvent possible être en action, son apprentissage passe par une démarche d'essais et erreurs. Elle recherche des résultats satisfaisants demandant le moindre effort. Utilisant généralement peu d'échéanciers, elle peut remettre sa tâche à la toute dernière heure. Elle s'imprègne plutôt du moment présent.

Sur le plan affectif, ses émotions priment souvent sur son rationnel et elles tiennent une grande place dans sa vie. Cette personne est rarement impassible ou neutre. Elle peut avoir de la difficulté à cacher ce qu'elle vit. Elle priorise la spontanéité, l'expression, l'intuition, la perception et l'instinct. Elle se rend souvent compte après coup des conséquences de ses actions. Sa devise est « vivre et laisser vivre ».

Sociologiquement, elle préconise la familiarité, la simplicité et la popularité. Elle privilégie l'engagement actif et généreux, de même que le changement plutôt que la routine. Elle aime avoir de l'autonomie et de la souplesse, rejetant les structures et les contraintes de temps.

Sur le plan psychologique, elle utilise la pensée associative et l'imagerie mentale. Elle priorise l'impulsivité et la spontanéité, de même que les contrastes : tout ou rien. Elle privilégie l'originalité, l'inédit et la permissivité, de même que l'intuition proactive. Les idées sont le moteur de sa vie. Elle utilise généralement les stratégies faisant appel au kinesthésique et au visuo-spatial. Elle est habile à imaginer, à utiliser son intuition, à utiliser sa pensée divergente, à trouver diverses solutions à une problématique, à utiliser l'espace en trois dimensions, à être créative... En général, elle utilise moins les stratégies liées aux habiletés verbales et séquentielles. Elle a souvent de la difficulté à énoncer et à nuancer sa pensée, à être méthodique et rigoureuse, à suivre des consignes ou des étapes, à se vérifier régulièrement avec minutie, à s'expliquer ce qu'elle s'imagine et à élaborer des réseaux sémantiques de connaissances. (Voir le portrait général de ce profil en annexe C)

### *1.3.5 Autres dominances possibles de profil des styles d'apprentissage*

Pour les auteurs du MAIP, d'autres dominances dans le profil des styles d'apprentissage sont également possibles. Ces dominances sont illustrées dans le tableau de la page suivante : dominance de système de représentation, dominance de procédé de traitement, dominance en diagonale ou absence de dominance.

D'abord, une personne peut présenter plutôt une dominance de système de représentation, c'est-à-dire qu'elle a une dominance verbale ou non verbale, avec un peu de séquentiel et un peu de simultané. Il est aussi possible qu'un individu présente une dominance de procédé de traitement. Ainsi, il appartient à la dominance séquentielle ou simultanée, avec un peu de verbal et un peu de non verbal. Très rarement, puisqu'il s'agit normalement de styles opposés, une personne peut également présenter une dominance en diagonale, c'est-à-dire qu'elle utilise surtout principalement les stratégies de deux

quadrants opposés, soit le séquentiel verbal avec le simultané non verbal, ou encore, le simultané verbal avec le séquentiel non verbal. Enfin, il est possible de rencontrer une personne semblant avoir une absence de dominance. Selon Bédard *et al.* (2002), il peut s'agir d'une personne qui est capable d'utiliser efficacement des stratégies venant des quatre quadrants.

Tableau 3 : Autres dominances possibles de profil des styles d'apprentissage

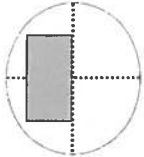
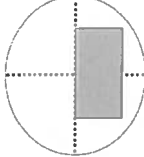
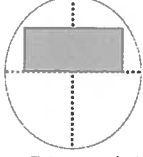
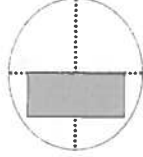
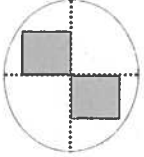
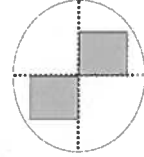
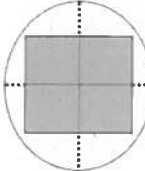
<p><b>Dominance de système de représentation</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Verbal</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Non verbal</p> </div> </div>	<p><b>Dominance de procédé de traitement</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Séquentiel</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Simultané</p> </div> </div>
<p><b>Dominance en diagonale</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Séquentielle verbale et simultanée non verbal</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Simultanée verbale et séquentielle non verbale</p> </div> </div>	<p><b>Absence de dominance ou symétrie de dominance</b></p> <div style="text-align: center;">  </div>

Tableau inspiré des Profils et interprétation des principales dominances, Bédard *et al.* (2002), *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage* (Tome 1). Lévis : Distribution Univers, p. 230 et 231.

Il importe de connaître ces autres formes de dominances (tableau 3). Toutefois, dans le cadre de cet essai, notamment pour les recommandations d'intervention selon les dominances, les quatre styles d'apprentissage présentés plus haut sont privilégiés (séquentiel verbal, simultané verbal, séquentiel non verbal et simultané non verbal), car ils représentent les styles les plus documentés par Bédard *et al.* (2002, 2006 et 2007).

## 2. PROJET, OPÉRATIONS MENTALES LA MOTIVATION

### 2.1 Projet : composante centrale du MAIP

Pour Bédard *et al.* (2006), le projet est la composante centrale du MAIP. Ils conçoivent le projet et sa mise en œuvre en fonction des styles d'apprentissage et des caractéristiques cognitives, affectives, sociologiques et psychologiques des personnes.

Le projet, c'est la mise en œuvre de l'intentionnalité dans la tâche sous la gouverne de la motivation, de l'affectivité, de la cognition et de la personnalité en interaction avec l'environnement. L'individu choisit ses gestes mentaux et les ajuste en fonction des actions à poser ou des attitudes à adopter au fur et à mesure qu'il planifie et progresse dans sa démarche en vue de l'atteinte d'un but fixé ou d'une finalité à atteindre. (Bédard *et al.* 2006, p. 268)

Pour eux, être en projet exige une prise de conscience et une volonté d'engagement, de la persévérance et un respect de l'échéancier, s'il y a lieu. Cela exige également un encadrement simple, mais suffisant, du soutien et de l'encouragement, de même que la possibilité d'obtenir des résultats tangibles. Bédard *et al.* (2006) énumèrent différents motifs pour qu'une personne se mette en projet, soit de nature interne (gain anticipé, besoin éprouvé, aptitude acquise, valeur accordée au projet, etc.) et externe (utilité perçue pour soi ou l'environnement, acquisition de biens, mandat reçu, réponse à une urgence, etc.).

Bédard *et al.* (2006) décrivent cinq étapes au cheminement du projet. D'abord, il y a l'élément déclencheur, c'est-à-dire que la personne entre en contact avec un stimulus d'origine interne ou externe qui fait office de signal. Lorsque le stimulus est suffisamment significatif, la deuxième étape s'enclenche. Au cours de celle-ci, la personne s'assure qu'elle est apte à prendre une décision par rapport au projet qui s'offre à elle. Elle évalue ses ressources disponibles, et réalise un bilan des coûts, des gains ou des pertes liées à son projet. Pour ce faire, elle doit considérer son expérience affective (sentiments, émotions, intérêts, passions, etc.), son expérience cognitive (raisonnement, analyse, compréhension, etc.), sa motivation face au projet, de même que son état de santé. Par la suite, elle prend une décision positive ou négative et la consolide par un plan d'action qui élabore les

stratégies et les moyens à utiliser. Puis, vient le temps où la personne réalise son plan d'action. Elle utilise ses ressources pour l'exécuter et pour nourrir sa motivation. Enfin, elle réalise un bilan de son projet et évalue les résultats en termes de gains ou de pertes, tout en considérant aussi l'atteinte ou non de l'objectif final.

De plus, les chercheurs divisent le projet en deux catégories : le projet global et les projets spécifiques. Les projets spécifiques représentent les moyens d'actualiser le projet global. Ils donnent quelques exemples de projets globaux : réussir une matière ou son année scolaire, apprendre à se relaxer aux examens, étudier pour devenir pompier, réorganiser sa vie personnelle et sociale, faire un plan de carrière, retourner sur le marché du travail, etc. « Chez tout individu, nous pourrions penser à des attitudes ou des comportements qu'il veut garder, adapter ou adopter en vue de réaliser des gains intellectuels, socioaffectifs ou économiques. » (Bédard *et al.* 2006, p. 114)

Enfin, d'après leurs recherches et leur pratique professionnelle, l'implantation d'un projet passe nécessairement par la dominance de style d'apprentissage. À ce sujet, ils affirment qu'une personne ne choisit pas uniquement ses projets en fonction de son style d'apprentissage dominant, mais qu'elle est prédisposée à le faire. Par ailleurs, elle trouve généralement plus de satisfaction à mener des projets dont la nature de la tâche correspond aux caractéristiques de son style. Ils soulignent d'ailleurs que des individus de profil d'apprentissage distinct qui font les mêmes choix de projet, ou qui endossent des responsabilités semblables, utilisent des approches et des stratégies différentes pour s'y engager ou pour le réaliser.

## 2.2 Opérations mentales

Bédard *et al.* (2006) définissent trois opérations mentales sur lesquelles la personne médiatrice peut intervenir auprès de l'apprenante ou de l'apprenant dans la conduite d'un projet. Il s'agit de la mentalisation, de l'évocation et de la métacognition. La mentalisation réfère aux diverses stratégies et gestes mentaux nécessaires à la construction et au stockage

de l'information. L'évocation réfère aux diverses stratégies et gestes mentaux utilisés pour le rappel et la réutilisation de l'information stockée. La métacognition, quant à elle, mérite que l'on s'y attarde davantage, car elle semble la plus pertinente pour l'intervention dans un processus d'orientation ou de réorientation.

### 2.2.1 Métacognition : processus cognitif central nécessaire au projet

Pour Bédard *et al.* (2006), la métacognition est nécessaire au projet pour que l'individu puisse se superviser lui-même dans sa démarche d'engagement.

La métacognition est essentiellement un processus rationnel de prise de conscience et de régulation de la gestion des processus de mentalisation, d'évocation et même de sa propre démarche métacognitive. Influencée par son profil des styles d'apprentissage, une personne évalue et régule sa démarche cognitive, affective, sociologique et psychologique en fonction de l'objectif recherché, eu égard à la tâche et à l'environnement. ». (Bédard *et al.* 2006, p. 209)

Les auteurs du MAIP résument la métacognition ainsi : « C'est la pensée sur la pensée. [...] C'est la pensée sur l'action. [...] C'est la pensée sur l'affectif ». (Bédard *et al.* 2006, p. 212) Pour eux, la métacognition évoque également l'action de porter un regard critique sur sa façon de faire ou sur sa façon d'être, en fonction des buts à atteindre. Ils nomment trois conditions internes essentielles à la métacognition (volonté de faire, maturité suffisante et capacité d'introspection), de même que trois conditions externes facilitant la métacognition (temps minimal pour réfléchir sur soi et son action, accès à des ressources cognitives et affectives afin de comprendre la métacognition et d'être encouragé à l'utiliser, accès à des modèles et à l'entraînement). Mais quel est le but de la métacognition? « La métacognition a pour objectif de comprendre les principes et les rouages permettant à quelqu'un d'acquérir des connaissances, des valeurs, des attitudes et des comportements, puis de composer avec ceux-ci pour contrôler son existence immédiatement et à long terme. ». (Bédard *et al.* 2006, p. 209) Pour ces chercheurs, la métacognition permet également d'acquérir une meilleure connaissance de soi, un plus grand contrôle sur son fonctionnement, et plus d'emprise sur les tâches à accomplir. Chez l'individu, cette maîtrise



améliore donc sa confiance en soi, développe son sentiment de compétence et nourrit sa motivation. De plus, elle permet de produire les gestes mentaux qui mènent à l'autorégulation : « [...] c'est-à-dire d'ajuster en plus ou en moins, en positif ou en négatif, les sentiments et les conduites (stratégies et actions) pour que la démarche entreprise se rapproche de la plus grande réussite possible ». (Bédard *et al.* 2006, p. 218) Les chercheurs ajoutent que la métacognition est utile pour connaître son identité, pour la comprendre, et pour lui donner son efficacité maximale. Toutefois, pour eux, une personne métacognitive est aussi consciente de son profil des styles d'apprentissage, donc de ses forces et de ses limites caractéristiques pour intervenir sur la tâche et sur l'environnement. Selon leur style d'apprentissage dominant, les individus présentent donc des caractéristiques particulières à explorer par la métacognition.

### **2.3 Motivation : mobilisation des ressources nécessaires au projet**

La motivation est perçue par Bédard *et al.* (2006), comme le premier pas indispensable à toute réalisation. Elle permet de prendre une décision affective et cognitive qui enclenche l'engagement de son potentiel et de ses énergies dans un projet. Pour, Bédard *et al.* (2006), il s'agit « d'une disposition dynamique qui appartient fondamentalement à la personne pour faire des choix, pour prendre des décisions, pour assumer des responsabilités et des conséquences d'action » (p.55).

Selon ces chercheurs, les facteurs motivationnels se distribuent en trois groupes d'appartenance. Il y a d'abord les facteurs motivationnels qui concernent la personne, soit la capacité de réussite perçue, le sentiment de sécurité face au projet, le sentiment de contrôlabilité sur soi et sur la tâche, de même que la valeur accordée à la tâche. Puis, viennent les facteurs motivationnels qui concernent la tâche ou le projet (nature du projet, objectif visé, valeur du projet lui-même et contexte dans lequel s'inscrit le projet). Enfin, se trouvent les facteurs motivationnels qui relèvent de l'environnement, dont l'aspect physique (matériel nécessaire, ressources suffisantes, etc.) et l'aspect social (influences du milieu sur soi et influences de soi sur le milieu).

Pour cultiver la motivation d'un individu face à son projet, Bédard *et al.* (2006) suggèrent que ce dernier bénéficie d'objectifs bien définis, qui sont proportionnels à sa maturité et à son potentiel, de temps suffisant, d'un accès adéquat aux ressources et d'un encadrement souple et stimulant. La personne médiatrice doit également adopter une pensée positive, c'est-à-dire de croire à la réussite de chacun, à la mesure de son potentiel, afin de soutenir et de développer son sentiment de capacité. De plus, elle mise sur la motivation intrinsèque de la personne, elle valorise les efforts autant que les résultats et elle capitalise sur l'expérience à tirer tant en cas d'échec que de réussite. En outre, pour ces chercheurs, l'utilisation de la métacognition dans l'intervention permet à la personne de porter un éclairage personnel sur les racines mêmes de sa motivation. Ce processus mental permet donc à l'individu de prendre en compte ses ressources internes et externes par rapport à ses aspirations.

Dans un premier temps, pour intervenir sur la motivation, Bédard *et al.* (2006) recommandent que la médiatrice ou le médiateur guide l'apprenante ou l'apprenant pour se dégager des intentions d'action. Ensuite, en considérant ses différents facteurs de motivations, il l'amène à prendre une décision qui représente un gain pour lui et pour son environnement. Puis, les motifs d'engagement et de désengagement sont ciblés et expliqués. La personne médiatrice veille à ce que le projet et la planification de ses tâches soient perçus par l'individu comme une démarche avec laquelle il se sent en harmonie pour atteindre l'objectif final. Par la suite, elle l'aide à actualiser et à maximiser ses ressources. Elle lui apprend à devenir métacognitif et à être conscient de ses stratégies, afin de développer son sentiment de capacité, facteur très important pour la motivation, selon ces auteurs. Cette médiation s'appuie sur les caractéristiques spécifiques du profil des styles d'apprentissage de la personne. En effet, pour Bédard *et al.* (2006), ce profil influence les facteurs de motivation d'un individu :

En fonction de sa dominance de style d'apprentissage, de sa personnalité et de son expérience de vie, il lui sera utile de comprendre comment les ressources motivationnelles reliées à sa personne et les facteurs motivationnels reliés à la tâche (projet) et à l'environnement orientent l'énergie qui se dégage de la

motivation. Cette énergie influence son orientation, le choix des objectifs à poursuivre et les moyens à privilégier pour les atteindre. (p.88)

D'ailleurs, Bédard *et al.* (2006) ont élaboré un tableau synthèse des principaux facteurs subjectifs de motivation pour exécuter une tâche selon les quatre dominances de style d'apprentissage (voir p. 92 de ce tome). En outre, pour ces auteurs, en connaissant son profil de style d'apprentissage, la personne peut s'ajuster consciemment aux facteurs avec lesquels elle doit composer pour s'engager et persévérer dans ses tâches (projets). De plus, en roulant les quadrants (voir « rouler les quadrants », p. 45-46 de cet essai), elle exploite de nouvelles ressources motivationnelles et de nouveaux facteurs motivationnels qui la confortent dans son orientation.

### 3. INTERVENTION À L'AIDE DU MODÈLE

#### 3.1 Médiation

Les chercheurs du MAIP stipulent que les apprentissages se réalisent plus efficacement lorsqu'ils s'inscrivent dans un processus de médiation. Comment définir la médiation ?

Faire de la médiation, c'est intervenir auprès de quelqu'un et l'accompagner dans sa démarche métacognitive, c'est-à-dire l'aider à planifier, réguler et évaluer une démarche pour actualiser et maximiser toutes les ressources personnelles et environnementales afin de comprendre comment et pourquoi s'adapter à la nature de son projet dans le contexte où il se situe. C'est l'initier à examiner son fonctionnement affectif, cognitif et kinesthésique en fonction de l'agir homéostatique pour tirer le maximum de son projet. (Bédard *et al.* 2006, p. 120)

Ces chercheurs perçoivent la connaissance des styles comme optimisant l'intervention médiatisée quant aux choix, à l'engagement et à la réalisation concrète des projets. D'ailleurs, l'un des rôles de la médiatrice ou du médiateur est d'assister l'individu pour qu'il utilise au maximum les forces de ses caractéristiques de son style d'apprentissage dominant. La personne médiatrice initie ce dernier à la maîtrise des

ressources complémentaires des autres styles. Elle lui rappelle également un élément fondamental du Modèle, qui lui permettra de mieux utiliser son potentiel : le cerveau fonctionne toujours selon la tâche demandée. Ainsi, il importe qu'avant d'exécuter une tâche, chaque individu se dote d'une intention afin de guider ce puissant moteur.

De plus, Bédard *et al.* (2006) croient que la conduite de plusieurs projets nécessite un encadrement dynamique, à la fois souple et ferme. Ils décrivent la personne médiatrice comme une intervenante spécialisée, qui, en étroite empathie avec l'apprenante ou l'apprenant, se préoccupe de sa perception, de sa compréhension, de sa motivation et des stratégies qu'il utilise. Elle guide cette personne et la soutient dans la réalisation de son projet. Elle lui propose de se doter d'un projet réaliste et réalisable dans le temps. Par rapport au choix, elle favorise la prise de conscience pour prendre des décisions éclairées. Ce processus permet aussi à l'apprenante ou à l'apprenant : « [...] de faire de l'autorégulation sur sa façon d'être et sa façon de faire afin d'avoir des prises efficaces sur lui-même, sur l'environnement autant que sur la tâche elle-même. » (Bédard *et al.* 2006, p. 217) De plus, les chercheurs du MAIP nomment trois piliers à la médiation : établir un rapport de confiance réciproque, donner du sens, favoriser l'intégration du changement pour le réinvestissement.

La personne médiatrice doit tenir compte dans son intervention des dimensions affectives et cognitives de l'apprenante ou de l'apprenant, de même que de sa motivation et de sa santé.

Sur le plan affectif, elle porte attention à la dynamique affective de la personne (son histoire personnelle et ses réactions liées au projet, etc.), elle propose des projets réalistes, elle donne droit à l'erreur, elle offre des suggestions constructives, elle sait écouter et elle s'ajuste au rythme de la personne.

Sur le plan rationnel, elle utilise les forces et les limites du profil de la personne, elle propose et enseigne des stratégies, elle valorise l'engagement, la prise en charge et

l'autonomie, elle établit des étapes et un échéancier, elle capitalise sur les forces, elle est empathique et intègre, elle assure un suivi.

Elle tient également compte de la santé de l'apprenante ou de l'apprenant, en restant attentive à la fatigue de cette personne et à son niveau de concentration, elle se préoccupe de la santé mentale et émotionnelle de celle-ci, elle met en valeur de saines habitudes de vie et elle informe sur les facteurs de stress et leur contrôle.

Enfin, en rendant l'apprenante ou l'apprenant plus conscient de son propre fonctionnement, la personne médiatrice vise à la rendre plus efficace face à une multitude de tâches à accomplir. Il s'agit de l'action de « rouler les quadrants ». La figure suivante illustre le processus de rouler les quadrants, tout en mentionnant ce qu'il permet de développer :

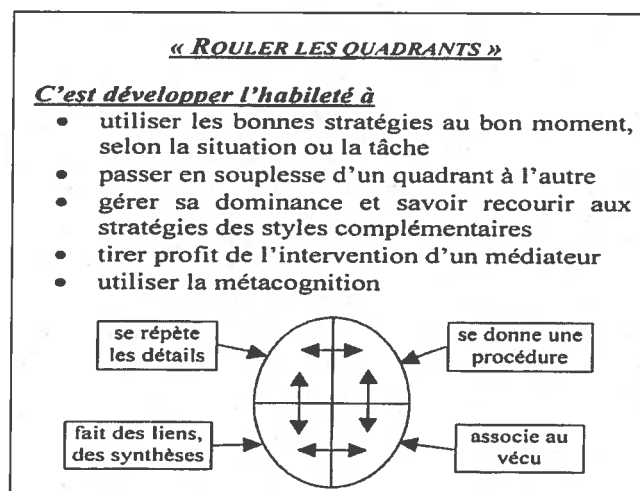


Figure 2 : Rouler les quadrants : Bédard *et al.* (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage* (Tome1). Lévis : Distribution Univers, p. 301.

Voici comment Bédard *et al.* (2007) résume l'action de rouler les quadrants :

Rouler les quadrants consiste à recourir à une démarche articulée qui permet de choisir, parmi les stratégies privilégiées de la dominance séquentielle verbale ou simultanée verbale ou séquentielle verbale ou simultanée non verbale, celles qui conviennent le mieux pour réussir et pour s'adapter à l'environnement physique et humain. (Bédard *et al.* 2007, p. 512)

En d'autres mots, en utilisant des stratégies plus variées et en allant puiser dans les forces des autres quadrants, la personne devient plus performante dans un plus large éventail d'activités, ce qui, par extension, augmente sa capacité d'adaptation.

### 3.2 Volets d'intervention psychopédagogique du MAIP

Bédard *et al.* (2007) soutiennent qu'une démarche d'intervention psychopédagogique de qualité doit être souple, simple, polyvalente et efficace. Ils proposent cinq volets à la démarche psychopédagogique qui permet d'opérationnaliser le modèle. Comme on peut le voir au tableau suivant, le premier volet, **l'accueil et l'analyse de la situation**, vise à établir un lien signifiant entre l'intervenante ou l'intervenant et l'individu. C'est ici que sont mis au clair le rôle de chacun, la tâche à accomplir ou la problématique à régler. La personne intervenante cherche alors à créer un lien de confiance et à clarifier son rôle et ses limites. Elle identifie, avec la personne en besoin, les attentes. Elles définissent ensemble le problème ou le projet avant de cibler les objectifs à atteindre et les moyens qui seront en place pour le faire.

Puis, vient le volet portant sur **l'identification des ressources**. Dans un premier temps, l'intervenante ou l'intervenant recherche les goûts, intérêts, loisirs de la personne, de même que sa façon de gérer le temps, son sentiment de compétence et ses réactions face aux succès et aux échecs. Il dresse ainsi le portrait affectif de celle-ci. Par la suite, il tente de tracer son portrait cognitif (profil des styles d'apprentissage, stratégies fréquemment utilisées, gestion des opérations mentales, analyse des résultats scolaires, habiletés, etc.). Il prend en compte les ressources reliées à son environnement physique et humain. Ces interventions permettent à l'individu de prendre conscience de ses habitudes, de ses aptitudes et attitudes, de ses stratégies « gagnantes » ou « perdantes », de même que leurs effets affectifs et cognitifs. L'analyse de son profil des styles d'apprentissage lui facilite la compréhension de ses forces et de ses limites.

<b>VOLETS DE LA DÉMARCHE D'INTERVENTION</b>			
	<b>Objectifs</b>	<b>Intervenant</b>	<b>Apprenant</b>
<b>1. Accueil, analyse de la situation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Clarifier la situation, le contexte</li> <li>Définir, camper le rôle de chacun</li> <li>« On est là pour quoi, pour qui ? »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Créer un lien de confiance</li> <li>Vérifier les attentes</li> <li>Identifier la problématique</li> <li>Expliquer le déroulement</li> <li>Définir les niveaux de responsabilité et les limites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaître la situation</li> <li>Préciser la difficulté</li> <li>Avoir un esprit d'ouverture au changement</li> <li>Sentir le pouvoir de décider</li> <li>« Je devrais faire autrement. »</li> </ul>
<b>2. Identification des ressources</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire ressortir les ressources affectives et cognitives</li> <li>Reconnaître les forces de la personne</li> <li>Lui permettre de devenir consciente et métacognitive</li> <li>« Je suis une personne et j'ai des ressources. »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Établir le profil affectif               <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître les goûts, intérêts, passions, loisirs, succès</li> <li>- vérifier la perception de soi : sentiment de compétence, estime de soi, autonomie</li> <li>- observer les réactions au succès et à l'échec</li> <li>- quantifier et qualifier l'utilisation du temps</li> <li>- évaluer la motivation</li> <li>- analyser l'influence de l'environnement</li> </ul> </li> <li>Établir le profil cognitif               <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier et interpréter le profil des styles</li> <li>- analyser la méthodologie de travail</li> <li>- analyser l'utilisation des opérations mentales</li> <li>- intervenir sur les opérations mentales</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître ses habitudes et ses habiletés dans la vie et dans les apprentissages</li> <li>Connaître et accepter ses ressources et ses limites</li> <li>Connaître sa dominance de style</li> <li>Connaître ses stratégies utilisées habituellement</li> <li>Connaître ses principaux facteurs motivationnels</li> <li>« Je pourrais réussir. »</li> </ul>
<b>3. Engagement, plan d'action</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Amener à prendre une décision éclairée et vraie</li> <li>Se donner un objectif global</li> <li>Choisir les objectifs spécifiques</li> <li>« Je décide de... »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Définir le problème, anticiper les gains et les objectifs du projet global</li> <li>Faire un inventaire des possibilités d'action et de décision</li> <li>Amener la personne à prendre une décision éclairée et véritable, à s'engager</li> <li>Établir le plan d'action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construire avec l'intervenant l'inventaire des possibilités</li> <li>Prendre un engagement précis et responsable</li> <li>Choisir des moyens réalistes, réalisables, concrets et mesurables</li> <li>« Je m'engage à... »</li> </ul>
<b>4. Réalisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réaliser le changement</li> <li>« Je passe à l'action. »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orchestrer le soutien à la réalisation</li> <li>Accompagner et guider sur le plan affectif</li> <li>Accompagner et guider sur le plan cognitif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tenir ses engagements</li> <li>Appliquer des stratégies et des moyens pour actualiser les projets spécifiques</li> <li>« J'agis et je persévère. »</li> </ul>
<b>5. Bilan, évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consolider les acquis</li> <li>Soutenir la persévérance</li> <li>Favoriser l'adaptation</li> <li>« Je fais le bilan. »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ressortir les éléments positifs ou négatifs de la réalisation du plan d'action</li> <li>Y remédier, si nécessaire</li> <li>S'entendre sur le fonctionnement à poursuivre</li> <li>Préparer les possibilités de transfert et de généralisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluer ce que j'ai accompli, le pourquoi des succès et des échecs</li> <li>Conserver les stratégies efficaces et les adapter</li> <li>« J'évalue et oriente mon action. »</li> </ul>

Tableau 4 : Volets de la démarche d'intervention: Bédard J. L., Gagnon, G., Lacroix, L. et Pellerin, F., (2007). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. L'intervention psychopédagogique.* (Tome3). Lévis : Distribution Univers, p. 37.

Ces prises de conscience sont jugées nécessaires, par les chercheurs du MAIP, pour rendre l'individu disponible au volet suivant, **l'engagement et le plan d'action**. C'est ici que la personne est amenée à prendre une décision, à s'engager pleinement et de façon réaliste. L'intervenante ou l'intervenant s'assure que le projet est bien circonscrit, et avec l'apprenante ou l'apprenant, ils inventorient les possibilités d'actions et anticipent leurs conséquences. L'apprenante ou l'apprenant doit alors prendre une décision parmi les

différentes options réalistes et réalisables. Pour la personne, il s'agit de la « cristallisation de la motivation ».

Par la suite, lors de la **réalisation**, le rôle de la personne intervenante est de soutenir les choix et l'application de stratégies d'apprentissage. Elle supervise l'action et aide la personne à rester motivée en insistant sur les éléments positifs. L'apprenante ou l'apprenant doit tenir ses engagements et réaliser chacun de ses objectifs spécifiques. Il se sent soutenu dans sa démarche et vit de la satisfaction devant les résultats de sa décision. Pour les chercheurs, il s'agit d'« une phase concrète d'actualisation et de consolidation pour cheminer vers un mieux-être » (Bédard *et al.* 2007, p. 34)

Enfin, le dernier volet, le **bilan**, correspond à la phase finale de l'intervention, même si elle survient durant tout le processus. En effet, à chacun des volets, l'intervenante ou l'intervenant évalue la démarche pour s'assurer de son efficacité. Vers la fin du processus, avec l'aide de l'intervenante ou de l'intervenant, la personne évalue les résultats et les stratégies, de même que ce qui a été accompli. Elle constate le pourquoi des succès et des échecs. L'intervenante ou l'intervenant s'assure que les acquis soient consolidés, il aide l'apprenante ou l'apprenant à soutenir sa persévérance pour la poursuite de ses objectifs.

Maintenant que le MAIP et ses principales composantes ont été présentés, le chapitre suivant décrit la méthodologie utilisée pour répondre à la question que pose cette recherche : comment les conseillères et les conseillers d'orientation peuvent s'appuyer sur le MAIP pour aider leur clientèle à prendre une décision dans un processus de counseling de carrière avec un enjeu d'orientation ou de réorientation?



## TROISIÈME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE

### 1. RECHERCHE SPÉCULATIVE

Le chapitre précédent a présenté brièvement le MAIP, en exposant quelques-uns de ses fondements et de ses concepts principaux. Il est maintenant question de déterminer dans quelle mesure cette méthode peut être adaptée et intégrée à un processus d'orientation, c'est-à-dire : comment les conseillères et les conseillers d'orientation peuvent aider les clientes et les clients de tout âge à faciliter leur prise de décision vocationnelle à l'aide de ce modèle? Pour élucider cette question, le MAIP sera d'abord comparé au modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard (2008), principal modèle d'intervention enseigné en orientation à l'Université de Sherbrooke. D'un point de vue méthodologique, ce procédé est tiré de la recherche spéculative avec analyse inférentielle à extension externe telle que décrite par Van Der Maren (1996).

Van Der Maren (1996) définit la recherche spéculative comme : «[...] un travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques» (p. 132) Il soutient que cette stratégie de recherche vise la théorisation, en s'appuyant sur des énoncés théoriques produits antérieurement plutôt que sur des données empiriques pour former son argumentation. C'est le cas, pour cette recherche. De plus, Van Der Maren (1996) distingue trois formes d'analyse spéculative : l'analyse conceptuelle, l'analyse critique et l'analyse inférentielle. L'analyse inférentielle à extension externe est celle qui rejoint particulièrement l'objectif de cet essai, qui est d'utiliser le MAIP, appartenant au domaine de la psychoéducation, pour favoriser la prise de décision en orientation. Effectivement, cette méthode d'analyse vise le développement ou l'extension de théories. Elle est utilisée lorsque qu'une chercheuse ou un chercheur découvre des travaux ou une théorie appartenant à un autre domaine que le sien et qu'il a l'impression qu'une partie de ces découvertes pourrait être transférable à son domaine. Il procède donc par des hypothèses, en exposant les similitudes entre les éléments théoriques des deux domaines, comme l'explique le chercheur : « Le travail d'inférence doit d'abord se limiter à des

formulations hypothétiques : si les énoncés valides en B s'appliquaient en A, quelle forme ces énoncés y prendraient-ils, quels devraient y être leurs présupposés, leurs implications et leurs conséquences. » (Van der Maren, 1996, p. 151) La figure suivante illustre ce procédé :

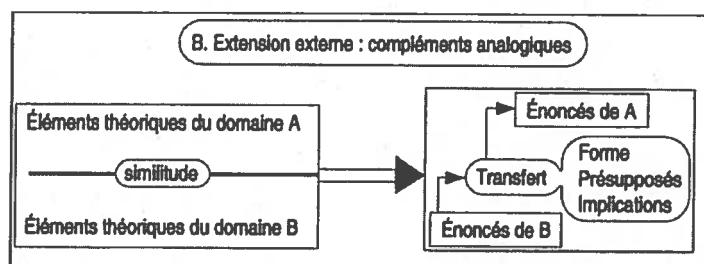


Figure 3 : Méthode pour l'analyse inférentielle par extension externe. Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Par ailleurs, Van der Maren (1996) aborde des pièges de cette forme d'analyse. Par exemple, il soutient qu'il arrive que les chercheuses et les chercheurs d'un domaine précis, et qui souhaitent étendre des éléments théoriques d'un autre domaine, comprennent mal ces éléments théoriques et perçoivent ainsi des analogies inexistantes. Il conseille donc à la chercheuse ou au chercheur du domaine B de consulter une ou un spécialiste du domaine A, afin de s'assurer d'une bonne compréhension des éléments théoriques de ce dernier domaine. Pour éviter de telles erreurs, nous avons pris soin de consulter un spécialiste de chacun des domaines, soit M. Fernand Pellerin, co-auteur du MAIP (2002, 2006, 2007), de même que M. Réginald Savard, co-auteur du modèle de counseling de carrière (2008), qui fait office de directeur pour cet essai. Ayant lu, commenté et proposé des corrections à cet essai, ils se sont assurés que leur modèle soit présenté fidèlement, et que les liens établis entre les deux modèles soient justes.

Afin d'utiliser adéquatement cette forme d'analyse, nous allons d'abord présenter brièvement le modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard (2008). Ce modèle représente donc les présupposés de notre domaine A. Puis, dans le quatrième chapitre, nous allons tenter de relever les similitudes centrales entre les phases de ce modèle (domaine A) et les volets d'intervention du MAIP (domaine B). Par la suite, le cinquième chapitre de cet

essai présente les implications résultant de l'application du MAIP (domaine B) au modèle de Lecomte et Savard (2008) (domaine A). Le tableau suivant illustre ce procédé :

Tableau 5 : Démarche de comparaison des présupposés

Domaine A Modèle de counseling de carrière		Domaine B Modèle d'Apprentissage et d'Intervention Psychopédagogique (MAIP)		Inférences		MAIP vocationnalisé
Phases	Tâches	Volets d'intervention	Tâches	Similitudes	Différences	

## 2. MODÈLE DE COUNSELING DE CARRIÈRE DE LECOMTE ET SAVARD

Le modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard (2008) offre un cadre et une démarche pour accompagner la personne quel que soit son enjeu de carrière (orientation, réorientation, insertion, réinsertion, adaptation ou réadaptation). Il vise une exploration et une compréhension de son expérience subjective et intersubjective, afin qu'elle puisse concrétiser cette compréhension de soi et faire des choix éclairés, en vue d'un développement vocationnel optimal. Il est d'ailleurs à noter que, dans cet essai, les phases du processus de counseling de carrière sont présentées sans égard à un enjeu spécifique, afin que le travail d'inférences soit plus complet. Par ailleurs, étant donné l'objectif de cet essai, les exemples d'interventions du chapitre cinq sont rattachés particulièrement à l'enjeu d'orientation ou de réorientation.

### 2.1 Quelques bases théoriques du modèle

#### 2.1.1 *Processus relationnel*

D'abord, Lecomte et Savard (2008) soulignent que le processus de counseling de carrière est avant tout un processus relationnel centré sur la reconnaissance, de même que sur la validation de l'expérience subjective de la cliente ou du client. Ce processus s'appuie, selon eux, sur l'importance d'établir une relation de collaboration et de confiance pour accompagner la personne. Ces chercheurs pensent d'ailleurs que le counseling de carrière

se conçoit comme un processus d'influence interpersonnelle et intersubjective, dans lequel l'expérience subjective et intersubjective est déterminante. Dans cette perspective, l'alliance de travail entre la conseillère ou le conseiller et la cliente ou le client est perçue par ces chercheurs comme un facteur de changement fondamental pour la cliente ou le client. Cette alliance s'établit selon trois pôles élaborés par Bordin (1979) : les objectifs du processus de counseling, les tâches et le lien affectif entre la personne intervenante et sa cliente ou son client. Pour Lecomte et Savard (2008), elle implique que la conseillère ou le conseiller se « décentre » de sa propre expérience subjective, pour se centrer de façon empathique sur la réalité subjective de la cliente ou du client, sans toutefois ignorer ou nier son expérience subjective propre. La conseillère ou le conseiller doit également être capable de créer, de maintenir et de restaurer l'alliance de travail tout au long du processus.

### 2.1.2 *Connaissance de soi*

La connaissance de soi semble être un autre concept fondamental de ce modèle. En effet, une des visées de l'intervention définie par Lecomte et Savard (2008) est d'aider la personne à mieux se connaître dans sa pluridimensionnalité, et à considérer l'interaction et les tensions entre ses intérêts, valeurs, aptitudes et croyances :

Le counseling de carrière vise à s'assurer que chacune des rencontres soit une expérience subjective significative où la personne est invitée à recevoir et à donner du sens à ses ressources et ses limites personnelles et environnementales en redécouvrant sa subjectivité et un sens de soi dans son processus de développement de carrière. (Lecomte et Savard 2008, p. 11)

Le processus de counseling de carrière tient aussi compte de l'histoire développementale des intérêts, valeurs, aptitudes et croyances de la personne. En effet, selon Lecomte et Savard (2008), ces ressources composant les compétences, se construisent à partir de cette histoire développementale. Elles sont le résultat des interactions et des relations de la personne avec son environnement physique et social. Ainsi, la conseillère ou le conseiller doit tenir compte des caractéristiques de la cliente ou du client dans son

intervention, en plus de reconnaître la complexité, la mouvance et la singularité de la personne.

De plus, le processus de counseling de carrière vise à découvrir un « sens de soi actif d'efficacité » chez la cliente ou le client, de même qu'un certain contrôle pour mobiliser ses compétences. Ce travail est nécessaire, puisque, pour Lecomte et Savard (2008), la prise de décision est déterminée par la mobilisation d'un sens de compétence et d'efficacité personnelle. Ces chercheurs soulignent aussi que le processus de counseling de carrière doit être contextualisé dans l'environnement socioéconomique et culturel. Ainsi, la (re)découverte du sens de soi permet une démarche réaliste, concrète et significative pour la cliente ou le client.

Enfin, la connaissance de soi est parfois enrichie par l'exploration et la compréhension de la personne de ses schémas. En effet, pour Lecomte et Savard (2008), l'organisation de l'expérience subjective de soi et des autres d'un individu s'est construite à travers ses expériences et se cristallise sous forme de croyances dans des schémas. Voici comment Lecomte et Savard (2008) décrivent ces principes organisateurs :

Ces schémas sont des conclusions émotives d'une histoire d'interactions et de régulations intersubjectives. (Stolorow et Orange, 1998) Ils prennent principalement leur source dans l'enfance et, d'une manière dynamique et continue, se construisent tout au long de la vie de la personne. (Lecomte et Savard, 2008, p.15)

Ainsi, ces schémas guident les perceptions et influencent donc les actions des gens. La prise de conscience des croyances qui se sont cristallisées dans les schémas, lors de l'exploration et de la compréhension de soi en counseling de carrière, offre un nouvel éclairage permettant d'aider la personne à mieux s'expliquer son fonctionnement tant au plan personnel qu'interpersonnel.

### 2.1.3 *Changement, autorégulation et autoprotection*

Pour Lecomte et Savard (2008), le processus de counseling de carrière passe par la reconnaissance de la conseillère ou du conseiller de l'expérience déstabilisante de changement vécue par la cliente ou le client. D'ailleurs, pour ces chercheurs, la personne intervenante doit aider la cliente ou le client à connaître le monde mouvant et incertain, mais aussi à faire des choix dynamiques et incertains. Pour expliquer ce changement, Lecomte et Savard (2008) soulignent que chaque personne possède une organisation interne propre, qui correspond à la façon dont elle organise son expérience subjective. (Assy et Lambert, 2000; Atwood et Stolorow, 1984) C'est à partir de cette structure qu'un individu interprète et régule ses propres expériences de soi et des autres.

Par ailleurs, pour Lecomte et Savard (2008), lorsque la régulation de son organisation interne ne se fait plus, par exemple en raison d'émotions intenses, la personne tente alors de s'autoréguler. Cette autorégulation réfère : « [...] au principe, à l'ensemble des fonctions et au processus relatifs à la recherche d'un contrôle intrinsèque de l'organisation de l'expérience subjective et intersubjective qui désire maintenir son équilibre ou favoriser son adaptation ». (Lecomte et Savard, 2008, p. 16) De plus, il arrive que, pour faire face au changement, la cliente ou le client mette en place des mécanismes d'autoprotection qui visent à maintenir sa cohésion interne, ainsi qu'à conserver son identité et son sens de soi, perçus comme menacés. Ces mécanismes permettent donc l'assimilation et l'accommodation nécessaires à l'adaptation. À ce sujet, Lecomte et Savard (2008) soutiennent que l'exploration et la compréhension des mécanismes d'autoprotection et des risques liés au changement, dans le processus de counseling, peuvent faciliter le changement et soutenir l'individu dans la recherche de solutions permettant l'adaptation. Ainsi, pour ces auteurs, le changement s'effectue à différents niveaux, et il passe par : « la restauration du sens de soi (changement de croyances, de perceptions de soi, un deuil) », « la mise en oeuvre de nouvelles modalités de régulation (faire des compromis, considérer le transfert des apprentissages) » et « la réorganisation de l'expérience subjective et intersubjective (changement dans l'estime de soi) ». (Lecomte et Savard, 2008, p. 20) Enfin,

pour Lecomte et Savard (2008), le processus de counseling de carrière est ainsi un processus d'apprentissage et de changement qui est nécessaire au développement de la carrière tout au long de la vie.

#### *2.1.4 Rôle de la conseillère ou du conseiller d'orientation*

Pour Lecomte et Savard (2008), la conseillère ou le conseiller doit offrir à la cliente ou au client une compréhension empathique de son expérience subjective et intersubjective, afin que ce dernier puisse mobiliser ses ressources (intérêts, valeurs, aptitudes). Il doit l'accompagner et le soutenir dans l'exploration et la compréhension de sa problématique, en mettant en lumière les tensions qui subsistent entre ses intérêts, ses valeurs, ses aptitudes et ses croyances. La conseillère ou le conseiller utilise une approche de résolution de problème, qui permet l'émergence d'une décision concrète et réaliste de la cliente ou du client vers la réalisation d'un projet professionnel optimal. Pour Lecomte et Savard (2008), il doit veiller à réguler sa propre santé mentale et émotionnelle afin d'être en mesure de rester disponible à l'autre. Il est également tenu d'être continuellement disponible à apprendre et à modifier sa pratique, de même qu'à développer son savoir et son savoir-faire, en utilisant de façon constante la conscience réflexive de soi en action. Il adopte une approche dynamique, multifactorielle et pluridimensionnelle, et offre des interventions optimales en fonction du contexte et des enjeux du processus. Enfin, il encourage la responsabilisation, le pouvoir d'agir et l'autodétermination de la cliente ou du client, de même que l'utilisation de son réseau (social, institutionnel, etc.).

#### **2.2 Phases du processus de counseling de carrière**

Lecomte et Savard (2008) décrivent trois phases dans le processus de counseling de carrière, qui sont illustrées à la figure suivante. Il est à noter que dans ce schéma, les lettres **E**, **C** et **A** correspondent respectivement à **E**xploration, **C**ompréhension et **A**ction. Ainsi, la première phase laisse surtout place à l'exploration, la deuxième se caractérise surtout par la compréhension, tandis que la troisième phase est davantage tournée vers

l'action. Toutefois, comme l'indique la figure, ces phases ne sont pas linéaires, mais bien circulaires.

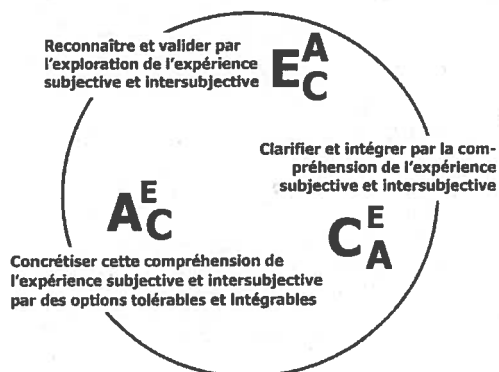


Figure 4 : Processus de counseling de carrière. Lecomte, C. et Savard, R. (2008). Counseling de carrière avec ses enjeux d'orientation, de réorientation, d'insertion, de réinsertion, d'adaptation et de réadaptation. In L. Lamarche (2009). *Recueil de notes du cours de counseling d'orientation II*, hiver 2009, Université de Sherbrooke, p. 11 à 25. Document non publié. (p.21)

*Première phase : Reconnaître et à valider par l'exploration l'expérience subjective et intersubjective (Exploration)*

D'abord, la phase exploration a pour but de reconnaître et d'identifier la dynamique vécue de la cliente ou du client, relativement à sa situation (antérieure, actuelle et souhaitée). Elle vise aussi à reconnaître et à valider la perception subjective et intersubjective de ce dernier par rapport à cette dynamique. Cette perception est souvent manifestée par un besoin chez la personne de maintenir sa situation, le changement lui semblant souvent difficile ou même impossible. C'est à cette première phase que l'alliance de travail entre la personne conseillère et la cliente ou le client se crée, lorsque ceux-ci fixent ensemble des objectifs et choisissent des tâches pertinentes, susceptibles de développer leur relation en un lien émotif qui facilitera la prise de décision et l'action. La conseillère ou le conseiller aide donc la cliente ou le client à énoncer et à identifier sa difficulté. Il établit un contact personnalisé propice à la relation d'aide. Il aide la cliente ou le client à identifier les obstacles qui peuvent l'empêcher d'atteindre la situation recherchée en reformulant son problème ou son besoin.



Phases du changement	Étapes du processus de counseling	PROCESSUS DE COUNSELING DE CARRIÈRE (TÂCHES)
<p><b>I - Exploration de soi</b> Reconnaître et valider par l'exploration de l'expérience subjective et intersubjective.</p> <p>Identification de la difficulté (besoin, demande) afin d'explorer ce qui empêche l'insertion ou la réadaptation professionnelles de la cliente ou du client.</p>	<p><b>I - Identification du problème par l'exploration de soi</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Accueil : premiers contacts</li> <li>2. Motif de consultation</li> <li>3. Énoncé explicatif subjectif (ÉES)</li> <li>4. But(s) de l'entrevue et de la démarche : alliance de travail</li> </ol>	<p><b>I - Identification du problème par l'exploration de soi</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Établir un contact personnalisé propice à la relation d'aide ;</li> <li>2. Accueillir et reformuler la difficulté, la demande ou le besoin tel qu'exprimé ;</li> <li>3. Identifier la ou les raisons (causalité subjective) de cette difficulté, demande ou besoin tel qu'exprimé. : «J'ai de la difficulté... parce que...» (ÉES) : Explorer les manifestations, causes, conséquences de sa situation actuelle. Explorer ce qui empêche d'atteindre la situation recherchée ou de la définir ;</li> <li>4. Convenir du contrat avec un lien d'engagement quant aux objectifs, aux tâches et au déroulement de l'entrevue tout en considérant la situation recherchée ;</li> </ol>
<p><b>II - Compréhension de soi</b> Clarifier et intégrer par la compréhension de l'expérience subjective et intersubjective.</p> <p>Clarification de la situation de la cliente ou du client sous différents angles pour comprendre les dimensions, les causes et les conséquences.</p>	<p><b>II - Clarification du problème par la compréhension de soi</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Clarification de l'expérience subjective pluridimensionnelle</li> <li>6. Clarification de l'organisation subjective des ressources et des limites personnelles et environnementales</li> <li>7. Énoncé explicatif subjectif révisé et l'objectif avec ses enjeux</li> </ol>	<p><b>II - Clarification du problème par la compréhension de soi</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Clarifier l'impact de la difficulté (demande, besoin) sur l'expérience pluridimensionnelle aux plans affectif, cognitif, somatique, comportemental, relationnel et contextuel, tout en considérant ses mécanismes d'autorégulation et d'autoprotection, l'influence des croyances (distorsions cognitives) et des schémas ;</li> <li>6. Clarifier les ressources et les limites personnelles et environnementales en fonction de l'insertion ou de l'adaptation professionnelle (intérêts, valeurs, aptitudes) tout en considérant les mécanismes d'autorégulation et d'autoprotection, les croyances (distorsions cognitives) et les schémas ;</li> <li>7. Formuler un énoncé explicatif subjectif révisé ou clarifié (ÉESR) de la difficulté (demande, besoin) tout en établissant un ou des objectifs à poursuivre et ses enjeux ; Les enjeux font référence au(x) risque(s) relatif(s) au changement envisagé.</li> </ol>
<p><b>III - Concrétisation de la compréhension de soi</b></p> <p>Concrétiser cette compréhension de l'expérience subjective et intersubjective par des options tolérables et intégrables.</p> <p>Planification de l'action, mise en œuvre et évaluation des résultats.</p>	<p><b>III - Concrétisation de la compréhension de soi</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Énoncé conditionnel subjectif en y incluant le risque relié à la réalisation de l'objectif poursuivi</li> <li>9. Génération d'options</li> <li>10. Validation Intégrée des options d'efficacité personnelle</li> <li>11. Plan d'action: efficacité personnelle en action</li> <li>12. Suivi et généralisation</li> </ol>	<p><b>III - Concrétisation de la compréhension de soi</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Formuler un énoncé conditionnel subjectif (ÉCS) en incluant la tension reliée au risque : «Si je veux... tout en risquant de...». Le risque est souvent en lien avec l'autoprotection et le schéma(s) qui pourraient faire obstacles à la réalisation de son objectif et à la mise en œuvre de son plan d'action ;</li> <li>9. Inventorier des options (je pourrais...) pour la concrétisation de l'objectif : Si je veux ... tout en risquant de ... je pourrais... ;</li> <li>10. Valider les options d'action en lien avec les ressources et les limites personnelles et environnementales, en fonction de l'impact sur soi, les autres et le système social. Ensuite, prioriser les options et choisir celle(s) la plus porteuse de changement afin de la mettre en œuvre ;</li> <li>11. Élaborer un plan d'action nécessaire à la réalisation de l'objectif poursuivi tout en considérant le maintien et la continuité de la recherche d'emploi ;</li> <li>12. Accompagner pour le maintien de l'objectif visé. Évaluation des réalisations et des résultats et si nécessaire, faire les ajustements pour des actions plus tolérables.</li> </ol>

Tableau 6: Savard, R. (2009). Processus en counseling de carrière. Recueil de notes du cours de counseling de carrière individuel IV, hiver 2009, Université de Sherbrooke, p. 12-14. Document inédit.

Le tableau précédent présente cette première phase, ainsi que les deux phases suivantes, et les décompose en douze étapes. Il décrit ensuite brièvement les tâches à réaliser au cours du processus de counseling de carrière.

*Deuxième phase : Comprendre et intégrer par la clarification de l'expérience subjective et intersubjective (compréhension)*

Cette deuxième phase a pour but de mieux cerner et de comprendre l'expérience pluridimensionnelle vécue par la cliente ou le client relativement à ses enjeux de carrière d'orientation ou de réorientation, d'insertion ou de réinsertion, d'adaptation ou de réadaptation. C'est à la fin de cette phase qu'un objectif de changement « tolérable » pour la personne est identifié. La conseillère ou le conseiller aide donc la cliente ou le client à examiner son problème ou sa difficulté sous différents angles pour en comprendre les dimensions, les causes et les conséquences. Il examine avec lui les impacts de son problème aux plans affectif, cognitif, somatique, comportemental et relationnel-contextuel. Il l'aide à clarifier ses ressources et ses limites personnelles et environnementales de même que ses croyances. Il identifie ses mécanismes d'autoprotection et ses schémas qui peuvent influencer sa démarche en counseling de carrière. Il aborde avec lui ses intérêts, goûts, préférences, valeurs, besoins, aptitudes, potentiel et croyances pour être en mesure d'identifier des difficultés possibles de développement en liens avec ceux-ci.

*Troisième phase : Concrétiser cette compréhension de l'expérience subjective et intersubjective par des options tolérables et intégrables (action)*

C'est à cette phase qu'il importe d'identifier les risques liés à l'objectif de changement choisi dans la phase précédente. Elle permet donc d'évaluer, de confronter et de valider les choix, afin de conserver les options réalistes quant au développement personnel et professionnel de la cliente ou du client. La personne conseillère, en collaboration avec lui, établit un plan d'action pour parvenir à concrétiser un projet à la fois réaliste et tolérable. Ce plan considère les limites personnelles et environnementales de la cliente ou du client, tout en s'appuyant sur ses ressources. Il indique, en lien avec les objectifs de la cliente ou du client, les moyens à prendre, l'échéancier, les obstacles

possibles, les ressources disponibles. La conseillère ou le conseiller évalue également, avec la cliente ou le client, les réalisations et les résultats du processus de même que ses difficultés. Il l'encourage à maintenir les comportements nécessaires à la réalisation de son plan d'action et l'aide à trouver des moyens de gérer de façon autonome sa mise en œuvre.

### 3. SIMILITUDES PRÉLIMINAIRES ENTRE LE MAIP ET LE MODÈLE DE COUNSELING DE CARRIÈRE

Afin de démontrer la pertinence d'utiliser le MAIP dans une démarche de counseling de carrière, il convient d'abord de dégager certaines similitudes essentielles entre les deux modèles. Il est à noter que ces similitudes ont été dégagées à partir de l'ouvrage de Lecomte et Savard (2008) et de ceux de Bédard *et al.* (2002, 2006, 2007).

Premièrement, les deux modèles se veulent un cadre d'intervention en relation d'aide, l'un pour le domaine de la psychopédagogie et l'autre pour le domaine de l'orientation. Ils sont des modèles intégratifs qui s'appuient sur plusieurs recherches, approches et théories.

Deuxièmement, les deux modèles semblent avoir des visées similaires. En effet, le MAIP a pour but « le développement de la conscientisation du fonctionnement de la personne et ainsi produire un changement durable, transférable et généralisable ». (Bédard *et al.* 2007, p. 20) Le modèle de Lecomte et Savard (2008), quant à lui, « vise à aider la personne à se reconnaître et à se valider pour effectuer des choix éclairés tout au long de son parcours professionnel ». (p. 11) Ainsi, le développement de la connaissance de soi et de la conscience de soi, en vue de prendre des décisions et d'effectuer des changements, sont des éléments récurrents des deux modèles.

Troisièmement, les deux modèles permettent le développement d'une meilleure capacité d'adaptation chez la personne, tout en prônant l'autonomie, la responsabilisation et le libre-choix de cette dernière.

Quatrièmement, les deux modèles servent à guider et à soutenir une personne dans la réalisation d'un projet. Pour le MAIP, ce projet est plus large, en passant, par exemple, par l'apprentissage de nouvelles stratégies en vue de réussir une matière scolaire ou en vue de modifier le comportement, tandis que le modèle de counseling de carrière soutient généralement des projets professionnels liés à l'orientation, la réorientation, l'insertion, la réinsertion ou l'adaptation et la réadaptation, projets qui impliquent également souvent la modification de comportement.

Cinquièmement, l'intervention dans les deux modèles comporte beaucoup d'autres caractéristiques similaires : faire preuve d'empathie, tenir compte des perceptions de la personne, explorer et comprendre ses émotions et ses cognitions, explorer et comprendre ses ressources personnelles et environnementales, soutenir sa motivation, développer une relation de confiance, réguler ses états émotionnels et cognitifs, utiliser une approche de résolution de problème, etc. De plus, dans les deux cas, la personne intervenante est tenue de rester continuellement disponible à apprendre et à modifier sa pratique.

Enfin, ils offrent tous deux des étapes d'intervention définies, mais souples, qui visent à guider et à soutenir l'intervention. Ces étapes, pour chacun des modèles, ont déjà été présentées précédemment.

Dans le chapitre suivant, sont utilisés les phases du modèle de counseling de carrière et les volets d'intervention du MAIP, afin de pousser plus loin la comparaison entre les deux modèles. Ce travail d'inférences permettra d'atteindre l'objectif de recherche qui consiste à examiner comment les conseillères et les conseillers d'orientation peuvent s'appuyer sur le MAIP pour aider leur clientèle à prendre une décision dans un processus de counseling de carrière avec un enjeu d'orientation ou de réorientation.

## QUATRIÈME CHAPITRE : PARALLÈLE ENTRE LE MAIP ET LE COUNSELING DE CARRIÈRE

Ce chapitre vise à appliquer la méthode de recherche spéculative avec analyse inférentielle à extension externe présentée dans le chapitre précédent. Ce procédé a pour but de « vocationnaliser » le MAIP. Pour appliquer cette méthode, des parallèles entre le MAIP et le modèle de counseling de carrière sont établis. Il importe toutefois de garder en tête que ces deux modèles ont des cibles bien différentes, soit d'améliorer l'apprentissage et de faciliter les choix de carrière.

### 1. MAIP COMPARÉ AU MODÈLE DE COUNSELING DE CARRIÈRE

En vue d'approfondir la comparaison entre les deux modèles et d'en tracer les similitudes centrales, on s'appuie sur les phases du modèle de counseling de carrière et sur les volets d'intervention du MAIP. Le tableau suivant illustre les tâches de la personne intervenante pour chacune des trois phases du modèle de Lecomte et Savard (2008) comparées avec les tâches respectives des cinq volets d'intervention du modèle de Bédard *et al.* (2002, 2006, 2007).

#### 1.1 Analogies entre les phases du modèle de counseling et les volets d'intervention du MAIP

Avant de préciser davantage ces similitudes et ces différences principales, il importe de mentionner comment s'est effectué le choix de comparer telle phase avec tel volet. Ce choix repose sur les analogies de tâches existantes entre les phases et les volets. Par exemple, la phase *Exploration de soi* du modèle de counseling de carrière comporte des tâches similaires au volet *Accueil, analyse de la situation* du MAIP, d'où la décision de comparer ces deux moments de l'intervention, et ainsi de suite. Ainsi, *Exploration de soi* a été comparée avec *Accueil, analyse de la situation*, *Compréhension de soi* avec *Identification des ressources*, et *Concrétisation de la compréhension de soi* avec *Engagement, plan d'action, Réalisation*, et *Bilan, évaluation*.

Tableau 7 : Similitudes entre le modèle de counseling de carrière et le MAIP

Modèle de counseling de carrière (MCC)		MAIP		Inférences
Phases	Tâches de la personne intervenante	Volets d'intervention	Tâches de la personne intervenante	Similitudes
<i>Exploration de soi</i> Reconnaître et valider par l'exploration et l'expérience subjective de soi	I- Identification du problème par l'exploration de soi 1. Établir un contact personnalisé propice à la relation d'aide 2. Accueillir et reformuler la difficulté, la demande ou le besoin tel qu'exprimé 3. Identifier la ou les raisons de cette difficulté, demande ou besoin tel qu'exprimé, énoncé explicatif subjectif (EES) : « J'ai de la difficulté... parce que... ». Explorer les manifestations, causes, conséquences de sa situation actuelle, et ce qui empêche d'atteindre la situation recherchée ou de la définir. 4. Convenir du contrat avec un lien d'engagement quant aux objectifs, aux tâches et au déroulement de l'entrevue en considérant la situation recherchée.	<i>1. Accueil, analyse de la situation</i> Clarifier la situation, le contexte. Définir, camper le rôle de chacun. « On est là pourquoi ? pour qui ? »	- Accueillir de façon franche, chaleureuse, empathique. - Créer un lien de confiance et camper la relation affective. - Vérifier et reformuler les attentes : quel est le gain recherché ? - Identifier et définir la problématique ou le projet en évitant les jugements ou la culpabilisation. Explorer les conséquences affectives, cognitives et matérielles, sur le plan de carrière et d'emploi, sur la session d'études, etc. - S'entendre sur le déroulement en fonction du temps disponible. - Estimer les cibles à atteindre et les moyens pour y arriver. - Définir les niveaux de responsabilité de chacun, de même que les possibilités et limites de l'intervention.	- Identifier et reformuler le problème - Identifier ses conséquences - Établir le contact/liens de confiance - Effectuer le contrat/alliance - User d'empathie, de chaleur
<i>Compréhension de soi</i> Clarifier et intégrer par la compréhension de l'expérience subjective et intersubjective. Clarification de la situation de la cliente ou du client sous différents angles pour comprendre les dimensions, les causes et les conséquences.	II- Clarification du problème par la compréhension de soi 5. Clarifier l'impact de la difficulté sur l'expérience pluridimensionnelle (affectif, cognitif, somatique, comportemental, relationnel, contextuel), tout en considérant ses mécanismes d'autorégulation et d'autoprotection, l'influence des croyances et des schémas. 6. Clarifier les ressources et les limites personnelles et environnementales en fonction de l'insertion ou de l'adaptation professionnelle (intérêts, valeurs, aptitudes), tout en considérant ses mécanismes d'autorégulation et d'autoprotection, l'influence des croyances et des schémas. 7. Formuler un énoncé explicatif subjectif révisé ou clarifié (EESR) de la difficulté (demande, besoin) tout en établissant un ou des objectifs à poursuivre et ses enjeux (risques relatifs au changement envisagé).	<i>2. Identification des ressources</i> Faire ressortir les ressources affectives et cognitives. Reconnaître les forces de la personne. Lui permettre de devenir consciente et métacognitive. « Je suis une personne et j'ai des ressources »	- Prendre en compte les facteurs affectifs, cognitifs, motivationnels et environnementaux susceptibles d'aider la personne dans la conduite de son projet. - Établir le profil affectif : (intérêts, loisirs, succès, perception de soi, sentiment de compétence, réactions au succès et à l'échec, gestion du temps, motivation, influence de l'environnement, ancrages positifs et négatifs. - Établir le profil cognitif (profil des styles d'apprentissages, stratégies utilisées, méthodologie de travail, utilisation des opérations mentales, habiletés, aptitudes.) - Amener la personne à prendre conscience de ses habitudes, habiletés, attitudes, stratégies gagnantes ou perdantes, comprendre mieux ses forces et ses limites.	- Explorer et comprendre les ressources et limites personnelles et environnementales (intérêts, aptitudes, attitudes, etc.) en vue d'une prise de décision. - Explorer l'expérience affective, les croyances et les perceptions. - Développer la connaissance de soi et la conscience de soi

<p><i>Concrétisation de la compréhension de soi</i></p> <p>Concrétiser cette compréhension de l'expérience subjective et intersubjective par des options tolérables et intégrables.</p> <p>Planification de l'action en œuvre et évaluation des résultats</p>	<p>III- Concrétisation de la compréhension de soi</p> <p>8. Formuler un énoncé conditionnel subjectif (ÉCS) en incluant la tension reliée au risque : « Si je veux... tout en risquant de... ».</p> <p>9. Inventorier des options (je pourrais...) pour la concrétisation de l'objectif.</p> <p>10. Valider les options d'action en lien avec les ressources et les limites personnelles et environnementales, en fonction de l'impact sur soi, les autres, et le système social. Prioriser les options et choisir celle(s) la plus porteuse de changement.</p> <p>11. Élaborer un plan d'action nécessaire à la réalisation de l'objectif poursuivi.</p> <p>12. Accompagner pour le maintien de l'objectif visé. Évaluation des réalisations et des résultats et si nécessaire, faire les ajustements pour des actions plus tolérables.</p>	<p>3. <i>Engagement, plan d'action</i></p> <p>Amener à prendre une décision éclairée et vraie. Se donner un objectif global et choisir ses objectifs spécifiques.</p> <p>« Je décide de... ».</p> <p>4. <i>Réalisation</i></p> <p>Réaliser le changement.</p> <p>« Je passe à l'action ».</p> <p>5. <i>Bilan, évaluation</i></p> <p>Consolider ses acquis.</p> <p>Soutenir la persévérance.</p> <p>Favoriser l'adaptation.</p> <p>« Je fais le bilan ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anticiper les gains et les objectifs du projet global.</li> <li>- Faire un inventaire des possibilités d'action et de décision.</li> <li>- Amener la personne à prendre une décision éclairée et véritable, à s'engager.</li> <li>- Établir un plan d'action concret, réaliste et mesurable, qui précise les moyens, la durée, les moments de suivi, etc.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orchestrer le soutien et la réalisation.</li> <li>- Accompagner et guider sur le plan affectif (encouragements).</li> <li>- Accompagner et guider sur le plan cognitif par la médiation, le choix et l'application des stratégies d'apprentissages</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressortir les éléments positifs ou négatifs de la réalisation du plan d'action. Y remédier, si nécessaire.</li> <li>- Évaluer les résultats et les stratégies utilisées</li> <li>- S'entendre sur le fonctionnement à poursuivre.</li> <li>- Préparer les possibilités de transfert et de généralisation de ses acquis à d'autres réalisations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Établir les objectifs</li> <li>- Générer des options/possibilités, stratégies/moyens</li> <li>- Faire la prise de décision</li> <li>- Construire le plan d'action</li> <li>- Soutenir/accompagner la décision et le plan</li> <li>- Faire un bilan</li> </ul>
---	--	---	--	--

N.B. Il est à noter que ce tableau comparatif est inspiré des deux références suivantes :  
Savard, R. (2009). Processus en counseling de carrière. Recueil de notes du cours de counseling de carrière individuel IV, hiver 2009, Université de Sherbrooke, p. 12-14. Document inédit.

Bédard J. L., Gagnon, G., Lacroix, L. et Pellerin, F., (2007). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. L'intervention psychopédagogique. (Tome3)*.  
Lévis : Distribution Univers, p. 37.

## 1.2 Similitudes et différences

### 1.2.1 Exploration de soi par rapport à Accueil, analyse de la situation : similitudes

Ces deux moments de l'intervention visent surtout à identifier la problématique et à s'entendre sur la suite du processus. Ils débutent tous deux par l'accueil de la personne et de sa demande. La personne intervenante crée alors le lien de confiance, en établissant un contact personnalisé avec la cliente ou le client. Elle se montre chaleureuse et empathique. Elle l'aide à identifier sa problématique ou son besoin et le reformule. Elle explore avec lui les multiples conséquences de cette situation. Elle établit avec lui une alliance quant au déroulement du processus, aux tâches, aux rôles de chacun et aux objectifs poursuivis. À ce sujet, autant Lecomte et Savard (2008) que Bédard *et al.* (2007) soutiennent que la personne intervenante doit être capable, non seulement de créer un lien de confiance avec l'autre, mais aussi de le maintenir et de le restaurer tout au long du processus. La personne intervenante commence déjà à recueillir des indices sur le fonctionnement de la personne au plan affectif, cognitif, social, comportemental, etc. De plus, les deux modèles tiennent compte de la réticence de certains individus face au changement (évitement, peur, déni, etc.), avec laquelle les intervenantes et les intervenants doivent parfois composer. Cette réticence peut être associée, en counseling de carrière, aux mécanismes d'autoprotection. En outre, la notion d'ancrage apparaît dans cette étape du MAIP, puisque la personne intervenante veille à examiner les ancrages de l'apprenante ou de l'apprenant, puisque ceux-ci auront des effets sur sa motivation face à l'intervention. Bédard *et al.* (2007) définissent l'ancrage comme : « [...] l'insertion d'une association automatique d'une réaction interne, consciente ou non, au moment précis où une personne est pleinement en contact avec un stimulus. » (p. 505). Cette notion d'ancrage peut être associée aux conclusions émotives ainsi qu'aux croyances qui proviennent d'expériences vécues chez l'individu et qui forment les schémas dans le modèle de Lecomte et Savard (2008). Ainsi, il s'agirait d'un concept apparenté entre les deux modèles. Pour le MAIP, l'examen de ces ancrages, dès le début du processus, permet d'examiner le niveau de motivation de la personne face au processus. Pour ce qui est du modèle de counseling de carrière, la



motivation est constatée au moment d'instaurer l'alliance de travail. Enfin, dans le MAIP, il est conseillé que la personne médiatrice tienne compte du sentiment de capacité de l'apprenante ou de l'apprenant, et même qu'elle tente de le développer, en adoptant, dès le début du processus, un discours et une façon d'agir qui font percevoir la réussite comme accessible. Dans le modèle de counseling de carrière, un type semblable d'intervention est utilisé par la conseillère ou le conseiller pour développer ce que Lecomte et Savard (2008) nomment le « sentiment d'efficacité personnelle » de la cliente ou du client.

### 1.2.2 *Exploration de soi par rapport à Accueil, analyse de la situation : différences*

Si les tâches d'intervention liées à ces deux périodes de l'intervention sont semblables, l'objet de l'intervention peut différer. En effet, l'individu venant profiter des services de counseling de carrière vit souvent des enjeux quant à son orientation, sa réorientation, son insertion, sa réinsertion, son adaptation ou sa réadaptation. Il peut s'agir par exemple d'une difficulté à faire un choix de programme d'études, une démotivation au travail, une incapacité à conserver un emploi. Son objectif final peut être de trouver un nouvel emploi satisfaisant, améliorer ses relations de travail, choisir un programme de formation, etc. Le MAIP, quant à lui, sert généralement une clientèle éprouvant des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportements. Par contre, selon Bédard *et al.* (2002), il peut servir à une large clientèle et soutenir un projet de l'ordre de la carrière, telle que la réussite d'une année scolaire, faire un plan de carrière, retourner sur le marché du travail.

À ce moment du processus, les deux modèles proposent une intervention qui diverge sur certains aspects. Ainsi, le modèle de counseling de carrière travaille à l'aide de l'énoncé explicatif subjectif (« j'ai de la difficulté à... parce que...»), c'est-à-dire la demande, la difficulté ou le besoin tel qu'exprimé par l'individu, d'une part, et d'autre part, l'explication, soit la causalité rattachée à cette demande, cette difficulté ou ce besoin : c'est le « parce que... ». Cet énoncé est pris en compte tout au long du processus et tient donc une importance particulière dans ce modèle afin de maintenir une directionnalité. De plus,

l'intersubjectivité est un autre concept présent dans ce modèle, dès le début du processus. Il s'agit de tenir compte, non seulement de l'expérience subjective de la cliente ou du client, mais aussi de son expérience intersubjective. On tient compte à la fois de son expérience relationnelle avec la personne intervenante et à la fois de son expérience relationnelle avec les autres personnes de son entourage présent et passé.

Pour le MAIP, d'autres éléments semblent particulièrement significatifs. D'abord, la présence des styles d'apprentissage y tient une place importante. En effet, les chercheurs de ce Modèle insistent sur un accueil en multimodalités. Ainsi, la médiatrice ou le médiateur utilise son regard, son ton de voix, la poignée de main, l'utilisation de l'environnement, pour mieux rejoindre l'individu selon sa dominance de profil d'apprentissage. Puis, il cherche à résoudre le problème de l'individu venant le consulter en s'appuyant sur les forces de son profil d'apprentissage. Il tient compte que chez l'individu qui consulte, son style influence sa façon de percevoir et d'entreprendre le processus. De plus, Bédard *et al.* (2007) suggèrent que la personne médiatrice mette en perspective, dès le début, les gains potentiels associés à la démarche. Cette intervention vise principalement à nourrir la motivation de l'apprenante ou de l'apprenant.

### 1.2.3 *Compréhension de soi par rapport à Identification des ressources : similitudes*

Par la suite, dans les deux modèles, vient le temps pour la personne intervenante d'explorer et de comprendre, avec l'individu, ses ressources et ses limites personnelles et environnementales. Il s'agit de tenir compte de ses intérêts, ses valeurs, ses aptitudes, ses attitudes, ses habiletés, ses passions, sa motivation, son environnement physique et social, ses perceptions, ses croyances. À ce stade, la personne intervenante tient également compte de l'histoire personnelle de l'individu en besoin. Elle aide l'individu en difficulté à clarifier ces différentes dimensions, ce qui l'amène à des prises de conscience porteuses pour une prise de décision plus éclairée. En effet, elle vise le développement de la connaissance de soi et de la conscience de soi, de son fonctionnement, pour ainsi faciliter le ou les choix à

effectuer. Il est à noter, toutefois, qu'en counseling de carrière, cette prise de décision est surtout axée sur la carrière.

#### *1.2.4 Compréhension de soi par rapport à Identification des ressources : différences*

Si cette période de l'intervention comporte plusieurs éléments semblables dans les deux modèles, elles ont aussi des particularités distinctes. En effet, pour le counseling de carrière, l'accent est plutôt mis sur la clarification du problème. La clarification des ressources et limites de la personne permet d'identifier les tensions entre les intérêts, les valeurs, les croyances et les aptitudes qui peuvent causer ou accentuer la difficulté reliée à la prise de décision. La clarification des ressources et des limites se fait en fonction de l'enjeu de carrière présent chez l'individu (orientation, réorientation, insertion, réinsertion, adaptation et réadaptation). De plus, la compréhension du problème passe par une clarification de l'expérience pluridimensionnelle de l'individu (affectif, cognitif, somatique, comportemental, relationnel, contextuel). Elle considère également les mécanismes d'autorégulation et d'autoprotection de la personne, de même que ses croyances et ses schémas. Ensuite, l'énoncé explicatif subjectif de la phase est toujours présent, mais il se voit révisé, si nécessaire, à la suite de cette exploration et de cette compréhension, ce qui permet d'établir un ou des objectifs tolérables de changement pour atteindre l'objectif du processus de counseling de carrière.

Ce stade de l'intervention du MAIP comporte ses particularités. En effet, comme nous l'avons décrit au chapitre deux, l'examen des ressources et des limites passe ici par l'établissement du profil affectif et cognitif. Bien que certains éléments de ces profils ressortent en counseling de carrière, comme mentionné précédemment, les auteurs du MAIP insèrent de nouveaux éléments pour ces deux dimensions du profil. Effectivement, pour le profil affectif, les réactions au succès et à l'échec de la personne sont examinées, de même que sa façon de gérer son temps. La médiatrice ou le médiateur évalue aussi, à ce moment, la motivation de la personne, en l'aidant à prendre conscience de ses facteurs de motivation (voir chapitre deux de cet essai, point 2.3). Pour soutenir sa motivation face au

projet, elle manifeste sa conviction dans les capacités de la personne. Sur le plan cognitif, le profil des styles d'apprentissage est dressé, et les stratégies privilégiées de la personne (gagnantes ou non), sa méthodologie de travail, et sa façon de faire de la mentalisation, de l'évocation et de la métacognition (opérations mentales) sont prises en compte. De plus, la personne intervenante utilise la modalité dominante (auditive, kinesthésique ou visuelle) de l'apprenante ou de l'apprenant pour faire appel à ses ressources et elle s'appuie sur son style d'apprentissage dominant pour mieux cibler celles-ci. Elle recherche, reconnaît et met en évidence les forces de celui-ci, vérifie s'il les utilise et lui propose de nouvelles stratégies au besoin (l'initie à rouler les quadrants). La connaissance de son style d'apprentissage privilégié l'aide à mieux comprendre ses relations avec son environnement.

#### *1.2.5 Concrétisation de la compréhension de soi par rapport à Engagement, plan d'action, Réalisation, et Bilan, évaluation : similitudes*

À ce stade de l'intervention, dans les deux modèles, la personne qui vient consulter est amenée à inventorier les pistes d'action possibles et à prendre une décision pour concrétiser son objectif (projet). Les conséquences (avantages et inconvénients) liées à l'atteinte de l'objectif sont identifiées. Ce moment permet donc d'évaluer, de confronter et de valider les choix, afin de conserver les options réalistes pour la suite. En collaboration avec la personne intervenante, l'individu élabore un plan d'action détaillé, concret et réaliste, qui précise les moyens (stratégies), l'échéancier, etc. Ce plan considère également les limites personnelles et environnementales de la cliente ou du client, tout en s'appuyant sur ses ressources. L'individu est donc accompagné dans le maintien de l'objectif, puisque la personne intervenante l'encourage à maintenir les comportements nécessaires à la réalisation du plan d'action et à persévérer. Enfin, un bilan du processus est réalisé, qui évalue les réalisations et les résultats. Par la suite, si nécessaire, des ajustements sont apportés au plan d'action. Les deux modèles préconisent un suivi après le processus, au besoin.

### 1.2.6 Concrétisation de la compréhension de soi par rapport à Engagement, plan d'action, Réalisation, et Bilan, évaluation : différences

Un élément caractéristique du modèle de counseling de carrière, à ce moment de l'intervention, est l'énoncé conditionnel subjectif de la personne (« si je veux... tout en risquant de... »). Cet énoncé cible à la fois l'objectif poursuivi et le principal risque associé à sa concrétisation. Un autre aspect particulier de ce modèle est d'évaluer les différentes options d'action chez l'individu, non seulement en fonction des conséquences sur soi et sur les autres, mais aussi sur le système social tout en revisitant ses intérêts, ses valeurs, ses aptitudes et ses croyances.

Par ailleurs, pour ce qui est du MAIP, le plan d'action tient compte des différents styles d'apprentissages et intervient selon la dominance de la personne pour élaborer ce plan. La personne médiatrice veille à ce que des renforçateurs extrinsèques et intrinsèques nourrissent la motivation de la personne et supportent l'action. Elle l'aide à anticiper les gains associés à la réalisation. De plus, lors de la réalisation, la médiatrice ou le médiateur cible ses encouragements selon le profil dominant de la personne. Elle revient avec la personne sur l'importance d'utiliser ses ressources, mais aussi, d'user d'autres stratégies lorsque nécessaire (rouler les quadrants). En cas de démotivation chez l'apprenante ou l'apprenant, elle recadre la problématique, revient sur la situation de départ de la personne et lui rappelle les gains associés au changement. En outre, Bédard *et al.* (2006) proposent deux exercices pour examiner la motivation face à la réalisation d'un projet. Le premier évalue la perception de la compétence et la volonté d'agir dans un contexte scolaire (voir tome deux, p. 78 à 84). Le second évalue la perception de la motivation d'une personne, peu importe la situation. Cette perception s'estime de façon chiffrée, à l'aide d'une formule qui considère le sentiment de compétence, la valeur accordée à la tâche et les facteurs environnementaux (voir tome deux, p. 88 à 92). Pour ce qui est du bilan, elle revient sur toutes les étapes de l'intervention avec l'individu afin d'évaluer les éléments positifs et négatifs ou ceux à améliorer et elle ancre les éléments positifs. Elle établit des liens de cause à effet entre les actes et les résultats. Elle continue de manifester sa conviction en la capacité de la personne, et vise le développement d'une image positive de soi et de l'estime

de soi. Elle étudie le niveau de motivation actuel de la personne. Elle s'assure également de la généralisation et de la permanence des acquis (ex. : un aide-mémoire).

Avant de revenir globalement sur les similitudes et les différences entre les deux modèles, il importe de faire ressortir une dernière similarité entre eux, qui n'est pas associée à un moment spécifique de l'intervention (sans égard aux phases et aux volets d'intervention). Il s'agit de ce que le MAIP appelle la métacognition, telle que présentée dans le deuxième chapitre. Rappelons que ce processus rationnel revient à porter un regard critique sur sa façon de faire ou sur sa façon d'être, en fonction des buts à atteindre. Pour Bédard *et al.* (2006), la métacognition doit avoir lieu tant chez la personne médiatrice que chez l'apprenante ou l'apprenant. Pour Lecomte et Savard (2008), la métacognition est appelée « conscience réflexive de soi sur et en action », qu'ils associent à la personne intervenante, et qui revient à s'observer de façon pluridimensionnelle avant, pendant et après l'action. En counseling de carrière, la cliente ou le client est amené à prendre conscience de son fonctionnement en se faisant refléter ses mécanismes d'autorégulation et d'autoprotection par la conseillère ou le conseiller. Il est alors possible de croire qu'elle fait de la métacognition. Par contre, contrairement au MAIP, où l'on enseigne à l'apprenante ou à l'apprenant à faire de la métacognition souvent et de façon quasi-systématique, le counseling de carrière utilise beaucoup plus rarement ce processus mental avec les clientes et les clients et il ne développe pas nécessairement le réflexe métacognitif chez eux.

## 2. BILAN DE LA COMPARAISON ENTRE LES DEUX MODÈLES

À la lumière de cet exercice de comparaison, il ressort que le modèle de counseling de carrière et le MAIP comportent plusieurs similitudes, surtout entre la phase *Exploration de soi* et le volet *Accueil, analyse de la situation*, de même qu'entre la phase *Concrétisation de la compréhension de soi* et les volets *Engagement, plan d'action, Réalisation, et Bilan, évaluation*. Pourtant, même si plusieurs interventions pour les deux modèles touchent des éléments similaires (lien de confiance, connaissance de soi, motivation, ressources et limites, etc.), la porte d'entrée principale de l'intervention diffère

d'un modèle à l'autre. Pour le MAIP, il s'agit de l'apprentissage, tandis que pour le modèle de counseling de carrière, il s'agit plutôt du choix de carrière. Ainsi, des différences notables subsistent aussi entre ces deux modèles d'intervention, surtout entre la phase *Compréhension de soi* et le volet *Identification des ressources*.

Cette comparaison entre les deux modèles est donc éclairante par rapport à l'objectif de recherche. En effet, la présence d'autant de similitudes entre les modèles suggère qu'utiliser le MAIP en counseling de carrière est réalisable. Par ailleurs, les différences entre ces deux modèles comportent aussi un intérêt particulier pour cet essai, car ils justifient l'utilisation de certains éléments spécifiques reliés au MAIP en complément au modèle de counseling de carrière, afin de faciliter la prise de décision des clientes et des clients avec un enjeu d'orientation ou de réorientation.

Principalement, il ressort de cet exercice de comparaison deux éléments vraiment particuliers au MAIP : la prise en compte des styles d'apprentissage durant tout le processus, ainsi que l'utilisation quasi systématique de la métacognition.

La section suivante consiste justement à examiner les éléments du MAIP jugés intéressants d'utiliser dans un processus de counseling de carrière avec un enjeu d'orientation ou de réorientation. Il s'agit donc de reprendre, surtout, ces aspects de l'intervention du MAIP qui diffèrent du modèle de counseling de carrière, afin de les intégrer à ce dernier modèle. Ces éléments sont donc d'abord expliqués. Puis, chacune des phases d'intervention du modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard (2008) est reprise en y ajoutant certaines composantes du MAIP, permettant ainsi la vocationnalisation de ce dernier. Ce chapitre présente donc les implications résultant de l'application du MAIP (domaine B) au modèle de Lecomte et Savard (2008) (domaine A). Il vise à atteindre l'objectif de recherche en illustrant comment les conseillères et les conseillers d'orientation peuvent utiliser le MAIP pour aider leur clientèle à prendre une décision dans un processus de counseling de carrière avec un enjeu d'orientation ou de réorientation.

## **CINQUIÈME CHAPITRE : VOCATIONNALISATION DU MAIP POUR UN PROCESSUS DE COUNSELING DE CARRIÈRE**

Ce chapitre vise à vocationnaliser le MAIP, afin de l'intégrer à un processus de counseling de carrière avec un enjeu d'orientation ou de réorientation pour faciliter la prise de décision chez la clientèle. Pour ce faire, sont d'abord présentés quelques éléments généraux du MAIP jugés complémentaires au counseling de carrière et pertinents à les y intégrer. Puis, chacune des trois phases du modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard (2008) sont reprises en donnant des exemples d'application possible du MAIP.

### **1. TENIR COMPTE DES STYLES D'APPRENTISSAGE EN INTERVENTION**

#### **1.1 Cibler son propre profil des styles d'apprentissage comme conseillère ou conseiller d'orientation**

D'abord, pour Bédard *et al.* (2002, 2006, 2007), il semble important pour la personne intervenante, donc pour la conseillère ou le conseiller d'orientation, de connaître son propre profil des styles d'apprentissage et sa dominance de style. Cette connaissance pourrait permettre de développer sa compréhension de ses forces et de ses limites, d'être plus conscient des stratégies qu'il utilise habituellement et celles qu'il n'utilise pas ou peu, d'augmenter son réflexe métacognitif, de mieux s'adapter à la tâche et à la clientèle (rouler les quadrants), bref, d'être plus polyvalent et d'aider plus efficacement les clientes et les clients à faire des choix.

Pour déterminer ce profil, la conseillère ou le conseiller d'orientation pourrait passer le test d'identification pour adultes et adolescents (se référer à Bédard *et al.* 2002, p. 209 à 242), ou encore, se servir des grilles d'observation et des différents tableaux reproduits dans cet essai. De plus, les auteurs du MAIP ont dressé un tableau des caractéristiques (forces/limites) des personnes intervenantes selon chacune des dominances (voir annexe D et E). Ainsi, une fois que la personne intervenante a pris connaissance de son profil, de ses forces et de ses limites associées à son style d'apprentissage dominant,



elle peut prendre conscience des stratégies des autres styles qu'elle utilise généralement peu ou pas et tenter de les intégrer à son travail (rouler les quadrants). Par exemple, une conseillère d'orientation avec une forte dominance séquentielle verbale peut utiliser beaucoup d'explications verbales et détaillées avec ses clientes et ses clients. Sa clientèle à dominance séquentielle verbale sera probablement bien aise de cette façon de faire, mais qu'en est-il des simultanés qui préfèrent recevoir une information globale d'abord ? Ou des personnes non verbales qui se perdent facilement dans un flot de paroles et qui cheminent beaucoup plus facilement à l'aide d'images, de mises en situation ou d'exemples concrets ? C'est ici que, non seulement la connaissance de sa propre dominance comme intervenante ou intervenant s'avère utile, mais aussi la connaissance de la dominance de sa clientèle afin de mieux répondre à ses besoins en s'adaptant par le biais de nouvelles stratégies (rouler les quadrants).

## **1.2 Cibler le profil des styles d'apprentissage de la cliente ou du client**

En plus de permettre à la personne intervenante de mieux adapter son intervention selon la clientèle, la connaissance du profil des clientes ou des clients permet de mieux les comprendre et mieux saisir leur fonctionnement, tant sur les plans cognitif, affectif, sociologique que psychologique. Elle aide également la personne, selon Bédard *et al.* (2002), à mieux se connaître et à mieux se comprendre, pour aller vers des choix plus éclairés. Ici encore, pour déterminer le profil des styles d'apprentissage de la cliente ou du client, l'utilisation du test d'identification pour adultes et adolescents peut s'avérer fort utile (se référer à Bédard *et al.* 2002, p. 209 à 242). Toutefois, comme le nombre de rencontres en counseling de carrière est souvent restreint, la personne intervenante peut utiliser les grilles d'observation (voir annexe A) et autres tableaux présents dans cet essai et dans les trois tomes du MAIP.

## **2. DÉVELOPPER LA MÉTACOGNITION DE LA CLIENTE OU DU CLIENT**

Au chapitre deux de cet essai, a été présentée la métacognition telle que perçue par Bédard *et al.* (2006). Pour un processus de counseling de carrière avec un enjeu d'orientation ou de réorientation qui demande une bonne connaissance de soi en vue de prendre une décision éclairée, la métacognition semble tout indiquée. Ainsi, tout comme les chercheurs du MAIP, nous croyons qu'il importe de la développer de façon plus systématique chez notre clientèle, en les initiant à ces trois questions : Pourquoi faire de la métacognition? Quand faire de la métacognition? Comment faire de la métacognition?

### 2.1 Pourquoi faire de la métacognition?

Ont déjà été évoqués au chapitre deux quelques gains associés au processus de métacognition : elle permet de se superviser soi-même dans son projet en évaluant et en régulant sa démarche, elle développe la connaissance de soi, offre un plus grand contrôle sur son fonctionnement et plus d'emprise sur les tâches à accomplir, elle développe le sentiment de compétence, elle nourrit la motivation, elle mène à l'autorégulation, elle permet de connaître son identité, de comprendre, et de lui donner son efficacité maximale. De plus, selon Bédard *et al.* (2006), elle forme le jugement, la responsabilité et l'engagement. Elle approfondit la connaissance de ses attitudes, de ses intérêts et de sa motivation. Elle développe également l'autonomie, qualité que les conseillères et conseillers veulent souvent accroître chez leur clientèle.

Le savoir métacognitif ouvre la voie de l'autonomie parce que l'apprenant prend en main ses activités (connaissances, attitudes, comportements) en contrôlant ses stratégies et en maîtrisant les outils et les gestes pour planifier, réguler et évaluer la démarche, le rendement et le résultat en fonction de l'objectif. (Bédard *et al.* 2006, p. 220)

La métacognition améliore également, selon ces auteurs, la confiance en soi et l'image de soi, étant donné que la personne comprend ses erreurs et ses échecs par le biais de mauvaises stratégies utilisées, et non sur son entière identité ou sur sa personnalité.

Il semble donc très pertinent d'utiliser la métacognition en orientation ou en réorientation, puisque tous les bienfaits précédents correspondent à des ressources utiles et

nécessaires à développer chez nos clientes et nos clients pour faciliter leur prise de décision vocationnelle dans un processus de counseling de carrière avec un enjeu d'orientation ou de réorientation.

## 2.2 Quand faire de la métacognition?

Selon Bédard *et al.* (2006), l'exercice de la métacognition devrait commencer dès l'enfance, sous l'encadrement de parents médiateurs. Elle n'est donc pas exclusive à l'âge adulte. De plus, pour eux, toutes les circonstances sont propices à exercer la métacognition, entre autres : lors d'un nouvel apprentissage, pour éveiller son savoir métacognitif par une bonne préparation quant à la compréhension de la tâche, des moyens et des ressources pour l'accomplir et du niveau d'engagement et d'investissement pour ce faire. Un autre moment pertinent à l'utilisation de la métacognition, donné en exemple par ces auteurs, est pendant ou après une réussite, afin d'en tirer profit et de pouvoir répéter l'expérience en observant les stratégies utilisées. Même lors d'une mauvaise période, pour mieux s'en sortir, la métacognition est préconisée en examinant ses pensées, ses stratégies, ses ressources.

Pour Bédard *et al.* (2006), l'absence de métacognition amène fréquemment à prendre des décisions inadéquates, par exemple, en utilisant encore les mêmes stratégies inefficaces, ce que tous souhaitent éviter pour les choix vocationnels. Ainsi, le processus métacognitif doit avoir lieu, tant chez la conseillère ou le conseiller d'orientation, que chez les clientes et les clients qu'ils rencontrent. Utilisé à chacune des trois phases du processus de counseling de carrière, il permet de mieux s'adapter aux tâches et aux objectifs à réaliser, et donc, de faciliter chez la clientèle la prise de décision en orientation ou en réorientation. À ce sujet, des exemples de questions à poser à la clientèle pour l'amener à faire de la métacognition seront apportées plus loin dans ce chapitre.

## 2.3 Comment faire de la métacognition?

Pour Bédard *et al.* (2006), la métacognition passe par l'intervention médiatisée. Celle-ci doit s'ajuster à la personne en besoin, selon ses caractéristiques de fonctionnement

(cognitif, affectif, sociologique et affectif). Dans cette perspective, la conseillère ou le conseiller devrait guider la cliente ou le client vers la métacognition, selon ses caractéristiques propres et son contexte. Bédard *et al.* (2006, p.217-218) donnent des exemples de question qui permettent de mettre en branle le processus métacognitif qui semblent approprié en counseling de carrière pour un enjeu d'orientation ou de réorientation. Prenons quelques-unes de ces questions, en imaginant, par exemple, une jeune femme qui souhaite faire un retour aux études et qui est à la recherche d'un programme de formation qui lui convient (enjeu de réorientation).

*Par rapport à la situation ou à l'activité en fonction de sa nature, de ses problématiques ou de ses exigences* : Qu'est-ce qu'il y a à faire? Comment vois-tu la tâche? Qu'est-ce que tu en comprends? Ça te rappelle quelque chose?

*Par rapport à ce qu'elle est et à ce qu'elle pourrait faire face à sa démarche*: Quelles sont les habiletés qui faciliteront ton travail? Y a-t-il quelque chose qui risque de te donner du fil à retordre? De quels outils ou ressources extérieures auras-tu besoin? Comment te sens-tu?

*Par rapport à ce qu'elle fait et à ce qu'elle pourrait faire face au processus*: Comment pourras-tu procéder? Comment te vois-tu cheminer? Y a-t-il des points particuliers à surveiller et quels sont ceux qui te semblent faciles ou te plaisent? Y a-t-il des pièges à éviter?

*Par rapport au contexte ou à l'environnement dans lequel elle intervient et dans lequel se déroule le processus* : Quels facteurs peux-tu influencer et quels sont ceux qui t'influencent?

*Par rapport aux résultats qu'elle attend et ceux qu'elle obtient dans sa démarche* : Comment ça va? Comment ça ira? Comment sais-tu que ça ira dans le sens que tu veux ou dans le sens que ça doit aller (réussite/échec)? As-tu fait ce que tu devais? Qu'apprendras-tu de cette expérience? Est-ce en harmonie ou en conflit avec tes valeurs?

### 3. MAIP INTÉGRÉ AU MODÈLE DE COUNSELING DE CARRIÈRE

D'abord, sans égard à la dominance, voici les éléments d'intervention du MAIP privilégiés pour chacune des phases du processus, de même que des exemples de questions pour développer la métacognition à chacune de ces phases. Ensuite viendront des exemples d'intervention appliqués à chacune des quatre dominances de style d'apprentissage en fonction des trois phases de counseling de carrière de Lecomte et Savard (2008).

#### 3.1 Éléments de l'intervention du MAIP privilégiés pour la phase exploration

Au moment d'accueillir la cliente ou le client et de cibler avec lui sa demande, son besoin ou sa difficulté, nous trouvons important d'offrir un accueil en multimodalités, c'est-à-dire que la conseillère ou le conseiller utilise son regard, son ton de voix, la poignée de main, l'utilisation de l'environnement, comme le prône Bédard *et al.* (2007), pour mieux rejoindre l'individu selon sa dominance de profil d'apprentissage. Il apparaît aussi pertinent, tel que prôné par Bédard *et al.* (2007), de tenter déjà de cibler la dominance de style d'apprentissage de la personne en difficulté, puisque celui-ci influencera sa façon de percevoir et d'entreprendre le processus. Cibler cette dominance, à l'aide des indices de la grille d'observation, par exemple (voir annexe A) permet à la personne intervenante d'expliquer le processus et d'établir l'alliance de travail en rejoignant plus facilement et efficacement sa cliente ou son client. Enfin, nourrir la motivation de la cliente ou du client en mettant en perspective les gains potentiels associés à la démarche semble intéressant. Voici quelques exemples de questions pour développer la métacognition de la cliente ou du client à la phase exploration :

- ❖ Qu'est-ce qui fait que j'ai de la difficulté à ... (faire un choix de programme, d'établissement scolaire, de métier ou de profession, par exemple)
- ❖ Quels moyens ai-je utilisés jusqu'ici pour régler ma difficulté / répondre à mon besoin?
- ❖ Quels en ont été les résultats?

- ❖ Aurais-je pu prendre d'autres moyens, utiliser d'autres stratégies?
- ❖ Maintenant, qu'est-ce que je veux faire de semblable? De différent?

### 3.2 Éléments de l'intervention du MAIP privilégiés pour la phase compréhension

Au moment d'établir les ressources de l'apprenante ou de l'apprenant, la personne médiatrice considère quelques éléments intéressants à explorer et à comprendre en counseling de carrière avec la cliente ou le client, afin de faciliter son choix. Il s'agit des réactions de la cliente ou du client au succès et à l'échec, de sa façon de gérer son temps, des stratégies privilégiées, qu'elles soient gagnantes ou non, de sa méthodologie de travail, et, bien sûr, de son profil d'apprentissage. Ces éléments semblent également intéressants à considérer dans un processus de counseling d'orientation ou de réorientation. En outre, il apparaît très pertinent que la conseillère ou le conseiller d'orientation aide l'individu à prendre conscience de ses facteurs de motivation (voir chapitre deux de cet essai, point 2.3), et qu'elle soutienne sa motivation face au projet en manifestant sa conviction en ses capacités. De plus, il peut s'avérer judicieux, tout comme le propose Bédard *et al.* (2007), d'utiliser la modalité dominante (auditive, kinesthésique ou visuelle) de la cliente ou du client pour faire appel à ses ressources, et de s'appuyer sur son style d'apprentissage dominant pour mieux les cibler.

Considérant l'importance de mettre en lumière et d'exploiter les ressources d'une personne dans un processus de counseling de carrière, il importe de vérifier si la cliente ou le client les utilise vraiment et dans quel contexte il aurait avantage à utiliser d'autres stratégies. Cette façon d'intervenir revient à initier la cliente ou le client à rouler les quadrants, et donc, à l'amener à développer son efficacité personnelle et sa capacité d'adaptation. Enfin, la connaissance et la compréhension des styles d'apprentissage peuvent être utiles pour mieux aider la cliente ou le client à comprendre ses relations avec son environnement, comme l'indiquent Bédard *et al.* (2002). Par exemple, si l'on prend un adolescent avec une forte dominance simultanée non verbale et que sa mère possède une forte dominance séquentielle verbale (notez les différences de ces styles, à la fois par

rapport aux procédés de traitement et aux systèmes de représentation). L'adolescent est porté à être désordonné, anticonformiste, arrive constamment en retard, adore le changement et a besoin de beaucoup de liberté et d'autonomie alors que sa mère a tendance à prôner l'ordre et le respect des normes, elle est toujours ponctuelle et déteste attendre après ceux qui ne le sont pas, elle aime la routine et voudrait que les choses soient faites à sa manière. Dans cet exemple, il est possible de comprendre que le fils pourrait se sentir étouffé, contrôlé et constamment inadéquat, tandis que la mère pourrait croire à la mauvaise volonté de son fils et à son manque de respect pour l'autorité. Or, si les deux personnes comprenaient mieux comment l'autre fonctionne dans son cerveau, ce qui explique la facilité de l'un à s'adapter au changement et le besoin de l'autre à la sécurité de la routine, ou encore, la difficulté du premier à gérer le temps et la facilité de l'autre à être méthodique et ordonnée, la tolérance aux différences serait peut-être plus présente.

De plus, selon Bérard *et al.* (2007), bien que ces prédispositions soient naturelles et qu'elles influencent les comportements des gens, chacun peut apprendre à utiliser d'autres stratégies et façons de fonctionner (rouler les quadrants) avec effort et volonté. Et pourquoi ne pas utiliser les forces de l'autre pour s'aider dans ses limites ? Dans cette perspective, le fils pourrait aider sa mère à sortir de sa routine, à s'adapter plus facilement aux imprévus, à être moins exigeante. La mère, pour sa part, pourrait aider son fils à mieux gérer son temps, à prévoir plus facilement et à être plus ordonné. Ainsi, cet exemple illustre comment la connaissance et la compréhension des styles d'apprentissage pourraient s'avérer éclairantes pour aider les clientes et les clients à comprendre leurs relations interpersonnelles avec les différentes personnes de leur entourage, et en particulier, celles qui pourraient éventuellement influencer leur choix de carrière. Voici des exemples de questions pour développer la métacognition de la cliente ou du client à la phase compréhension, en utilisant la clarification de l'expérience multidimensionnelle de Lecomte et Savard (2008), au plan affectif, cognitif, somatique, comportemental, relationnel et contextuel :

- ❖ Comment je me sens habituellement au moment de faire un choix? Comment je me sens actuellement par rapport à ce choix? (affectif)
- ❖ Qu'est-ce que je me dis dans ma tête au moment de faire un choix? Quelles sont mes pensées actuelles par rapport à mon présent choix? (cognitif)
- ❖ Qu'est-ce qui se passe dans mon corps au moment de faire un choix? Qu'est-ce qui se passe dans mon corps face à ma prise décision actuelle? Est-ce qu'il y a des tensions? (somatique)
- ❖ Qu'est-ce que je fais habituellement pour prendre une décision? Quelles sont mes attitudes? Présentement, pour prendre ma décision, quelles actions ou comportements que je pose? Quelles sont mes intentions? (comportemental)
- ❖ Quels sont les impacts de mon choix sur mes relations? Comment mes relations influencent-elles ma décision? Comment mon entourage réagi à mes choix? (relationnel)
- ❖ Quels éléments de mon environnement influencent habituellement mes choix? Et mon choix actuel? Dans quel contexte je fais mon choix actuellement? (contextuel)
- ❖ Qu'est-ce qui m'aiderait actuellement à prendre cette décision? Quel est généralement le résultat de mes prises de décision? Qu'est-ce que je pourrais faire différemment cette fois-ci? (stratégies, moyens)

### 3.3 Éléments de l'intervention du MAIP privilégiés pour la phase action

Pour cette dernière phase du processus, l'importance de tenir compte de la dominance de style d'apprentissage de la cliente ou du client pour élaborer son plan d'action est retenue (se référer à la section quatre de ce chapitre : Intervention selon la dominance de style). Tout comme Bédard *et al.* (2007) l'affirment, il semble aussi important, en counseling de carrière, de revenir avec la cliente ou le client sur l'importance d'utiliser ses ressources, d'utiliser d'autres stratégies lorsque nécessaire (rouler les



quadrants). Il pourrait également s'avérer judicieux d'examiner son niveau de motivation, soit par un des deux exercices sur la motivation proposés par Bédard *et al.* (2006) (voir p. 78-84 et 88-92 de ce tome), selon le contexte, ou par un autre moyen. En cas de démotivation, il est possible de revenir sur sa situation de départ et de lui rappeler les gains associés au changement, tout en respectant, bien entendu, son choix de se retirer du projet ou de prendre une nouvelle décision.

Pour le bilan, il apparaît important, comme le suggère le MAIP, de faire un retour sur l'ensemble des étapes du processus avec la cliente ou le client, afin d'évaluer les éléments positifs et négatifs/ou à améliorer, puis d'établir des liens de causes à effets entre les actes et les résultats. En outre, la conseillère ou le conseiller a avantage à nourrir la motivation de la personne, en continuant de manifester sa conviction en sa capacité, et en visant à développer une image positive de soi. Voici quelques exemples de questions pour développer la métacognition de la cliente ou du client à la phase action :

- ❖ Quelles stratégies/moyens ai-je mis en place depuis le début du processus pour faire un choix?
- ❖ Quels en ont été les résultats?
- ❖ Dans quelle mesure je me suis investi dans le processus?
- ❖ Est-ce que j'aurais pu faire certaines choses différemment?
- ❖ Comment je me suis senti tout au long du processus?
- ❖ Qu'est-ce que je me dis par rapport à mon processus de prise de décision ?
- ❖ Ai-je fait des changements dans mes façons de faire, mon savoir-être et qui m'aide à réaliser mon choix ?

#### 4. INTERVENTION SELON LA DOMINANCE DE STYLE

Pour l'ensemble du processus de counseling de carrière, il est possible comme conseillère ou conseiller d'orientation d'intervenir en fonction de la dominance du style d'apprentissage de la cliente ou du client afin de faciliter sa prise de décision. En effet, comme on l'a vu précédemment dans cet essai, la personne va aborder un projet, s'y engager et le réaliser différemment selon son profil d'apprentissage. Ces recommandations s'appuient principalement sur la description des dominances de style de Bédard et *al.* (2002, 2006, 2007). Il est important de souligner que certaines recommandations d'intervention dans ce chapitre reviennent d'une dominance de style à l'autre. Par exemple, une stratégie d'intervention séquentielle peut revenir tant chez la personne séquentielle verbale que chez la personne séquentielle non verbale, ainsi de suite.

##### 4.1 Clientèle à dominance séquentielle verbale

Avant tout, il importe de se rappeler le système de représentation et le procédé de traitement privilégié de cette personne, soit le verbal et le séquentiel. Déjà, il est possible de croire que l'utilisation des mots et des séquences (étapes, détails) sont importantes avec ce type de clientèle. Concrètement, cela veut dire de prendre garde aux mots utilisés, car elle tend à prendre les messages verbaux au pied de la lettre. Il est possible de s'attendre à rencontrer une personne ponctuelle, ordonnée et méthodique. Elle aura tendance à en exiger de même de vous.

Sa minutie et son souci de conformisme aidant, il est possible de s'attendre à ce qu'elle fasse tous ses exercices et ses activités à la maison de façon consciencieuse. Cette personne a besoin d'explications et de consignes claires et précises. Il se peut qu'elle pose beaucoup de questions sur ce qui semble parfois être des broutilles, mais comme elle a tendance à analyser une situation en détail, élément après élément, il importe de lui répondre adéquatement. Elle est également sensible aux encouragements verbaux, alors c'est un bon moyen pour maintenir sa motivation.

De plus, la personne séquentielle verbale a généralement de la difficulté à s'adapter aux imprévus et à composer avec eux. Comme le changement est souvent le lot de tout processus de counseling de carrière, on peut s'attendre à une cliente ou à un client anxieux et stressé. Il importe alors de tenir compte de cet état et de tenter de l'aider à dédramatiser la situation. Aimant la routine et la stabilité, il est également possible que ce soit le type de clientèle la plus réticente au changement, surtout que la prise de décision comporte toujours sa part d'inconnue et que cette personne exècre celle-ci, préférant tout planifier et tout prévoir pour se sentir en contrôle et en sécurité. Dans le même sens, son grand besoin de stabilité peut l'amener vers des choix de professions ou d'emplois stables et routiniers. Son perfectionnisme peut également la pousser à vouloir faire LE bon choix et donc, à tergiverser sans prendre de décision, ce qui peut rendre plus ardu le processus.

Ainsi, avec ce type de clientèle, une approche rassurante est de mise, qui accueille son insécurité et ses craintes, qui évalue le plus possible les retombées et les conséquences de la décision et qui met un accent particulier sur les risques encourus. Dans ce climat d'incertitude, cette personne aura plus que jamais besoin de sécurité et de contrôle. Pour ce faire, il est préconisé d'utiliser une approche encadrante, avec un processus clair, par étapes, en fonction du temps. Revenir souvent sur ces étapes avec des indications par rapport à l'échéancier peut contribuer à abaisser son niveau de stress. De plus, la conseillère ou le conseiller d'orientation peut installer une sorte de routine à l'intérieur des rencontres, pour sécuriser la personne (par exemple, au début de chaque rencontre, lui demander comment elle se sent et ce qu'elle a retenu de la dernière rencontre). Enfin, il semble pertinent, lorsqu'on travaille avec une personne séquentielle verbale, de boucler les rencontres en spécifiant ce qui s'en vient au prochain rendez-vous.

#### *4.1.1 Attitudes face au projet professionnel*

Pour la personne séquentielle verbale, sa perception conceptuelle de chacune des étapes de la démarche constitue sa principale force face à l'appropriation de son projet. Ainsi, il s'agit d'une cliente ou d'un client qui a souvent bien en tête les étapes pour aller

vers la réalisation et la concrétisation du projet, ce qui est facilitant pour le processus de counseling de carrière. Par contre, elle peut facilement s'empêtrer dans des détails, lors d'une prise de décision, en raison de son côté séquentiel. La conseillère veille donc à lui faire voir l'ensemble de sa situation et à garder en tête la cible à atteindre.

De plus, selon Bédard *et al.* (2006), la personne séquentielle verbale est généralement peu métacognitive. Pourtant, comme il a été présenté précédemment dans cet essai, la métacognition est essentielle pour une prise de décision éclairée. Ainsi, la conseillère ou le conseiller d'orientation doit l'appuyer particulièrement dans le processus métacognitif.

#### 4.1.2 *Recommandations pour la phase exploration en counseling de carrière*

Voici maintenant quelques recommandations d'intervention basées sur le MAIP :

- ❖ Explorer la situation problématique de la personne ou son besoin par la **discussion, l'échange** (stratégie verbale).
- ❖ Définir **précisément** ensemble (stratégie séquentielle) les rôles de chacun, afin de lui offrir un **encadrement sécurisant** (stratégie séquentielle verbale).
- ❖ Présenter les étapes du processus d'orientation ou de réorientation **de façon détaillée** (stratégie séquentielle), **verbalement** (stratégie verbale), en expliquant le genre d'activités, d'exercices et de tâches qui seront réalisés au cours des rencontres.

#### 4.1.3 *Recommandations pour la phase compréhension en counseling de carrière*

- ❖ Clarifier les ressources et la situation de la personne sous forme de **discussion** (stratégie verbale).

- ❖ Offrir à la personne des **définitions écrites** (stratégie verbale) de ce que sont un intérêt, une valeur, une aptitude, une croyance.
- ❖ Faire remplir à la cliente ou au client des **grilles à cocher** (aptitudes, intérêts, valeurs, exigences face à l'emploi, etc.) (stratégie verbale), en lui demandant de les prioriser et en lui offrant la **possibilité d'en rajouter**, au besoin (stratégie séquentielle).
- ❖ **Expliquer** (stratégie verbale) les exercices et les tests utilisés **de façon détaillée** (stratégie séquentielle), et lui expliquer, **comment les remplir** (stratégie séquentielle).

#### 4.1.4 *Recommandations pour la phase action en counseling de carrière*

- ❖ Utiliser la matrice de prise de décision qui **détaille** (stratégie séquentielle), pour chaque option choisie, les avantages et les inconvénients pour soi, pour les autres et pour la société.
- ❖ Utiliser sa capacité de penser en termes de séquences, pour diviser le plan d'action **en étapes** (stratégie séquentielle), selon un **échancier précis** (stratégie verbale).

## 4.2 **Clientèle à dominance simultanée verbale**

Ici encore, il importe d'abord de garder en tête que cette personne est avant tout dans le monde des mots et qu'elle privilégie l'essentiel, le global. Débuter par lui donner de longues explications détaillées et pointues sur le processus l'ennuierait certainement. La conseillère ou le conseiller doit donc commencer son intervention de façon plus globale, pour aller ensuite, si nécessaire, vers le particulier. Il peut également se servir de la force de synthèse de sa cliente ou de son client en lui demandant régulièrement de résumer ce qui vient d'être dit dans la rencontre. La personne simultanée verbale est l'experte des liens de sens et de logiques. Il ne faut donc pas s'étonner de constater tous les liens qu'elle fait par

rapport à sa démarche ou à sa dynamique personnelle. De plus, comme il s'agit généralement d'une personne autonome pour qui la liberté est importante, un trop grand encadrement peut être perçu comme étouffant. Il importe plutôt de lui laisser la latitude nécessaire pour penser, agir et être, dans son processus. Par ailleurs, tout au long du processus, nourrir sa motivation en lui expliquant ou en lui faisant voir le « pourquoi » des tâches est primordial. Pour cette personne, tout doit s'expliquer et avoir du sens, alors c'est essentiel. Un autre aspect distinctif de cette dominance de style est la tendance à personnaliser sa compréhension de tout ce qu'elle vit et de tout ce qu'elle apprend. Il faut donc tenir compte de ce facteur dans la compréhension de son fonctionnement. De plus, il est important de chercher l'efficacité, cet individu organise souvent son temps de façon à l'économiser. Il se peut donc qu'il veuille faire son choix en moins de rencontres possibles, ou encore, qu'il fasse à la hâte ses exercices et ses activités.

Il est également possible de s'attendre à une cliente ou un client paraissant réfléchi, secret, voire froid. C'est qu'il se préoccupe généralement de contrôler ses sentiments et ses émotions. Par exemple, si on lui demande comment il se sent, il expliquera ce qu'il ressent de façon rationnelle. Il s'agit donc, pour la conseillère ou le conseiller, de comprendre et d'accepter d'avoir accès au monde émotif de la cliente ou du client, par le biais du rationnel, sans tenter de « forcer » la démonstration des émotions.

Enfin, de par son côté leader, il est probable que cette cliente ou ce client tente d'influencer la conseillère ou le conseiller, ou, encore, qu'il refuse de se laisser influencer par lui. Pour l'amener vers l'acceptation du changement, par exemple, la personne intervenante a donc avantage à utiliser des arguments rationnels, venant s'adresser au monde cognitif de la cliente ou du client.

#### *4.2.1 Attitudes face au projet professionnel*

Chez cette personne, la principale force quant au projet réside dans sa capacité de percevoir l'objectif final. En effet, elle garde toujours en tête l'objectif de la démarche, ce qui est une ressource importante vers la réalisation et la concrétisation du projet. Sa

capacité à discriminer l'essentiel de l'accessoire est certainement un atout pour un processus d'orientation, mais la conseillère ou le conseiller doit veiller à ce qu'elle garde en tête l'échéancier, par exemple, en lui rappelant les délais choisis dans son plan d'action.

De plus, comme la personne simultanée verbale fonctionne en établissant continuellement des liens entre ses idées, elle peut s'éloigner facilement du sujet principal à force de passer d'une idée à l'autre dans sa tête. La conseillère ou le conseiller doit donc veiller à la recadrer au besoin.

#### 4.2.2 *Recommandations pour la phase exploration en counseling de carrière*

- ❖ Explorer la situation problématique de la personne ou son besoin par la **discussion, l'échange** (stratégie verbale).
- ❖ Présenter **verbalement** (stratégie verbale) les étapes du processus d'orientation ou de réorientation de **façon globale** (stratégie simultanée), en faisant des **liens** entre le genre d'activités, d'exercices, de **tâches** qui seront réalisés au cours des rencontres et **l'objectif** (stratégie simultanée verbale).

#### 4.2.3 *Recommandations pour la phase compréhension en counseling de carrière*

- ❖ Clarifier les ressources et la situation de la personne sous forme de **discussion** (stratégie verbale).
- ❖ Amener la personne à **résumer** (stratégie simultanée) **verbalement** ou par **écrit** (stratégie verbale) les définitions de ce que sont un intérêt, une valeur, une aptitude, une croyance.
- ❖ Amener la personne à **énoncer** (stratégie verbale) ses dix principaux intérêts, valeurs, aptitudes et exigences face à un choix de carrière, puis lui faire remplir un **tableau synthèse** (stratégie simultanée) de ses caractéristiques.

- ❖ Expliquer les exercices et les tests utilisés **de façon globale** (stratégie simultanée), en insistant sur le « **pourquoi** » les faire (stratégie simultanée verbale).

#### 4.2.4 *Recommandations pour la phase action en counseling de carrière*

- ❖ Utiliser sa capacité à garder toujours l'**objectif** (stratégie simultanée verbale) en tête lors de la rédaction du plan d'action.
- ❖ Amener la personne à **percevoir le sens** (stratégie simultanée verbale) de chaque étape du plan d'action pour soutenir sa motivation.

#### 4.3 **Clientèle à dominance séquentielle non verbale**

Si la conseillère ou le conseiller d'orientation doit être prudent quant à l'utilisation des mots avec une cliente ou un client séquentiel verbal, sa vigilance doit être principalement exercée sur ce que projette son non verbal. En effet, chez elle, un regard désapprouvateur passe rarement inaperçu. Son procédé de traitement de l'information privilégié, le séquentiel, l'amène à utiliser une méthode linéaire. Elle a donc besoin de séquences (étapes), de même que de voir, de toucher, d'expérimenter.

Avec une personne séquentielle non verbale, l'utilisation excessive de mots, surtout ceux qui sont abstraits, peut l'amener à perdre son attention ou sa capacité à suivre l'autre. Avec elle, on quitte le monde des mots, pour celui des images. L'utilisation du visuel (schéma détaillé, pictogramme), de même que de l'expérimentation (jeu de rôle, visite d'une entreprise, recherche sur site Web interactif) est préconisée, puisque cette personne a besoin de voir un modèle ou une démonstration, puis de passer à l'action. Son côté visuel l'amène à être très sensible à l'environnement (décor, couleur) alors que son côté séquentiel l'amène à être sensible à l'ordre. Ainsi, l'endroit où se déroulent les rencontres de counseling risque de l'affecter plus que tous les autres styles. N'appartenant pas au monde des mots, elle se place souvent en position d'observatrice et peut être portée à



parler peu, ce qui rend parfois la tâche de la conseillère ou du conseiller d'orientation plus ardue. Pour mieux avoir accès à son monde intérieur, la conseillère ou le conseiller d'orientation pourrait privilégier plutôt des moyens à caractère non verbaux (dessins, schémas, jeux de rôle).

Avec un tel individu, il ne faut pas non plus s'étonner qu'il ait des aptitudes manuelles développées et qu'il aime travailler avec ses mains, ou encore, opérationnaliser des idées ou des concepts. En effet, il se sent généralement plus à l'aise bien dans un univers concret, tourné vers le pratico-pratique. Ses choix de carrière peuvent donc aller en ce sens. De plus, sa recherche habituelle de ce qui est prévisible et stable, peut comme chez la personne séquentielle verbale, rendre le changement plus difficile. La conseillère ou le conseiller d'orientation veille donc à tenir compte de cette difficulté et à l'accueillir dans ses craintes.

Dans un processus de counseling de carrière, la conseillère ou le conseiller peut généralement compter sur deux grandes forces de cette personne : sa débrouillardise et sa ténacité. Cette dernière ira souvent jusqu'au bout de son processus. Enfin, il faut s'attendre à ce que la personne séquentielle non verbale craigne de manquer de temps pour son processus de counseling de carrière, et, comme elle vise la qualité en tout temps, cette crainte peut engendrer du stress et de l'anxiété.

#### 4.3.1 *Attitudes face au projet professionnel*

Pour la personne séquentielle non verbale, la perception de la démarche concrète constitue sa force majeure pour s'approprier son projet. Ainsi, elle est consciente des étapes concrètes à franchir tout au long du processus. Par contre, cette façon séquentielle de fonctionner peut la conduire à perdre de vue la cible à atteindre à la fin du processus. La personne intervenante l'amène donc à garder en tête l'objectif final de sa démarche tout au long de la démarche, jusqu'à la réalisation du plan d'action.

La conseillère ou le conseiller doit également lui offrir aussi son support pour l'aider à verbaliser et à s'expliquer la démarche, comme cette dernière n'est pas dans le monde des mots. Il veille à utiliser des démonstrations pour aider cette cliente ou ce client à bien comprendre ses explications (par exemple, lui montrer comme utiliser les guides sur l'information scolaire et professionnelle, plutôt que de lui expliquer seulement verbalement), l'accompagner dans le Centre de documentation, par exemple.

#### 4.3.2 *Recommandations pour la phase exploration en counseling de carrière*

- ❖ Explorer la situation problématique de la personne ou son besoin par l'échange, en utilisant des **supports non verbaux** (stratégie non verbale) pour faciliter la communication (exemple, dessine-moi ta situation actuelle et explique-moi ensuite ton dessin).
- ❖ Définir **précisément** (stratégie séquentielle) ensemble les rôles de chacun, afin de lui offrir un bon **encadrement** (stratégie séquentielle).
- ❖ Présenter les étapes du processus d'orientation ou de réorientation **de façon détaillée** (stratégie séquentielle) et **visuelle** (stratégie non verbale), par exemple, à l'aide d'un schéma, en expliquant le genre d'activités, d'exercices et de tâches qui seront réalisés au cours des rencontres.

#### 4.3.3 *Recommandations pour la phase compréhension en counseling de carrière*

- ❖ Offrir une **courte présentation** (stratégie non verbale) des intérêts, valeurs, aptitudes, croyances, en étayant les explications par des **exemples concrets** (stratégie non verbale).
- ❖ Clarifier les ressources et la situation de la personne en s'appuyant sur des **supports non verbaux** (stratégie non verbale), par exemples : dessin, schémas, jeux de rôle, ligne de vie, classer des images.

- ❖ Utiliser des **supports concrets** (stratégie non verbale) pour l'amener vers un choix, par exemples, rencontre d'une travailleuse ou d'un travailleur, visite d'entreprise.
- ❖ **Montrer** (stratégie non verbale) à la cliente ou au client **comment faire** (stratégie séquentielle non verbale) les exercices ou répondre aux tests et aux questionnaires, **étape par étape** (stratégie séquentielle).

#### 4.3.4 *Recommandations pour la phase action en counseling de carrière*

- ❖ Utiliser la matrice de prise de décision qui **détaille** (stratégie séquentielle), pour chaque option choisie, les gains et les pertes pour soi, pour les autres et pour la société.
- ❖ Utiliser sa capacité de penser en termes **d'étapes** (stratégie séquentielle) **concrètes** (stratégie non verbale) pour diviser le plan en **séquences d'action** (stratégie séquentielle non verbale), selon un échéancier précis.

#### 4.4 **Clientèle à dominance simultanée non verbale**

Avec une personne simultanée non verbale, la conseillère ou le conseiller d'orientation doit garder en tête sa dominance non verbale et son traitement de l'information simultané. Pour ce type de personne, de longues explications verbales détaillées peuvent l'ennuyer et nuire à sa motivation. Par contre, en utilisant des activités ou des exercices sous formes non verbales (dessin, mises en situation, visualisation), elle sera plus facilement rejointe. Une façon efficace de l'aider à communiquer verbalement sa pensée est de l'amener à parler de ses expériences passées, puisqu'il s'agit d'une personne qui fait constamment des liens avec son vécu.

De plus, il s'agit généralement d'un individu très imaginatif et créatif. Ainsi, toute activité utilisant sa pensée divergente peut l'intéresser (exemple, s'imaginer exercer plusieurs métiers). Contrairement aux dominances séquentielles verbales et séquentielles

non verbales, cette personne n'a pas peur du changement. Au contraire, elle le recherche et fuit la routine. Il est donc possible qu'elle envisage une transition ou un changement avec enthousiasme et énergie, plutôt qu'avec crainte et anxiété. Toutefois, comme elle est de nature spontanée et impulsive, la conseillère ou le conseiller doit veiller à ce qu'elle ne fasse pas un choix sous le coup de l'impulsion.

Concernant les choix à faire, il importe de considérer que la personne simultanée non verbale procède souvent par essais et erreurs dans sa façon d'apprendre. Cette caractéristique porte à croire, que même si elle désire faire un bon choix pour elle, comparativement à la personne séquentielle verbale, si elle n'est pas satisfaite de son choix et qu'elle doit en faire un nouveau, cela ne sera pas aussi dramatique. Une personne avec une telle dominance peut sembler brouillonne ou négligente (par exemple, faire un exercice à moitié ou ne pas le faire du tout). C'est qu'elle recherche souvent des résultats satisfaisants demandant le moindre effort. Pour l'aider à mettre les efforts nécessaires dans le processus, la conseillère ou le conseiller d'orientation peut lui offrir plusieurs choix d'activités à faire et lui laisser le champ libre sur la manière de le faire, afin que sa motivation demeure élevée et que ses efforts soient plus soutenus. Cette façon d'intervenir lui permettra de lui laisser plus de liberté et de souplesse, comme c'est une personne qui peut avoir de la difficulté à suivre des consignes et des étapes avec méthode et rigueur.

De plus, la personne simultanée non verbale éprouve souvent de la difficulté à gérer son temps. Elle peut arriver facilement en retard, accomplir ses tâches à la dernière minute et avoir de la difficulté à installer ses actions dans une séquence temporelle. Pour la soutenir à ce niveau, la personne intervenante l'aide à se fixer des étapes dans sa démarche, selon des dates prévues, et à découper son plan d'action selon un échéancier précis, afin de lui offrir un cadre temporel vers la réalisation de son objectif.

#### 4.4.1 *Attitudes face au projet professionnel*

Pour la personne simultanée non verbale, sa perception rapide du résultat concret, son émotivité et sa créativité constituent ses principales forces face au projet. Pour mieux la

soutenir dans sa démarche, la conseillère ou le conseiller lui offre un encadrement minimal de fonctionnement, car cette personne aime être peu encadrée. Comme cette dominance porte généralement une appréciation plutôt tranchée sur ce qui l'entoure, la conseillère ou le conseiller d'orientation l'aide à nuancer ses opinions et ses propos. Il peut s'agir, par exemple, de l'amener à nuancer ses préférences en lui demandant d'énoncer ses principaux intérêts, valeurs, aptitudes et exigences face à l'emploi, puis lui faire remplir un tableau synthèse de ses caractéristiques.

De plus, comme c'est une personne très imaginative et qui fonctionne en faisant constamment des liens, elle peut se perdre facilement dans ses idées. La conseillère ou le conseiller veille à la recadrer au besoin, si elle s'éloigne du sujet. Son émotivité étant à la fois une grande ressource et pouvant être une limite si elle est incontrôlée, la personne intervenante pourrait être amenée à l'aider à mieux contrôler ses émotions.

Enfin, comme il s'agit souvent d'une personne qui ne termine pas toujours ses projets (par exemple, commencer une démarche en counseling de carrière et l'interrompre), la conseillère ou le conseiller l'incite et l'encourage à finir ce qu'elle entreprend et à persévérer dans ses efforts.

#### 4.4.2 *Recommandations pour la phase exploration en counseling de carrière*

- ❖ Explorer la situation problématique de la personne ou son besoin par l'échange, en utilisant des **supports non verbaux** (stratégie non verbale) pour faciliter la communication chez elle (exemples, visualisation, dessin).
- ❖ Présenter **sommairement** et **globalement** (stratégie simultanée) les étapes du processus d'orientation ou de réorientation **de façon visuelle** (stratégie non verbale), par exemple, un schéma, en expliquant le genre d'activités, d'exercices et de tâches qui seront réalisés au cours des rencontres.
- ❖ Définir **globalement** ensemble (stratégie simultanée) les rôles de chacun.

#### 4.4.3 *Recommandations pour la phase compréhension en counseling de carrière*

- ❖ Clarifier les ressources et la situation de la personne en **la ramenant à son vécu** (stratégie simultanée non verbale) et en s'appuyant sur des **supports non verbaux** (stratégie non verbale). Par exemple : ferme les yeux et rappelle-toi d'un moment où tu étais fière de toi. Imagine la situation, les personnes autour de toi, le contexte. Parle-moi en maintenant.
- ❖ Expliquer **brièvement** (stratégie simultanée) les intérêts, valeurs, aptitudes, croyances, en étayant les explications par des **exemples concrets** (stratégie non verbale).
- ❖ Expliquer **globalement** (stratégie simultanée) les exercices ou les tests et questionnaires en lui donnant des **exemples concrets** (stratégie non verbale).
- ❖ Utiliser des **supports concrets** (stratégie non verbale) pour l'amener vers un choix (exemples, rencontre d'une travailleuse ou d'un travailleur, visite d'entreprise).

#### 4.4.4 *Recommandations pour la phase action en counseling de carrière*

- ❖ Recourir à la facilité de la cliente ou du client d'utiliser sa **pensée divergente** et sa **créativité** (stratégie simultanée non verbale) pour cibler plusieurs pistes de solutions ou d'options en vue d'atteindre son objectif.
- ❖ Amener la personne à faire un plan d'action qui met en place des étapes **concrètes** (stratégie non verbale) vers l'atteinte de l'objectif.

### 5. EN CAS D'INDÉCISION : ROULER LES QUADRANTS

Dans le cas où l'indécision d'une cliente ou d'un client persiste, le modèle de Bédard *et al.* (2002, 2006, 2007) porte à croire que cette difficulté est peut-être engendrée par les stratégies utilisées par la personne. En effet, il est possible de penser que cette

dernière se confine essentiellement aux stratégies naturelles associées à sa dominance et que ces stratégies ne sont pas assez variées pour répondre à une tâche aussi complexe que la prise de décision vocationnelle. La solution en regard à l'apprentissage? Rouler les quadrants! En effet, comme conseillère ou conseiller d'orientation, il importe, non seulement d'utiliser des stratégies qui rejoignent la dominance de sa cliente ou de son client, mais aussi de l'amener à utiliser celles des autres quadrants. Voici quelques exemples d'intervention, selon la dominance de style d'apprentissage rencontrée, inspirée de Bédard et *al.* (2006):

### 5.1 Recommandations avec une clientèle séquentielle verbale

*Exemples de stratégies simultanées non verbales à utiliser :*

- ❖ Être encouragée vers la prise de risque. Chez cette personne, l'habitude de tout vouloir planifier et contrôler, de même que son perfectionnisme, peuvent la guider vers une incapacité à choisir, de peur de faire le « mauvais » choix. Elle doit donc être encouragée vers la prise de risques, c'est-à-dire d'être capable de faire un choix éclairé, en ayant le plus d'informations possibles, mais tout en ne pouvant pas prédire l'issue exacte de la décision.
- ❖ Développer sa capacité à s'adapter au changement. La personne séquentielle verbale peut avoir tendance à rester dans un environnement stable, connu et routinier. Or, un processus de counseling de carrière avec un enjeu d'orientation ou de réorientation constitue souvent le point de départ vers un nouveau tournant. La conseillère ou le conseiller veille donc à soutenir la personne dans cette transition et à la conseiller pour mieux s'y adapter.
- ❖ Penser aux expériences tirées de son vécu pour se visualiser dans un nouveau choix. L'appartenance de cette dominance au monde verbal peut l'amener à avoir de la difficulté à percevoir le résultat concret de sa décision. Or, il demeure difficile de faire un choix dans un tel contexte. Pour l'aider à se ramener en mode « concret »,

la conseillère ou le conseiller peut demander à la personne de partir d'abord de son expérience pour s'imaginer par la suite réaliser son choix.

*Exemples de stratégies simultanées verbales à utiliser :*

- ❖ Veiller à lui rappeler l'objectif global de la démarche. Cette personne a tendance à perdre de vue l'objectif d'une démarche. L'indécision peut donc en découler. Pourtant, si ses pensées et ses actions sont tournées vers une même cible, son efficacité vers la prise de décision sera plus élevée. La conseillère ou le conseiller d'orientation doit donc veiller à ce qu'elle garde en tête la cible à atteindre, par exemple, la guider pour que son plan d'action soit bien en lien avec l'objectif choisi. Il doit l'amener à visualiser les étapes de sa démarche, car cette personne est moins naturellement portée à le faire, et à en visualiser le produit fini.
- ❖ Initier la personne au processus de synthèse et de liens. La cliente ou le client séquentiel peut avoir de la difficulté à voir l'ensemble des éléments qui composent son projet, étant plutôt habitué de percevoir le projet de façon morcelée, élément par élément. La personne intervenante veille donc à ce qu'il arrive à avoir une vision d'ensemble de sa situation et à faire des liens entre les éléments qui la composent. Il peut s'agir, par exemple, de lui faire faire un tableau synthèse qui inclut tous ses critères de décision (intérêts à considérer, aptitudes qu'elle veut utiliser, valeurs, besoins, exigences face à l'emploi) afin de l'aider à avoir une vue globale de sa situation. Par la suite, il doit faire des liens entre ces divers éléments pour avoir une meilleure compréhension d'ensemble de sa situation.

*Exemple de stratégies séquentielles non verbales à utiliser :*

- ❖ Offrir à la personne une démarche concrète de fonctionnement. La dominance verbale de cette personne peut la conduire à une difficulté à identifier des moyens concrets pour arriver à un choix. Ainsi, elle peut avoir de la difficulté à se décider, car elle voit mal comment arriver concrètement à son objectif final. Il peut s'agir,



par exemple, d'une personne qui souhaite arriver à un choix de carrière, mais qui éprouve de la difficulté à voir les tâches concrètes à réaliser et les étapes à franchir pour y arriver. La conseillère ou le conseiller doit donc la guider dans cette tâche en lui offrant une démarche concrète de fonctionnement.

## 5.2 Recommandations avec une clientèle simultanée verbale

*Exemple de stratégies séquentielles verbales à utiliser :*

- ❖ Amener la personne à percevoir tous les éléments qui gravitent autour de son choix. Le côté simultané de cette personne peut l'amener à négliger des éléments importants dans son analyse de la situation, en percevant le tout d'une façon trop globale. Ainsi, elle peut manquer d'informations pour se décider et se sentir incapable de le faire. Pour l'aider à analyser tous les éléments qui composent sa situation, la conseillère ou le conseiller peut, par exemple, utiliser la matrice de prise de décision en soulignant, pour chaque option retenue, les conséquences au plan personnel, professionnel et social (stratégie séquentielle verbale).

*Exemples de stratégies séquentielles non verbales à utiliser :*

- ❖ Offrir à la personne une démarche concrète de fonctionnement. La dominance simultanée verbale de cette personne peut la conduire à une double difficulté : découper sa démarche par étape, et identifier une démarche concrète. Ainsi, elle peut avoir de la difficulté à se décider, car elle voit mal comment arriver concrètement à son objectif final. La conseillère ou le conseiller doit donc la guider dans cette tâche en lui offrant une démarche concrète de fonctionnement. Par exemple, il peut l'aider à concrétiser et à ordonner son plan d'action, en l'épaulant dans la recherche d'étapes concrètes et fixées le temps, vers la réalisation de son objectif.

- ❖ Aider la personne à percevoir les gains concrets de son projet. La difficulté de cet individu à concrétiser ses idées abstraites dans la réalité peut être une autre cause de son indécision. Ainsi, la conseillère ou le conseiller l'amène à voir les gains et les pertes concrètes associés à son projet, afin de faire un choix, et que ce choix soit réaliste.

*Exemples de stratégies simultanées non verbales à utiliser :*

- ❖ Aider la personne à tenir compte de ses émotions et de son intuition. Il est généralement admis que l'aspect émotif dans une prise de décision joue un rôle important. Il est donc possible de croire qu'une personne simultanée verbale, qui a tendance à être très cognitive et rationnelle, peut hésiter entre deux choix équivalents si elle en oublie de considérer ce qu'elle ressent face à chacun d'eux. La conseillère ou le conseiller doit donc amener cette personne à tenir compte de son monde émotif, afin de faciliter sa prise de décision.
- ❖ Penser aux expériences tirées de son vécu pour se visualiser dans un nouveau choix. Tout comme pour la personne séquentielle verbale, l'appartenance de cette dominance au monde verbal peut l'amener à avoir de la difficulté à percevoir le résultat concret de sa décision. Or, il demeure difficile de faire un choix dans un tel contexte. Pour l'aider à se ramener en mode « concret », la conseillère ou le conseiller peut demander à la personne de partir d'abord de son expérience pour s'imaginer par la suite faire un choix et vivre avec cette décision.

### **5.3 Recommandations avec une clientèle séquentielle non verbale**

*Exemples de stratégies simultanées verbales à utiliser :*

- ❖ Aider la personne à percevoir l'ensemble de sa situation et à garder l'objectif de la démarche en tête. Tout comme pour la personne séquentielle verbale, la personne séquentielle non verbale, parce qu'elle a tendance à considérer un à un tous les

éléments qui composent sa décision, peut vivre de la difficulté à percevoir l'ensemble de sa situation. Par le fait même, elle peut perdre de vue la cible à atteindre dans un processus. Pour l'aider, la conseillère ou le conseiller doit l'amener vers un processus de synthèse en lien avec l'objectif final. Il peut s'agir, par exemple, de lui demander de faire un schéma qui comprend tous ses critères de décision (intérêts à considérer, aptitudes qu'elle veut utiliser, valeurs, besoins, exigences face à l'emploi, etc.), afin de l'aider à avoir une vue d'ensemble de sa situation.

- ❖ Amener la personne à faire des liens entre les différents éléments qui composent son choix. La personne séquentielle non verbale peut avoir de la difficulté à prendre une décision, car elle arrive mal à faire des liens entre les différents éléments qui gravitent autour de son choix. La conseillère ou le conseiller doit donc l'aider dans cette tâche. Par exemple, il peut lui demander de voir les relations qui existent entre ses intérêts, valeurs et aptitudes, en vue de les transposer vers un choix vocationnel.

*Exemples de stratégies simultanées non verbales à utiliser :*

- ❖ Amener la personne à accepter de faire autrement. La personne à dominance séquentielle non verbale se préoccupe surtout du « comment faire » et elle peut être portée à utiliser fréquemment les mêmes méthodes puisqu'elle aime les procédures routinières. Or, la prise de décision nécessite souvent une souplesse d'adaptation et c'est ce que la personne intervenante doit tenter de lui faire comprendre en l'aidant à accepter de procéder autrement, dans le cas où l'indécision persisterait. Elle l'incite donc à utiliser des stratégies différentes, par exemple, de lire de l'information sur une profession ou un métier précis, pour l'aider à prendre une décision.

*Exemples de stratégies séquentielles verbales à utiliser :*

- ❖ S'initier au processus d'analyse en mettant des mots sur ses images : La personne séquentielle non verbale peut avoir beaucoup de difficulté à traduire ses gestes et ses comportements en mots, comme elle tend plus vers le monde non verbal. Or, pour développer sa capacité à analyser une situation, faire des prises de conscience et développer sa métacognition, elle doit pouvoir s'expliquer ce qu'elle vit, ce qu'elle voit, ce qu'elle fait, verbalement. Ainsi, la conseillère ou le conseiller doit l'aider à traduire ses perceptions non verbales en mode verbal.

#### **5.4 Recommandations avec une clientèle simultanée non verbale**

*Exemples de stratégies séquentielles verbales à utiliser :*

- ❖ Amener la personne à considérer tous les éléments qui composent son projet. Tout comme pour la personne simultanée verbale, la personne simultanée non verbale, parce qu'elle a tendance à considérer ce qui l'entoure de façon globale, peut avoir tendance à oublier d'examiner certains aspects spécifiques à son choix. Une telle perception globale peut la confronter à vivre de l'indécision. Pour l'aider, la conseillère ou le conseiller doit l'amener à considérer le plus d'éléments possibles qui composent son projet. Il peut s'agir, par exemple, d'utiliser la matrice de prise de décision de façon détaillée, afin de bien évaluer tous les éléments qui découlent de chaque option retenue.
- ❖ Aider la personne à planifier et à prévoir à long terme. La cliente ou le client simultané non verbal peut avoir tendance à vivre beaucoup dans le moment présent, ce qui peut causer des difficultés à faire un choix qui nécessite de planifier et de se projeter dans le futur de quelques années. Ainsi, la conseillère ou le conseiller doit l'amener à développer une vision moyen-long terme, afin de l'aider à prendre une décision qui est viable dans le temps. Comme il s'agit d'une personne non verbale,

il peut utiliser, par exemple, la visualisation, pour l'amener à s'imaginer son avenir dans une profession ou un métier précis.

*Exemples de stratégies séquentielles non verbales à utiliser :*

- ❖ Proposer une méthode à la personne pour faciliter sa prise de décision. La cliente ou le client présentant cette dominance, a tendance à vouloir aller rapidement, à passer vite à l'action et à porter des jugements rapides sur ce qui l'entoure. De tels comportements peuvent l'amener à de mauvaises décisions et à vivre de l'indécision quant à son avenir. La conseillère ou le conseiller doit tenir compte de cette tendance et l'amener à prendre son temps, à considérer tous les éléments entourant sa prise de décision, et à y réfléchir suffisamment. Ce type d'intervention vise en même temps à éviter que la cliente ou le client retombe dans son habitude naturelle de constater les conséquences de son geste (ou de sa décision) seulement une fois l'action posée. La personne intervenante propose donc des exercices et des activités qui vont soutenir la prise de décision de la personne et lui donner une méthode efficace pour choisir.

*Exemples de stratégies simultanées verbales à utiliser :*

- ❖ Amener la personne à examiner sa situation de façon rationnelle. Par rapport à la prise de décision, une cliente ou un client possédant cette dominance se fie beaucoup à son intuition, son instinct et ses émotions au détriment, parfois, de son rationnel. Laisser ainsi l'aspect rationnel de côté peut amener de la confusion, voire de l'indécision. La conseillère ou le conseiller veille donc à ce qu'il considère sa situation rationnellement. Il peut s'agir, par exemple, d'examiner, non seulement ses intérêts pour un domaine, mais aussi ses croyances, ses valeurs et ses aptitudes face à celui-ci.

## 6. STYLES D'APPRENTISSAGES ET CHOIX VOCATIONNELS

Avant de clore ce chapitre, il est intéressant d'examiner le lien entre le profil des styles d'apprentissage d'une personne et les possibilités qui s'offrent à elle sur le marché du travail. Plus précisément, il importe de voir si une dominance précise est naturellement attirée vers un domaine particulier. Par exemple, est-ce qu'il est possible de penser qu'un individu à forte dominance séquentielle non verbale, qui aime le concret, travailler avec ses mains, maîtriser des techniques d'exécution, soit plus porté à devenir mécanicien que journaliste? Tout porte à croire que oui, par contre, le MAIP ne se veut pas aussi tranché. D'ailleurs durant la rédaction de leurs tomes, les auteurs du MAIP se sont demandé s'il convenait d'associer des dominances de style à des domaines d'emploi ciblés. Ils ont choisi de ne pas le faire, puisque, en fin de compte, si l'on revient à l'exemple précédent, rien n'indique que l'individu en question n'ait pas développé aussi des stratégies verbales qui feraient de lui un bon journaliste? Ou encore, qu'il s'intéresse aussi au métier de journaliste et qu'il soit prêt à tenter de développer ses habiletés d'écriture pour l'exercer? Ainsi, il semble qu'associer un style d'apprentissage dominant à un groupe ciblé de métiers ou de professions soit risqué, comme c'est le cas avec toute forme de typologie.

Or, cela ne veut pas dire que le choix de métiers ou de professions ne peut être examiné en fonction du style d'apprentissage dominant d'une cliente ou d'un client. En effet, il est possible de le faire dans l'optique d'aider la personne à faire un choix plus éclairé, en faisant des liens entre les tâches du métier ou de la profession à faire, et les caractéristiques de la personne. Prenons l'exemple d'une cliente avec une dominance simultanée verbale prononcée. Elle appartient au monde des mots, du raisonnement logique et abstrait, aime être autonome, etc. Elle veut devenir technicienne en génie civil. Ce métier présente beaucoup de tâches qui demandent des stratégies séquentielles non verbales (manipuler, travailler avec ses mains, trouver des solutions pratiques, appliquer des procédures, etc.). Sans la décourager ou l'inciter à ne pas faire un tel choix, la conseillère ou le conseiller peut tenter de voir avec elle comment elle perçoit ces tâches, de même que

ses intérêts et ses aptitudes face à celles-ci. Ainsi, si cette femme désire toujours s'orienter dans ce domaine, elle le fera avec une meilleure connaissance des enjeux qui en découlent.

## CONCLUSION

D'abord, rappelons la question de recherche : comment les conseillères et les conseillers d'orientation peuvent s'appuyer sur le MAIP pour aider leur clientèle à prendre une décision dans un processus de counseling de carrière avec un enjeu d'orientation ou de réorientation?

### 1. APPORT DE CETTE RECHERCHE

D'abord, l'intégration des styles d'apprentissage pour faciliter la prise de décision en counseling de carrière avec un enjeu d'orientation et de réorientation n'avait jamais été réalisée auparavant. Cette recherche offre donc des applications concrètes au counseling de carrière avec un enjeu d'orientation ou de réorientation, afin de soutenir les conseillères et conseillers dans l'accompagnement d'un processus de prise de décision vocationnelle chez leur clientèle.

#### 1.1 Limites de cette recherche

La principale limite de cette recherche est que l'intégration du MAIP au processus de counseling de carrière tel qu'il est suggéré, n'a pas été validée dans la pratique. En effet, comme il s'agit d'un essai avec une méthode de recherche de type spéculatif, les nouveaux éléments d'intervention proposés n'ont pas été testés et entérinés scientifiquement.

Une deuxième limite possible réside dans le fait que le MAIP est un modèle récent qui n'a pas encore fait l'objet d'étude empirique par d'autres chercheuses et chercheurs.

Enfin, une autre limite se situe dans les recommandations d'intervention offertes dans cet essai, puisque seulement les quatre dominances de styles d'apprentissage y sont considérées, alors qu'il n'y a pas d'explications concrètes sur comment intervenir avec les autres dominances de profil possibles, présentées au chapitre deux.



## 1.2 Ce qu'éclaire cette recherche

### 1.2.1 Réponse à la question de recherche

Cette recherche a permis de répondre à la question initiale de recherche et donc, d'atteindre l'objectif fixé. Elle illustre, en effet, comment les conseillères et les conseillers d'orientation peuvent faciliter la prise de décision vocationnelle chez la clientèle aux prises avec un enjeu d'orientation ou de réorientation, en utilisant le profil d'apprentissage des individus, notamment leur dominance de style, la métacognition, la motivation et l'action de rouler les quadrants, composantes principales du MAIP.

### 1.2.2 Les atouts pour atteindre le but visé

Le principal atout de cet essai pour atteindre l'objectif réside dans l'établissement de rapports analogiques entre le MAIP et modèle de counseling de carrière. Adapter ainsi le MAIP à une démarche d'orientation ou de réorientation ne s'était jamais été fait auparavant. Pour ce faire, nous avons bénéficié des commentaires et conseils de M. Fernand Pellerin co-auteurs du MAIP et M. Réginald Savard, co-auteurs du modèle de counseling de carrière, afin de présenter leur modèle de façon fidèle et d'établir des liens justes entre eux. Il s'agit donc d'un deuxième atout non négligeable.

## 1.3 Les retombées

### 1.3.1 Pour l'orientation

L'intégration du MAIP à l'orientation offre la possibilité chez la conseillère ou le conseiller de mieux se connaître et se comprendre en étant plus au clair, en partie, du moins, avec le fonctionnement de son outil principal de travail : son cerveau. Il permet également à la personne intervenante de développer son réflexe métacognitif en étant plus consciente des stratégies qu'elle utilise généralement et des stratégies qu'elle n'utilise pas ou peu. Ainsi, elle permet de développer son efficacité et sa capacité d'adaptation.

Cette recherche offre aussi des pistes d'intervention qui permettent de développer la métacognition chez la clientèle et de mieux adapter l'intervention selon ses besoins et son fonctionnement privilégié, ce qui aide à soutenir la prise de décision vocationnelle en orientation ou en réorientation. Le développement du réflexe métacognitif chez la clientèle lui permet également d'être plus efficace, autonome et de s'adapter plus facilement dans son quotidien.

### 1.3.2 *Pour la recherche*

Cet essai a spéculé sur la façon d'utiliser le MAIP avec une clientèle vivant un enjeu d'orientation ou de réorientation, pour faciliter sa prise de décision vocationnelle en counseling de carrière. Une prochaine recherche pourrait vérifier la validité de cette démarche proposée, en l'appliquant dans la pratique, ce qui pourrait éclairer davantage les apports réels engendrés par l'utilisation du MAIP en orientation. Les questions suivantes découlant de cette recherche pourraient être examinées, par exemple : La conseillère ou le conseiller est-il réellement plus outillé pour intervenir depuis qu'il connaît mieux son profil d'apprentissage? L'intervention ajustée au style d'apprentissage dominant, telle que proposée, facilite-t-elle vraiment le processus de prise de décision chez la personne? Les pistes proposées pour développer la métacognition sont-elles réellement efficaces?

Il pourrait être également très intéressant de voir comment le MAIP peut aider les clientes et clients vivants d'autres enjeux de carrière (soit l'insertion ou la réinsertion et l'adaptation ou la réadaptation professionnelle) ou même, pour faire de la gestion de ressources humaines. Par exemple, comment la connaissance des styles d'apprentissage du MAIP permet de rendre une équipe de travail plus harmonieuse et efficace? De plus, comme les auteurs du MAIP proposent aussi d'utiliser leur modèle en groupe, une autre recherche appliquée davantage au counseling de carrière groupal avec un enjeu d'orientation ou de réorientation pourrait être envisagée.

Bref, les possibilités d'exploration et/ou de validation en recherche, associées à ce sujet, nous semblent riches et vastes.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aubin-Horth, S. (2006). *Exposé : Pour lever des obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation : réflexions en vue d'actions*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/alphabetisation/autres\\_productions/pdf/actesSIA2006/Annexe7\\_ShanoussaAubin-Horth.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/alphabetisation/autres_productions/pdf/actesSIA2006/Annexe7_ShanoussaAubin-Horth.pdf) >.
- Bédard J. L., Gagnon, G., Lacroix, L. et Fernand, P. (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage (Tome1)*. Lévis : Distribution Univers.
- Bédard J. L., Gagnon, G., Lacroix, L. et Fernand, P. (2006). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Le projet et les opérations mentales. (Tome2)*. Lévis : Distribution Univers.
- Bédard J. L., Gagnon, G., Lacroix, L. et Fernand, P. (2007). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. L'intervention psychopédagogique. (Tome3)*. Lévis : Distribution Univers.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Falardeau, I. (2007). *Sortir de l'indécision*. Sainte-Foy : Septembre éditeur.
- Falardeau, I. et Roy, R. (1999). *S'orienter malgré l'indécision*. (3<sup>e</sup> éd.). Sainte-Foy : Septembre éditeur.
- Fédération des Cégeps. (2004). *Les plans de réussite des collèges : constats, orientation et recommandations pour les trois prochaines années*. Montréal : Fédération des Cégeps. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.fedecegeps.qc.ca/comm/docs/M%25e9moire%2520plans%2520r%25e9ussite-ao%25f04.pdf>>.
- Fornier, Y. (2001). À propos de l'indécision. *Carriérologie*. 8(2), 213-231. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.carrierologie.uqam.ca/volume08\\_1-2/17\\_fornier/fornier.pdf](http://www.carrierologie.uqam.ca/volume08_1-2/17_fornier/fornier.pdf) >.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Yergeau, E. (2004) La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Gingras, M. (s.d.) *Annexe 1. L'approche orientante : contributions des théories et des études reliées au développement de carrière*. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://gpsao.educ.usherbrooke.ca/documents/iosp\\_annexe\\_I.pdf](http://gpsao.educ.usherbrooke.ca/documents/iosp_annexe_I.pdf)>.

- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. New-York: Routledge.
- Lecomte, C. et Savard, R. (2008). Counseling de carrière avec ses enjeux d'orientation, de réorientation, d'insertion, de réinsertion, d'adaptation et de réadaptation. In L. Lamarche (2009). *Recueil de notes du cours de counseling d'orientation II*, hiver 2009, Université de Sherbrooke, p. 11 à 25. Document non publié.
- Looker, E. D. (2001). *Pourquoi ne continuent-ils pas? Les facteurs qui influencent les jeunes Canadiens à ne pas poursuivre leurs études au niveau postsecondaire*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/looker\\_fr.pdf](http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/looker_fr.pdf)>.
- Michaud, G. (2003). *Étude du transfert des apprentissages dans le cadre de démarches de counseling d'orientation*. Canada : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://proquest.umi.com.ezproxy.usherbrooke.ca/pqdlink?Ver=1&Exp=07-15-2013&FMT=7&DID=885602881&RQT=309&attempt=1&cfc=1>>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2002a). *Indicateurs de cheminement des étudiantes et étudiants inscrits au baccalauréat*. Québec : Gouvernement du Québec. No. 23. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin\\_23.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_23.pdf)>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2002b). *Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation\\_con/Politique/Politique.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf)>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003a). *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial. Le cheminement des étudiantes et des étudiants*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/forumcollegial/pdf/doc\\_th3.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/forumcollegial/pdf/doc_th3.pdf)>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003b). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre d'intervention pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/diff\\_apprentissage/diff\\_apprentissage.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/diff_apprentissage/diff_apprentissage.pdf)>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004a). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'université*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres\\_doc/brochure\\_cheminement\\_scol.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/brochure_cheminement_scol.pdf)>.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004b). *L'abandon des études à la formation collégiale technique, résultats d'une enquête*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/abandon\\_coll/BrochureAbandonTechnique30\\_01\\_04.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/abandon_coll/BrochureAbandonTechnique30_01_04.pdf)>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Le portrait statistique de l'éducation. Région administrative de l'Estrie (05)*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/Stat/Portraits\\_regionaux/pdf/5\\_complet.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/Stat/Portraits_regionaux/pdf/5_complet.pdf)>.
- Poulin, D. (2000). *La lutte au décrochage scolaire chez les adultes*. Terrebonne : Centre Local d'Emploi. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://66.102.1.104/scholar?hl=fr&lr=&q=cache:3HuhirlXwcIJ:www.carriereccc.org/natcon/papers/natcon\\_papers\\_2004\\_Daniel\\_Poulin.pdf+r%C3%A9orientation+de+carri%C3%A8re](http://66.102.1.104/scholar?hl=fr&lr=&q=cache:3HuhirlXwcIJ:www.carriereccc.org/natcon/papers/natcon_papers_2004_Daniel_Poulin.pdf+r%C3%A9orientation+de+carri%C3%A8re)>.
- Savard, R. (2009). Processus en counseling de carrière. In R. Savard (2009) *Recueil de notes du cours de counseling de carrière individuel IV*. Université de Sherbrooke, p. 12-14. Document non publié.
- Sharf, S. (2006). *Applying career development theory to counselling* (4<sup>e</sup> éd.). Belmont: Brooks/Cole.
- Trocme-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Université de Sherbrooke. (2009) *Fiche signalétique Baccalauréat en orientation*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/programmes/sec/education/1er-cycle/bac/orientation/>>.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

**ANNEXE A**  
**GRILLES D'OBSERVATION**


204	LES TABLEAUX D'OBSERVATION	
<b>Tableau 10.11</b>		
<b>DÉTERMINER LA DOMINANCE SÉQUENTIELLE VERBALE PAR OBSERVATION</b>		
<i>Attitudes et caractéristiques générales, le questionneur analyste</i>		
<input type="checkbox"/> verbal : apprend et comprend par les mots, les idées, les concepts <input type="checkbox"/> écoute les explications jusqu'au bout et en redemande <input type="checkbox"/> affirme haut et fort qu'il est impossible de se faire des images dans sa tête <input type="checkbox"/> s'assure d'avoir toutes les informations verbales nécessaires, en tout temps <input type="checkbox"/> est long dans ses explications (se fait demander de résumer) <input type="checkbox"/> se décrit comme une personne ordonnée, disciplinée <input type="checkbox"/> se décrit comme une personne méthodique <input type="checkbox"/> se dit ponctuel et aime les gens ponctuels <input type="checkbox"/> dit aimer les situations claires, nettes et précises <input type="checkbox"/> planifie tout dans sa vie ; déteste l'imprévu ou l'improvisation (se stresse facilement pour tout et rien) <input type="checkbox"/> pèse le pour et le contre, prend un temps de recul avant de décider <input type="checkbox"/> respecte à la lettre ce qui a été convenu <input type="checkbox"/> aime les situations où il y a un bon encadrement <input type="checkbox"/> exigeant envers lui-même et les autres (tout doit être parfait) <input type="checkbox"/> demande de préciser le point de départ avant de commencer une tâche, une activité		
<i>En situation d'apprentissage</i>		
<input type="checkbox"/> tend à apprendre ou mémoriser par cœur, mot à mot <input type="checkbox"/> suit les consignes ou exigences à la lettre, pas à pas <input type="checkbox"/> prend les notes mot à mot ; les recopie au besoin <input type="checkbox"/> pose des questions, s'assure d'avoir toutes les informations <input type="checkbox"/> méthodique, veut avoir des étapes et des procédures très précises <input type="checkbox"/> se vérifie régulièrement et en détail (s'assure que tout est correct) <input type="checkbox"/> acquiert rapidement les automatismes et techniques de travail <input type="checkbox"/> présente des travaux soignés et conformes		
<i>En situation d'examen</i>		
<input type="checkbox"/> tend à répondre aux questions dans l'ordre (1 puis 2, 3, etc.) <input type="checkbox"/> aime les questions précises, fermées, courtes <input type="checkbox"/> très influencé par les mots utilisés dans la question : a l'impression de n'avoir jamais vu la notion si elle n'est pas demandée avec les mêmes mots <input type="checkbox"/> les examens chronométrés le stressent (peur de manquer de temps) <input type="checkbox"/> met beaucoup de détails dans ses réponses		
<i>Les questions</i>		
<input type="checkbox"/> pose des questions précises, pointues sur mille et un petits détails <input type="checkbox"/> exaspère parfois les simultanés par des questions leur paraissant superflues		
<i>Les réponses</i>		
<input type="checkbox"/> réponses formelles, élaborées, longues, utilisant les mots appropriés, tend à en dire plus que moins, tout lui paraissant important <input type="checkbox"/> se fait dire de couper, de terminer sa réponse		

Tableau 8 : Déterminer la dominance séquentielle verbale par observation, Bédard *et al.* (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage* (Tome1). Lévis : Distribution Univers, p. 204.





Tableau 10.12

### DÉTERMINER LA DOMINANCE SIMULTANÉE VERBALE PAR OBSERVATION

#### *Attitudes et caractéristiques générales, le créateur logique*

- verbal : il apprend et comprend par déduction logique, par liens sémantiques
- écoute les explications verbales faisant appel à une compréhension logique globale ; centré sur l'objectif (se fait des réseaux de mots, de connaissances, d'idées)
- utilise régulièrement sa pensée déductive (anticipe un résultat, conclut, généralise à partir de quelques éléments)
- ses explications verbales résument l'ensemble de la situation (fait une synthèse)
- généralement il est reconnu pour faire des liens de sens, résumer en peu de mots ; a de la facilité à saisir ou maîtriser une situation, une connaissance complexe
- se décrit comme une personne lucide, toujours en recherche de sens, ayant besoin de démontrer ou prouver ce qu'elle avance
- en recherche de solution, il tend à sauter des étapes ou procédures, pourvu que ce soit conforme à sa logique
- aime les situations où il y a peu d'encadrement (aime faire à sa guise)
- peut sembler froid, raisonneur, intellectuel, plus ou moins atteint par les sentiments
- performant dans les tâches intellectuelles ou théoriques : lorsqu'il a compris, il ne sent pas le besoin de faire ou démontrer concrètement
- plus ou moins attiré par le concret, le manuel, le pratique (peu avoir plus ou moins le sens pratique, dans la vie de tous les jours)
- habiletés langagières (utilise peu les images ou l'espace en trois dimensions dans ses raisonnements)
- théoriquement, il est capable d'anticiper plusieurs solutions à un problème

#### *En situation d'apprentissage*

- tend à apprendre ou mémoriser en se faisant des synthèses, des réseaux de connaissances, des concepts
- a besoin de se faire sa propre compréhension, de se dire dans ses propres mots
- apprend par déduction, raisonnement verbal, association conceptuelle, interprétation, généralisation et transfert des connaissances
- a besoin de tout mettre dans un réseau sémantique global pour comprendre
- se vérifie globalement se centrant sur le sens général de ce qu'il a fait
- déteste les situations ou tâches nécessitant des automatismes et techniques de travail
- présente des travaux répondant en gros aux exigences demandées, y compris le respect de l'échéancier

#### *En situation d'examen*

- tend à répondre d'abord aux questions qu'il aime le plus ou qu'il maîtrise le mieux
- aime les questions englobantes, ouvertes, larges
- très influencé par les éléments de la question faisant appel à la compréhension logique, au raisonnement verbal, à l'esprit de synthèse
- peut lui arriver de répondre à côté de la question, ayant déduit ou anticipé un autre sens
- les examens chronométrés le stressent peu : répond selon le temps disponible

#### *Les questions*

- pose des questions de sens ; cherche le pourquoi, argumente, veut savoir le lien entre les connaissances
- vérifie si sa compréhension est conforme
- argumente, cherche à faire valoir son point de vue

#### *Les réponses*

- réponses verbales appuyées sur des arguments logiques
- habileté à faire une synthèse, un résumé, en peu de mots
- exaspère parfois les séquentiels lorsqu'il fait étalage de sa facilité de compréhension et de synthèse (c'est facile ! c'est simple !...)

Tableau 9 : Déterminer la dominance simultanée verbale par observation, Bédard *et al.* (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage* (Tome1). Lévis : Distribution Univers, p. 205.



Tableau 10.13

**DÉTERMINER LA DOMINANCE SÉQUENTIELLE NON VERBALE PAR OBSERVATION**
***Attitudes et caractéristiques générales, l'observateur concret***

- non verbal : observateur méticuleux, apprend et comprend par ce qu'il voit (gestes, images, espace, couleurs, formes, objets, etc.)
- organise méticuleusement son environnement : chaque chose a une place et chaque chose doit être à sa place (heureux dans un espace bien ordonné, rangé)
- écoute les explications non verbales jusqu'au bout et en redemande (dessin, démonstration, mise en scène, utilisation d'objets pour faire comprendre, etc.)
- affirme haut et fort qu'il se fait des images précises et nettes dans sa tête (photos)
- ses explications verbales sont courtes : préfère faire une démonstration concrète, un dessin, mimer sa pensée... plutôt que de tenter de le dire en mots
- est généralement habile de ses mains (bricoleur, aimant les activités manuelles) et débrouillard (système D)
- se décrit comme une personne ordonnée, disciplinée
- aime les situations où il y a un bon encadrement
- se montre généralement réservé, sobre dans ses paroles
- se décrit comme une personne méthodique, étapist, procédurale
- se dit ponctuel et aime les gens ponctuels
- est à l'aise dans les activités pratico-pratiques et routinières de la vie de tous les jours
- planifie tout dans sa vie ; déteste l'imprévu ou l'improvisation (se stresse facilement devant l'inconnu)
- pèse soigneusement le pour et le contre avant de prendre une décision
- demande de préciser le point de départ avant commencer une tâche, une activité

***En situation d'apprentissage***

- tend à apprendre ou mémoriser ce qu'il a vu ou fait (besoin de voir, faire ou manipuler pour apprendre)
- méthodique, il demande des étapes et des procédures très précises
- respecte les étapes, procédures ou séquences exécutives d'une tâche, le pas à pas
- besoin de dessins, croquis, couleurs, formes, images lorsqu'il prend des notes
- se fie qu'il sait parce qu'il a vu ou fait
- se vérifie régulièrement et en détail (s'assure que tout est correct)
- acquiert rapidement les automatismes et techniques de travail
- présente des travaux soignés et conformes

***En situation d'examen***

- tend à répondre aux questions dans l'ordre (1 puis 2, 3, etc.)
- aime les questions précises, fermées, courtes
- très influencé par les éléments non verbaux utilisés dans la question (graphiques, images, etc.)
- peut trouver ardues les examens uniquement verbaux (n'a pas toujours les mots pour s'expliquer clairement)
- peut être stressé par les examens chronométrés (peur de manquer de temps)

***Les questions***

- pose des questions précises, pointues sur le comment faire
- demande des exemples illustrés par étapes micro-graduées (veut voir le comment)
- exaspère parfois les simultanés par des questions leur paraissant superflues

***Les réponses***

- réponses verbales courtes ; s'offre à montrer le comment, à dessiner ou à mimer plutôt que d'élaborer en mots
- répond à l'aide d'exemples concrets tirés du quotidien

Tableau 10 : Déterminer la dominance séquentielle non verbale par observation, Bédard *et al.* (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage* (Tome1). Lévis : Distribution Univers, p. 206.

	LES TABLEAUX D'OBSERVATION	207
<b>Tableau 10.14</b>		
<b>DÉTERMINER LA DOMINANCE SIMULTANÉE NON VERBALE PAR OBSERVATION</b>		
<b>Attitudes et caractéristiques générales, le créateur intuitif</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> non verbal, apprend et comprend par imagination, intuition, anticipation</li> <li><input type="checkbox"/> écoute les explications non verbales faisant appel à l'imagerie mentale (se fait des vidéos tenant lieu de réalité où tout est en mouvement dans sa tête)</li> <li><input type="checkbox"/> utilise régulièrement sa pensée associative (une pensée l'amène à une autre, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> donne des explications verbales à l'aide d'images, de métaphores, d'analogies</li> <li><input type="checkbox"/> généralement impulsif, spontané et proactif</li> <li><input type="checkbox"/> se décrit comme une personne peu ordonnée et peu disciplinée (tendance à agir sous l'impulsion du moment)</li> <li><input type="checkbox"/> continuellement en recherche de solution, saute les étapes et procédures</li> <li><input type="checkbox"/> aime les situations où il y a peu d'encadrement (aime faire à sa guise)</li> <li><input type="checkbox"/> se montre généralement volubile, créateur et toujours prêt à passer à l'action</li> <li><input type="checkbox"/> aimant l'action, s'embarque dans plusieurs projets à la fois</li> <li><input type="checkbox"/> aime bien l'imprévu ou l'improvisation : le nouveau l'attire</li> <li><input type="checkbox"/> tend à prendre des décisions sous l'impulsion du moment</li> <li><input type="checkbox"/> imaginatif et créateur, anticipe souvent plusieurs solutions à un problème</li> </ul>		
<b>En situation d'apprentissage</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> tend à apprendre ou mémoriser en se faisant des films ou en associant les notions à des événements vécus</li> <li><input type="checkbox"/> a besoin de se sentir bien, d'aimer la matière pour apprendre</li> <li><input type="checkbox"/> apprend par imagination, analogies ou associations, généralisant les connaissances dans un monde alliant aussi bien l'imaginaire que la réalité</li> <li><input type="checkbox"/> a besoin d'analogies, d'anecdotes ou d'images lorsqu'il prend ses notes</li> <li><input type="checkbox"/> pose peu ou pas de questions : se fie qu'il sait parce qu'il l'a imaginé</li> <li><input type="checkbox"/> se vérifie globalement et souvent rapidement (saute les détails sans s'en rendre compte)</li> <li><input type="checkbox"/> déteste les situations ou tâches nécessitant des automatismes et techniques de travail</li> <li><input type="checkbox"/> présente des travaux répondant en gros aux exigences demandées</li> </ul>		
<b>En situation d'examen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> tend à répondre d'abord aux questions qu'il aime le plus ou qu'il maîtrise le mieux</li> <li><input type="checkbox"/> aime les questions englobantes, ouvertes, larges</li> <li><input type="checkbox"/> très influencé par les éléments de la question faisant appel à son imagination ou sa pensée associative</li> <li><input type="checkbox"/> répond parfois à côté de la question, n'ayant pas pris le temps de vérifier s'il avait bien compris le sens (se fait avoir par sa première impulsion)</li> <li><input type="checkbox"/> est peu stressé par des examens chronométrés : répond selon le temps disponible</li> </ul>		
<b>Les questions</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> pose des questions semblant parfois surprenantes (sa pensée divergente l'amène à faire des liens inusités entre les connaissances)</li> <li><input type="checkbox"/> demande des exemples d'utilisation de la connaissance dans la vraie vie</li> <li><input type="checkbox"/> exaspère parfois les séquentiels par ses questions semblant hors sujet ou trop divergentes</li> </ul>		
<b>Les réponses</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> réponses verbales imagées ou analogiques teintées de vécu</li> <li><input type="checkbox"/> tend à faire du coq-à-l'âne ; peut être hors sujet</li> <li><input type="checkbox"/> affirmatif dans ses réponses (ne sent pas le besoin de prouver ce qu'il avance)</li> </ul>		

Tableau 11 : Déterminer la dominance simultanée non verbale par observation, Bédard *et al.* (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage* (Tome1). Lévis : Distribution Univers, p. 207.

<b>HISTOGRAMME DU PROFIL DES STYLES D'APPRENTISSAGE PAR OBSERVATION</b>					
<b>Système de représentation :</b>					
(p. 194) verbal	0	8	16	24	31
(p. 194) non verbal	0	8	16	24	31
<b>Procédé :</b>					
(p. 195) séquentiel	0	5	10	15	20
(p. 195) simultané	0	5	10	15	20
<b>Individu :</b>					
(p. 196) séquentiel verbal	0	6	11	17	22
(p. 196) simultané verbal	0	4	8	12	16
(p. 197) séquentiel non verbal	0	4	8	12	16
(p. 197) simultané non verbal	0	5	9	14	18
<b>Intervenant :</b>					
(p. 198) séquentiel verbal	0	6	12	18	23
(p. 198) simultané verbal	0	6	12	18	24
(p. 199) séquentiel non verbal	0	5	10	15	19
(p. 199) simultané non verbal	0	7	13	19	26
<b>Apprenant :</b>					
(p. 200) séquentiel verbal	0	5	10	15	19
(p. 200) simultané verbal	0	6	11	17	21
(p. 201) séquentiel non verbal	0	5	9	14	17
(p. 201) simultané non verbal	0	6	11	17	21
<b>Dominance :</b>					
(p. 204) séquentielle verbale	0	9	17	25	33
(p. 205) simultanée verbale	0	9	17	25	33
(p. 206) séquentielle non verbale	0	9	17	25	34
(p. 207) simultanée non verbale	0	9	17	25	34

*Cette page peut être reproduite. Les styles d'apprentissage ©2002 J. L. Bédard, G. Gagnon, L. Lacroix, F. Pellerin*

Tableau 12 : Histogramme du profil des styles d'apprentissage par observation, Bédard *et al.* (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage* (Tome1). Lévis : Distribution Univers, p. 208.

**ANNEXE B**

**PROFIL GÉNÉRAL D'UN INDIVIDU SÉQUENTIEL VERBAL ET  
SIMULTANÉ VERBAL**

<b>PROFIL GÉNÉRAL D'UN INDIVIDU</b>	
<b>SÉQUENTIEL VERBAL</b>	
<b>FORCES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> est l'expert de l'analyse et du langage littéral</li> <li><input type="checkbox"/> planifie jusque dans les détails</li> <li><input type="checkbox"/> suit une méthodologie avec rigueur et perfectionnisme</li> <li><input type="checkbox"/> procède par addition et de façon linéaire</li> <li><input type="checkbox"/> prône des principes, des lois, des normes stables et une discipline stable</li> <li><input type="checkbox"/> se donne et donne un encadrement de tous les instants</li> <li><input type="checkbox"/> se vérifie régulièrement</li> <li><input type="checkbox"/> est porté à être conformiste dans sa perception des rôles et des fonctions</li> <li><input type="checkbox"/> croit ce qu'il entend plus que ce qu'il voit</li> <li><input type="checkbox"/> utilise avec minutie l'emploi du temps : horaire et échéancier</li> <li><input type="checkbox"/> est soigné, rangé et ordonné</li> <li><input type="checkbox"/> remplit ses engagements à la lettre</li> <li><input type="checkbox"/> veut avoir une maîtrise intégrale et littérale de son savoir-être et de son savoir-faire</li> </ul>	<b>LIMITES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> résiste aux changements des habitudes de vie</li> <li><input type="checkbox"/> peut freiner l'originalité de l'entourage</li> <li><input type="checkbox"/> souhaite que les autres pensent et se comportent d'une façon semblable à la sienne</li> <li><input type="checkbox"/> peut être routinier</li> <li><input type="checkbox"/> peut être bloqué par des détails qui échappent à son contrôle</li> <li><input type="checkbox"/> peut perdre de vue l'objectif à cause de la centration sur les détails</li> <li><input type="checkbox"/> peut être rigide à cause de son besoin de rigueur</li> <li><input type="checkbox"/> son littéralisme est une entrave à la compréhension globale et à la mise en réseaux des connaissances</li> <li><input type="checkbox"/> est en difficulté devant l'application concrète des connaissances théoriques</li> </ul>
<b>SIMULTANÉ VERBAL</b>	
<b>FORCES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> est l'expert pour faire des liens verbaux et s'approprier les concepts</li> <li><input type="checkbox"/> est porté à se centrer sur l'essentiel par des synthèses, des généralisations et de concepts globaux</li> <li><input type="checkbox"/> est intéressé prioritairement par les activités cognitives</li> <li><input type="checkbox"/> conduit sa vie à l'aide d'arguments et ose sortir des sentiers battus</li> <li><input type="checkbox"/> est habile dans la pensée divergente et visionnaire pour comprendre et influencer les systèmes logiques</li> <li><input type="checkbox"/> contrôle ses sentiments et ses émotions à l'aide de raisonnements logiques</li> <li><input type="checkbox"/> veut avoir de l'autonomie dans l'organisation de sa pensée, de son action et de son temps</li> <li><input type="checkbox"/> est ouvert aux différences justifiables par le contexte</li> <li><input type="checkbox"/> veut avoir la maîtrise synthétique du monde abstrait et théorique</li> </ul>	<b>LIMITES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> est parfois laxiste avec l'organisation et l'emploi du temps</li> <li><input type="checkbox"/> est embarrassé par la minutie et les routines</li> <li><input type="checkbox"/> est permissif dans l'encadrement et l'organisation de l'environnement</li> <li><input type="checkbox"/> peut sembler distant et froid</li> <li><input type="checkbox"/> peut négliger des détails déterminants à cause de sa préoccupation à se centrer sur l'objectif global</li> <li><input type="checkbox"/> peut avoir du mal à mettre ses théories en pratique</li> <li><input type="checkbox"/> est parfois catégorique et expéditif dans ses jugements</li> </ul>

Tableau 13 : Profil général d'un individu séquentiel verbal et simultané verbal, Bédard *et al.* (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage* (Tome1). Lévis : Distribution Univers, p. 196.

**ANNEXE C**

**PROFIL GÉNÉRAL D'UN INDIVIDU SÉQUENTIEL NON VERBAL  
ET SIMULTANÉ NON VERBAL**

<b>PROFIL GÉNÉRAL D'UN INDIVIDU</b>	
<b>SÉQUENTIEL NON VERBAL</b>	
<p><b>FORCES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> est l'expert de l'observation et de l'exploration visuelle ou kinesthésique d'après un modèle ou une situation concrète</li> <li><input type="checkbox"/> utilise une méthodologie concrète et linéaire</li> <li><input type="checkbox"/> maîtrise des techniques d'exécution et de séquence</li> <li><input type="checkbox"/> recherche l'harmonie, la propreté et l'utilisation ordonnée des objets et de l'espace</li> <li><input type="checkbox"/> est à l'affût des moyens concrets pour comprendre, démontrer une démarche d'action ou une théorie</li> <li><input type="checkbox"/> est concret dans ses démonstrations affectives</li> <li><input type="checkbox"/> croit ce qu'il voit plus que ce qu'il entend</li> <li><input type="checkbox"/> est sécurisé par son sens de la débrouillardise et par sa ténacité</li> <li><input type="checkbox"/> priorise la mémorisation par la pratique et l'apprentissage sensoriel en séquences d'actions</li> </ul>	<p><b>LIMITES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> résiste aux changements dans la manière de faire</li> <li><input type="checkbox"/> est mal à l'aise dans une approche uniquement verbale</li> <li><input type="checkbox"/> s'intéresse peu au monde abstrait et conceptuel</li> <li><input type="checkbox"/> est peu à l'aise pour traduire des gestes ou une démarche pratique dans un mode verbal</li> <li><input type="checkbox"/> peut être pointilleux sur des questions de détails techniques</li> <li><input type="checkbox"/> est porté à morceler ses habiletés par rapport à des projets d'ensemble</li> <li><input type="checkbox"/> est réduit dans ses capacités de transfert et de généralisation de ses habiletés</li> </ul>
<b>SIMULTANÉ NON VERBAL</b>	
<p><b>FORCES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> est l'expert de l'intuition, de l'imagination et de la créativité</li> <li><input type="checkbox"/> est porté à être spontané, intense dans son vécu rattaché au contexte</li> <li><input type="checkbox"/> perçoit et traduit facilement des émotions</li> <li><input type="checkbox"/> se veut largement autonome et autonomiste</li> <li><input type="checkbox"/> sort facilement des sentiers battus</li> <li><input type="checkbox"/> est stimulé par la nouveauté, l'inusité et les dimensions associatives de son monde</li> <li><input type="checkbox"/> privilégie ce qui est perceptif et instinctif</li> <li><input type="checkbox"/> est à l'aise dans les activités artistiques</li> <li><input type="checkbox"/> se familiarise facilement avec l'entourage et nivelle les rôles et les fonctions</li> <li><input type="checkbox"/> maîtrise facilement l'espace en trois dimensions</li> <li><input type="checkbox"/> priorise la mémorisation imagée et allégorique en lien avec le vécu</li> </ul>	<p><b>LIMITES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> peut se perdre dans les digressions et dans l'abondance de ses projets</li> <li><input type="checkbox"/> saute rapidement aux conclusions et est empressé de passer à l'action dès qu'il a l'impression de comprendre</li> <li><input type="checkbox"/> se soucie peu de l'encadrement à donner ou à recevoir</li> <li><input type="checkbox"/> s'intéresse peu aux projets à long terme</li> <li><input type="checkbox"/> change facilement de centre d'intérêts</li> <li><input type="checkbox"/> est peu méthodique dans l'emploi du temps, dans l'organisation de l'espace, dans l'utilisation des fonctions spécifiques des objets</li> <li><input type="checkbox"/> est peu soucieux de prouver ce qu'il avance</li> </ul>

Tableau 14 : Profil général d'un individu séquentiel non verbal et simultané non verbal, Bédard *et al.* (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage* (Tome1). Lévis : Distribution Univers, p. 197.



**ANNEXE D**

**CARACTÉRISTIQUES D'UN INTERVENANT SÉQUENTIEL  
VERBAL ET SIMULTANÉ VERBAL**

<b>CARACTÉRISTIQUES D'UN INTERVENANT SÉQUENTIEL VERBAL</b>	
<p><b>FORCES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> planifie minutieusement la tenue de ses explications verbales et suit sa préparation à la lettre pour suivre le programme ou son objectif</li> <li><input type="checkbox"/> cherche à faire comprendre son message en expliquant de long en large avec le plus de détails possible selon une démarche linéaire</li> <li><input type="checkbox"/> utilise facilement un langage précis et formel pour être clair</li> <li><input type="checkbox"/> prescrit des étapes de réalisation qu'il veut faire suivre intégralement</li> <li><input type="checkbox"/> établit des échéanciers à respecter</li> <li><input type="checkbox"/> donne une méthodologie planifiée</li> <li><input type="checkbox"/> veut donner des habitudes de vie</li> <li><input type="checkbox"/> est persévérant et accepte de recommencer jusqu'à l'atteinte de son objectif</li> <li><input type="checkbox"/> insiste sur la nécessité de se réviser de A à Z.</li> <li><input type="checkbox"/> est stimulant et encourageant envers qui lui ressemble ou se conforme à son point de vue ou atteint du succès par rapport à l'objectif : il signale les moindres progrès</li> <li><input type="checkbox"/> vise à ce que tous les apprenants soient au même niveau d'évolution en même temps</li> <li><input type="checkbox"/> est structuré et structurant</li> </ul>	<p><b>LIMITES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> est réticent à promouvoir les différences</li> <li><input type="checkbox"/> se sent mal à l'aise avec la souplesse</li> <li><input type="checkbox"/> est porté à imputer à la mauvaise volonté le fait de s'écarter des consignes et des règles</li> <li><input type="checkbox"/> les procédures et les structures risquent de prendre le pas sur les objectifs visés, surtout quand son message ne passe pas à son goût</li> <li><input type="checkbox"/> peut être tatillon dans ses exigences</li> <li><input type="checkbox"/> prend comme de l'opposition à sa personne les remises en question sur le contenu ou la méthodologie</li> <li><input type="checkbox"/> a l'autocritique facile</li> <li><input type="checkbox"/> peut se sentir incompetent quand il n'atteint pas l'objectif de sa planification selon l'échéancier prévu ou avec le raffinement espéré</li> <li><input type="checkbox"/> explique verbalement plus qu'il ne fait passer à l'action</li> <li><input type="checkbox"/> se sert peu des supports visuels pour se faire comprendre</li> <li><input type="checkbox"/> est peu métacognitif</li> </ul>
<b>SIMULTANÉ VERBAL</b>	
<p><b>FORCES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> se fait une idée globale des grandes lignes de ses explications verbales</li> <li><input type="checkbox"/> donne des raisons pour faire adhérer à l'atteinte de ses objectifs</li> <li><input type="checkbox"/> insiste sur le sens à long terme de la tâche et sur les liens à faire à l'aide du raisonnement verbal et logique</li> <li><input type="checkbox"/> explique par synthèses verbales en lien avec les connaissances antérieures</li> <li><input type="checkbox"/> est bon raconteur</li> <li><input type="checkbox"/> facilite la généralisation des connaissances pour favoriser leur réutilisation dans des situations nouvelles</li> <li><input type="checkbox"/> favorise le raisonnement, l'opinion personnelle, la responsabilisation et l'autonomie</li> <li><input type="checkbox"/> est imaginatif et créatif pour développer des idées, des textes et des concepts</li> <li><input type="checkbox"/> accepte les différences et l'originalité</li> <li><input type="checkbox"/> est capable d'explorer des faits et des situations avec objectivité</li> <li><input type="checkbox"/> porte des jugements qu'il est capable de défendre avec des arguments</li> <li><input type="checkbox"/> compte sur ses ressources personnelles pour s'adapter aux imprévus</li> <li><input type="checkbox"/> est métacognitif et cherche à développer cette habileté chez les apprenants</li> </ul>	<p><b>LIMITES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> escamote les comment, les procédures et les étapes</li> <li><input type="checkbox"/> ne gère pas facilement l'organisation du temps ni les échéanciers</li> <li><input type="checkbox"/> prévoit parfois trop ou pas assez d'explications et de travail pour le temps dont il dispose</li> <li><input type="checkbox"/> manque parfois de précision dans la présentation de son sujet et des objectifs poursuivis</li> <li><input type="checkbox"/> peut être déconcerté par les apprenants qui n'ont pas ses habiletés de synthèse</li> <li><input type="checkbox"/> est porté à diluer ses exigences dans la finition de sa préparation, de sa planification, de ses travaux personnels de même que ceux des apprenants</li> <li><input type="checkbox"/> peut paraître froid ou intellectuel dans ses appréciations</li> <li><input type="checkbox"/> argumente parfois à tort pour prouver qu'il a raison</li> <li><input type="checkbox"/> ne fait pas naturellement le lien entre la théorie et la pratique</li> <li><input type="checkbox"/> prend pour acquis que l'apprenant fait des liens utiles : il oublie de vérifier</li> <li><input type="checkbox"/> omet facilement de se servir de support matériel visuel et concret pour faire comprendre son message</li> </ul>

Tableau 15 : Caractéristiques d'un intervenant séquentiel verbal et simultané verbal, Bédard *et al.* (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage.* (Tome1). Lévis : Distribution Univers, p. 198.

**ANNEXE E**

**CARACTÉRISTIQUES D'UN INTERVENANT SÉQUENTIEL NON  
VERBAL ET SIMULTANÉ NON VERBAL**

<b>CARACTÉRISTIQUES D'UN INTERVENANT SÉQUENTIEL NON VERBAL</b>	
<p><b>FORCES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> planifie ses explications à l'aide de démonstrations détaillées et de cas concrets</li> <li><input type="checkbox"/> respecte le programme, l'horaire et les échéanciers</li> <li><input type="checkbox"/> utilise des explications claires, simples et circonscrites</li> <li><input type="checkbox"/> utilise du matériel pour expliquer et montrer comment faire</li> <li><input type="checkbox"/> s'assure d'avoir les bons instruments et en bon état</li> <li><input type="checkbox"/> donne de l'entraînement pratique en insistant sur les techniques à développer</li> <li><input type="checkbox"/> vérifie la progression des apprenants</li> <li><input type="checkbox"/> est factuel et étapiste pour établir des séquences d'exécution de la tâche</li> <li><input type="checkbox"/> fait des liens avec les habiletés concrètes déjà maîtrisées</li> <li><input type="checkbox"/> organise et fait organiser le matériel pour fonctionner efficacement dans la tâche à exécuter</li> <li><input type="checkbox"/> exploite l'organisation fonctionnelle de l'espace</li> <li><input type="checkbox"/> veut développer des habiletés techniques par la maîtrise des procédures</li> </ul>	<p><b>LIMITES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> peut faire perdre de l'efficacité en regard de l'objectif global par l'utilisation surabondante de détails concrets et significatifs pour lui</li> <li><input type="checkbox"/> est plus centré sur l'aspect fonctionnel et utilitaire de ses objectifs que sur leur justification rationnelle</li> <li><input type="checkbox"/> est parfois à court d'explications verbales quand ses démonstrations ne suffisent pas à se faire comprendre</li> <li><input type="checkbox"/> éprouve des difficultés à faire généraliser les habiletés techniques et à les faire adapter à des situations similaires ou nouvelles</li> <li><input type="checkbox"/> peut manquer de souplesse pour s'adapter</li> <li><input type="checkbox"/> supporte avec difficulté les imprévus</li> <li><input type="checkbox"/> est effacé dans les équipes de discussions théoriques</li> </ul>
<b>SIMULTANÉ NON VERBAL</b>	
<p><b>FORCES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> prépare ses interventions à l'aide d'idées et de mises en scènes qui lui viennent en tête dans le contexte immédiat</li> <li><input type="checkbox"/> peut changer sa planification à la dernière minute et s'adapte facilement aux changements</li> <li><input type="checkbox"/> recherche l'adhésion émotive à ses projets</li> <li><input type="checkbox"/> est dynamique et donne le goût de s'associer à ses projets</li> <li><input type="checkbox"/> vise à créer une atmosphère stimulante, à ce qu'il y ait de l'action et de l'humour dans l'action</li> <li><input type="checkbox"/> veille au bien-être des apprenants</li> <li><input type="checkbox"/> favorise le contact social et amical avec les apprenants</li> <li><input type="checkbox"/> valorise les relations interpersonnelles et le travail d'équipe</li> <li><input type="checkbox"/> exploite ses habiletés artistiques et imaginatives pour transmettre son message</li> <li><input type="checkbox"/> adapte les objectifs visés aux personnes et au contexte en les rattachant au vécu</li> <li><input type="checkbox"/> donne des analogies et se sert de sa pensée associative pour se faire comprendre</li> <li><input type="checkbox"/> fait des liens entre ce qu'il explique et l'importance que cela a dans la vie</li> <li><input type="checkbox"/> veut développer la créativité et l'indépendance de fonctionnement</li> <li><input type="checkbox"/> porte des jugements empreints d'émotivité</li> </ul>	<p><b>LIMITES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> peut paraître peu organisé ou mal préparé</li> <li><input type="checkbox"/> survole les comment. les procédures et les étapes</li> <li><input type="checkbox"/> a l'impression que les digressions l'aident à faire passer son message</li> <li><input type="checkbox"/> a tendance à surcharger son message en visant des objectifs multiples avec une seule tâche</li> <li><input type="checkbox"/> s'engage ou se désengage selon ses goûts, les opportunités et le contexte</li> <li><input type="checkbox"/> met un minimum d'énergie pour expliquer ses changements d'orientation</li> <li><input type="checkbox"/> est permissif au niveau de l'encadrement</li> <li><input type="checkbox"/> est variable au niveau de ses exigences</li> <li><input type="checkbox"/> est porté à donner de l'élasticité aux échéanciers</li> <li><input type="checkbox"/> peut manquer de rigueur et se satisfaire d'approximation</li> <li><input type="checkbox"/> peut être déstabilisant ou être marginal dans une équipe de travail</li> <li><input type="checkbox"/> peut omettre de se vérifier</li> </ul>

Tableau 16 : Caractéristiques d'un intervenant séquentiel non verbal et simultané non verbal, Bédard *et al.* (2002). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique. Les styles d'apprentissage.* (Tome1). Lévis : Distribution Univers, p. 199.