



## Recherches en éducation

42 | 2020

Changements institutionnels, processus de traduction  
et dynamiques des acteurs(es)

---

### Apprendre à conseiller, devenir conseiller(ère)

*Learning to counsel, becoming counselor*

Jonas Masdonati et Koorosh Massoudi

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1449>

DOI : 10.4000/ree.1449

ISSN : 1954-3077

#### Éditeur

Université de Nantes

#### Référence électronique

Jonas Masdonati et Koorosh Massoudi, « Apprendre à conseiller, devenir conseiller(ère) », *Recherches en éducation* [En ligne], 42 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2020, consulté le 01 novembre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1449> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1449>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Apprendre à conseiller, devenir conseiller(ère)



## Jonas Masdonati

Professeur, Centre de recherche en psychologie du conseil et de l'orientation (CePCO),  
Université de Lausanne (Suisse)

## Koorosh Massoudi

Maître d'enseignement et de recherche, Université de Lausanne (Suisse)

### Résumé

La formation au métier de psychologue du conseil et de l'orientation est confrontée à de nouveaux défis, liés à la nécessité d'accompagner des individus aux prises avec de multiples transitions de carrière et des parcours professionnels complexes. En nous appuyant sur les notions de professionnalité émergente (Jorro, 2014) et de formation de l'identité professionnelle (Brown & Bimrose, 2017) et en partant de deux groupes focalisés avec douze étudiants, nous avons analysé les apprentissages initiés par un dispositif de formation pratique au conseil d'orientation. Les résultats font état d'une multitude de processus d'apprentissage (par l'observation, par les rétroactions, par la pratique, mais aussi par l'articulation de celle-ci avec la théorie), permettant le développement de compétences tant techniques qu'intrapersonnelles et interpersonnelles. Ils montrent également que le passage par le dispositif stimule la formation de l'identité professionnelle des étudiants, tant dans son versant social que personnel.

Mots-clés : professionnalisation, identité enseignante et professionnelle, professions éducatives et socio-éducatives, orientation scolaire et professionnelle, Suisse

### Abstract

*Learning to counsel, becoming counselor*

*The training of career counsellors and vocational psychologists is facing new challenges related to the need to support individuals through multiple career transitions and complex career paths. Anchored on the notions of emerging professionalism (Jorro, 2014) and occupational identity (Brown & Bimrose, 2017) and based on two focus groups with twelve psychology students, we analyzed the learning processes and outcomes of a career counseling training program. Results show a wide range of learning processes (modeling, feedback, practice, and linking theory and practice), leading to the development of technical, intrapersonal and interpersonal skills. They also show that participating in the program stimulates the formation of students' occupational identity, both in social and personal terms.*

*Keywords: professionalization, teacher identity and professional, educational and socio-educational professions, educational and professional orientation, Switzerland*

## 1. La professionnalisation des psychologues du conseil et de l'orientation

À travers les deux dernières décennies, le métier de psychologue du conseil et de l'orientation a connu d'importantes transformations (Hughes, 2013 ; Massoudi & Masdonati, 2019). Celles-ci découlent de la double visée de ce champ professionnel, qui est de répondre aux demandes d'individus en difficulté tout en tenant compte des besoins du marché du travail. De ce fait, la mutation du monde du travail et la complexification des parcours professionnels qui en a résulté ont affecté les finalités du travail d'orientation (Guichard & Huteau, 2007). « Orienter » ne se limite plus à aider des adolescents à faire un choix de carrière, mais vise de plus en plus à un accompagnement des individus tout au long de leur parcours (Borgen & Edwards, 2019 ; Soidet, Blanchard & Olry-Louis, 2019). Enfin, l'élargissement des finalités de l'orientation va de pair avec une diversification des techniques auxquelles les psychologues du domaine doivent recourir afin de répondre aux demandes de leurs bénéficiaires (Rottinghaus & Eshelman, 2015).

### 1.1. Les enjeux de la formation des psychologues de l'orientation

Ces mutations du contexte, des finalités et des modalités d'intervention des psychologues de l'orientation posent à leur tour des défis quant à la formation de ces professionnels. Alors que, traditionnellement, celle-ci était surtout centrée sur les compétences d'évaluation psychométrique et d'aide au choix, on s'attend de plus en plus des conseillers en devenir qu'ils s'approprient une large palette de compétences évaluatives et d'accompagnement (Schiersmann et al., 2012). Par exemple, les professionnels de l'orientation doivent non seulement être au fait des enjeux liés à un premier choix réalisé à l'adolescence, mais également développer une connaissance approfondie de l'orientation tout au long de la vie (Guichard, 2016 ; Soidet et al., 2019), de l'accompagnement des transitions à l'âge adulte (Fouad & Bynner, 2008 ; Masdonati & Zittoun, 2012) et de l'intégration professionnelle (Blustein et al., 2018).

Afin de relever le défi de l'actualisation de la formation dans ce champ, il est donc nécessaire d'en identifier les « nouvelles » compétences clés, mais aussi de comprendre la manière dont ces compétences sont transmises, assimilées et mises en pratique (Yoon, 2018). Cet effort est d'autant plus crucial que, faute de réponses adaptées à un contexte changeant, la légitimité même du travail d'orientation est menacée, ce qui risquerait de conduire à sa « déprofessionnalisation » (Hughes, 2013 ; Maubant, Roger, & Lejeune, 2013). Dans ce sens, plusieurs travaux récents ont produit des référentiels de compétences nécessaires pour relever les défis contemporains auxquels sont confrontés les conseillers. À l'échelle européenne, par exemple, Christiane Schiersmann et ses collègues (2012) font état de cinq grands champs de compétences : l'information et l'évaluation, l'éducation à la carrière, l'intervention et le développement des systèmes sociaux, le management de programmes et de services, ainsi que le counseling de carrière.

Face au risque de déprofessionnalisation du métier de psychologue du conseil et de l'orientation (Hughes, 2013), il est essentiel de mieux en expliciter les contours et les dimensions constitutives (Yoon, 2018). Pour ce faire, il nous paraît important non seulement d'identifier les compétences clés au cœur de ce champ professionnel, mais aussi de s'intéresser aux systèmes de formation qui y mènent. Or, peu de recherches ont analysé la formation pratique et la manière dont ces compétences sont transmises et assimilées par les futurs conseillers (Parcover & Swanson, 2013). Partant de ces constats, nous nous sommes penchés sur les processus d'apprentissage initiés à travers un dispositif de formation pratique et sur les effets de ces apprentissages sur la professionnalité et sur l'identité professionnelle des psychologues de l'orientation. En somme, plutôt que d'aborder les effets d'une mutation institutionnelle sur les professionnels qui y œuvrent, nous nous intéresserons à la manière dont une institution compose avec les changements du contexte dans lequel s'inscrivent ses bénéficiaires.

## 1.2. Professionnalité émergente et formation de l'identité professionnelle

Afin d'étudier le dispositif susmentionné, nous nous appuyons sur les concepts de professionnalité émergente et de formation de l'identité professionnelle. La notion de professionnalité émergente fait référence à « l'incorporation en cours de compétences et de gestes professionnels » ainsi qu'aux « processus d'appropriation à l'œuvre qui annoncent une expertise à venir » (Jorro, 2011, p. 7). Cette notion permet de se focaliser sur les processus d'apprentissage et les indices d'une professionnalité en cours de construction. Ces indices peuvent par exemple porter sur des capacités professionnelles, sur une compréhension naissante de l'agir professionnel, ainsi que sur une identité professionnelle en émergence (Garza, Werner, & Wendler, 2019).

Pour appréhender le concept d'identité professionnelle, nous retenons ici l'acceptation proposée par Alan Brown et Jenny Bimrose (2015, 2017), dont la force est de lier les approches psychologique et éducative de l'identité. Ces auteurs définissent l'identité professionnelle comme l'ensemble des significations qu'un travailleur s'attribue ou qui lui sont attribuées par autrui. Ces significations se manifestent dans les attitudes, les comportements et les récits que la personne élabore sur elle-même et que les autres élaborent sur elle. Quant à la formation de l'identité professionnelle, les auteurs affirment qu'elle émane d'apprentissages sociaux : « le processus d'acquisition d'une identité professionnelle prend place au sein de communautés particulières, où la socialisation, l'interaction et l'apprentissage font figure d'éléments centraux, et où les individus maintiennent certains aspects de leurs identités et rôles préalables, tout en remodelant activement d'autres aspects » (Bimrose et al., 2019, p. 8, traduction personnelle).

Ces acceptations de la professionnalité émergente et de la formation de l'identité professionnelle comportent toutes deux une dimension dynamique : la professionnalité « émerge » et l'identité « se forme ». Pour thématiser le caractère mouvant de ces processus, il est possible de mobiliser les travaux de Yves Clot (2008 ; Yvon & Veyrunes, 2013) sur l'articulation entre genre et style professionnel, tout comme ceux de Mokhtar Kaddouri (2011, 2019) sur les tensions entre le « moi » et le « je » du projet identitaire.

## 1.3. Un dispositif de formation des psychologues de l'orientation

Les futurs conseillers d'orientation de Suisse francophone suivent un programme de maîtrise en psychologie avec une spécialisation en conseil et orientation. D'une durée de quatre semestres, ce cursus associe aux cours ex-cathedra une formation professionnalisante au sein d'un Service de consultations, complétée par un stage de six mois en institution. Ce service offre un accompagnement à un large public, divers en âge et aux prises avec des enjeux d'orientation, d'insertion et de réorientation.

Pendant les deux années de leur cursus de master, les étudiants prennent en charge ces accompagnements sous supervision. Les prises en charge s'étalent sur quatre à huit séances hebdomadaires d'une heure. Chaque séance donne lieu à une supervision via une caméra : l'équipe de supervision installée dans une salle attenante, formée du superviseur et d'une équipe d'étudiants, suit l'entretien en temps réel. Ce dernier est enregistré pour permettre le visionnage de séquences spécifiques à des fins de formation.

Afin de saisir les enjeux de la formation des psychologues de l'orientation dans un contexte socio-économique et professionnel en mutation, la présente recherche avait trois objectifs : 1) comprendre les processus d'apprentissage activés lors du passage au Service de consultations ; 2) faire état des résultats de ces apprentissages en termes de professionnalité émergente ; 3) saisir leurs effets sur la formation d'une identité professionnelle de psychologue de l'orientation.

## 2. Méthodologie

Le groupe focalisé s'est révélé la méthode la plus appropriée pour répondre à ces objectifs. Cette démarche permet en effet de générer des données en capitalisant sur les interactions parmi des personnes qui partagent une même expérience (Sim, 1998). En lien avec la notion de professionnalité émergente et avec une acception de l'identité en tant que processus, nous avons jugé important de questionner des étudiants à deux moments distincts du cursus : à la fin du premier semestre passé au Service de consultations et à la fin du deuxième semestre.

### *Participants*

Au total, douze étudiants inscrits au master en psychologie du conseil et de l'orientation de notre université ont participé à deux groupes focalisés. Un premier entretien (G1) a été mené avec sept étudiants, six femmes et un homme, qui terminaient leur premier semestre au Service de consultations. Leur âge moyen était de 28.14 ans (ET = 8.36). Le deuxième entretien (G2) a été mené avec cinq étudiantes de la volée successive qui terminaient leur deuxième semestre de consultations. Leur âge moyen était de 25.20 ans (ET = 1.46). Contrairement aux étudiants du premier groupe, au moment de l'entretien les étudiantes du deuxième groupe focalisé suivaient un stage en institution en parallèle à leur pratique au Service de consultations. La taille des groupes correspond aux recommandations proposées dans la littérature (Kitzinger, Marková, & Kalampalikis, 2004).

### *Protocole*

Dans un premier temps, il était demandé à chaque participant de partager une expérience d'apprentissage significative vécue durant le semestre. Les animatrices pouvaient approfondir les réponses par plusieurs questions de relance (par exemple, « Quelles compétences pensez-vous avoir développées durant cette supervision ? »). Les réponses à ces questions et le partage de ces expériences avaient pour but d'amener des éléments de réponse au premier objectif de la recherche, portant sur les processus d'apprentissage.

Dans un deuxième temps, deux questions étaient posées aux participants : « Si vous pensez à votre capacité à mener un entretien, quelle différence percevez-vous entre aujourd'hui et le début du semestre ? », « Quelles expériences ont contribué à marquer cette différence ? » Ces questions permettaient de poursuivre le deuxième objectif, portant sur les résultats des apprentissages.

Enfin, les animatrices demandaient aux étudiants de situer leur expertise perçue sur une échelle allant de un (perception de soi en tant que débutant) à dix (perception de soi en tant qu'expert) et d'expliquer ce choix. Cette phase visait des informations quant à la construction de l'identité professionnelle des participants, en lien avec le troisième objectif de la recherche.

### *Procédure*

Une doctorante en psychologie de l'orientation a contacté par courriel deux cohortes d'étudiants en psychologie de l'orientation de notre université, afin de proposer de participer au groupe focalisé et de convenir d'une date propice. La participation à la recherche se faisait sur une base volontaire et l'anonymat des participants était garanti. Conformément à ce qui est suggéré dans la littérature (Sim, 1998), l'animation des groupes a été assurée par deux personnes : la doctorante à l'origine du projet a eu comme co-animatrice une stagiaire de recherche pour le premier groupe et une autre doctorante pour le deuxième. Avec l'autorisation des participants, les entretiens, menés dans un local de notre université et d'une durée de 75 minutes, ont été filmés, retranscrits et rendus anonymes par les animatrices.

### Analyses

Le but de la recherche étant d'identifier des patterns, nous avons appliqué au matériel une constante comparative analysis, se déclinant en trois étapes (Krueger & Casey, 2015) : 1) regroupement des données dans des dimensions similaires ; 2) attribution d'un nom aux dimensions afin d'en faire des catégories ; 3) mise en lien des catégories. Par ailleurs, nous avons procédé à l'analyse en deux temps. D'abord, les deux auteurs ont analysé la retranscription du premier groupe focalisé afin d'arriver à un premier consensus quant aux thèmes, aux catégories et aux sous-catégories. Le deuxième groupe focalisé a ensuite été analysé en partant de ces catégorisations, ce qui a permis à la fois de vérifier la pertinence des catégories préexistantes à l'épreuve de ce nouveau groupe, et d'identifier de nouvelles catégories spécifiques. Cette procédure en deux temps, se rapprochant d'une concurrent data analysis (Sim, 1998), visait à tester les convergences et les divergences entre les deux groupes.

### 3. Résultats

Les analyses des deux groupes focalisés ont donné lieu à quatre processus d'apprentissage (thème A), à trois types de résultats (thème B), ainsi qu'à deux types de retombées sur l'identité professionnelle (thème C). Chacune de ces catégories se déclinait à son tour en plusieurs sous-catégories (tableau 1). Nous présentons ci-après ces catégories et sous-catégories, les illustrons par des citations (avec les différents participants indiqués par la lettre P suivie d'un chiffre, afin de préserver leur anonymat), et spécifions ce qui relève des deux groupes et ce qui est spécifique à chaque groupe.

Tableau 1 - Vue d'ensemble des thèmes, des catégories et des sous-catégories

Thèmes	Catégories	Sous-catégories
A. Processus d'apprentissage	1. Observation	Observation des superviseurs Observation des pairs Observation de soi
	2. Pratique	Apprendre par la pratique Espace protégé et soutien social Apprendre de ses erreurs
	3. Rétroactions	Par les superviseurs Par les pairs Par les bénéficiaires
	4. Articulation théorie-pratique	Théorie incarnée Intégration progressive et naturelle Décalage entre prescrit et réel
B. Résultats des apprentissages	1. Compétences techniques	Gestion du temps et de l'information Compétences d'entretien Vision d'ensemble
	2. Compétences intrapersonnelles	Régulation émotionnelle Posture d'intervenant Pratique réflexive
	3. Ajustements interpersonnels	Adaptation à la relation Proactivité
C. Construction identitaire	1. Identité professionnelle sociale	Transition de rôle Légitimité progressive
	2. Identité professionnelle personnelle	Incorporation et assimilation Autonomie progressive

### 3.1. Les processus d'apprentissage

Quatre grands processus d'apprentissage sont mis en avant par les participants : l'observation, la pratique, les rétroactions et l'articulation entre théorie et pratique.

#### 3.1.1. L'observation

L'observation représente une première catégorie de processus d'apprentissage. « Regarder autrui faire » semble donc une manière de s'approprier le métier à travers un processus de modelage. Les données mettent en évidence une variété des modèles que les étudiants observent. Les superviseurs représentent ainsi un premier type de modèle, surtout lorsqu'ils interviennent dans un entretien pour compléter le travail de l'étudiant ou approfondir un thème central pour la prise en charge : « *Lorsque le superviseur intervient dans l'entretien, ça peut paraître vexant au départ, parce qu'on se dit : "oups, ça veut dire que j'ai bugué, j'ai fait un truc faux" [rires], "le superviseur a estimé que c'était important d'entrer". Mais en fait, si on se détache de ça, parce que oui, on est en terrain d'apprentissage... je trouve qu'effectivement, de pouvoir observer, avec la personne qu'on était en train de prendre en charge, quelqu'un d'autre, [...] je trouve très chouette et très enrichissant, et très formateur.* » (G1, P6)

Les pairs sont une deuxième source d'apprentissage : faisant partie d'un groupe de supervision, les étudiants ont en effet l'occasion d'observer des collègues intervenir et sont sollicités pour leur donner un retour. Cette tâche les amène à « se mettre à la place » de leurs collègues et, le cas échéant, à s'inspirer de leurs interventions judicieuses : « *Dans la régie, [...] il y a un double apprentissage [...] Quand tu vois pratiquer, oui, c'est, c'est un autre type d'apprentissage qui est efficace, je trouve.* » (G1, P2)

Enfin, se voir soi-même en action représente une troisième source d'apprentissage par observation. Une première différence entre les deux groupes focalisés semble émerger quant à cette auto-observation. En effet, pour les étudiants en première année, c'est surtout l'auto-observation différée, celle qui consiste à visionner les enregistrements entre deux séances, qui est mise en avant. Les participants en deuxième année ajoutent à cela l'observation en temps réel et la prise de distance durant l'entretien : « *J'ai appris aussi à [...] mieux me rendre compte, de prendre conscience... enfin, prendre du recul pendant la consultation [...]. Donc d'essayer de, justement, de réguler mon comportement, mon attitude pendant la consultation, en fait.* » (G2, P11)

#### 3.1.2. La pratique

Le deuxième processus d'apprentissage relève de la pratique de l'entretien et rappelle l'importance de l'expérimentation. Apprendre en pratiquant constitue un puissant médium d'appropriation du métier : « *Voilà, quand on voit de la théorie, c'est complètement... euh, c'est déchargé, même si on a des [études de] cas on, on peut percevoir qu'il y a des émotions. Là, d'un coup, on les vit les émotions ! Donc on les voit, on les vit, et puis on va apprendre à savoir comment les gérer et les utiliser.* » (G1, P7)

Pour qu'il y ait apprentissage, en revanche, cette pratique doit se faire dans un espace protégé, ce qui permet de partager ses difficultés avec des partenaires bienveillants : « *Le groupe aussi [...], il y a quand même quatre points de vue différents, donc ça, ça aide, justement à la construction, et puis, quelqu'un amène quelque chose et puis l'autre, il sur... il surenchérit, etcétera. Et pis, enfin, on construit beaucoup plus rapidement les choses que si on était tout seul.* » (G1, P5)

L'apprentissage par la pratique semble aussi s'alimenter des enseignements tirés des erreurs. Toutefois, l'exploitation des erreurs comme source de développement de la pratique n'est évoquée que par les étudiants plus avancés. Il se pourrait donc que ce type d'apprentissage ne soit

possible qu'à partir du moment où la posture des étudiants est plus assurée : « *On ose, on tente des choses, on... voilà. Alors qu'avant, comme on ne sait pas trop, on est encore un peu dans le test, puis... on a peur de faire des erreurs. Là, on se dit : "je fais une erreur, tant pis, j'apprends". On assume plus qu'avant.* » (G2, P11)

### 3.1.3. Les rétroactions

Un troisième processus d'apprentissage se nourrit des rétroactions dont les étudiants bénéficient au sujet de leur pratique. Les rétroactions les plus propices à l'apprentissage semblent être celles prodiguées par le superviseur : « *Chaque fois qu'on me donnait un feedback sur ma manière de m'exprimer en entretien, que le superviseur notamment l'a fait plusieurs fois en reprenant des séquences de vidéo, ben, pour moi, c'est cadeau. [...] Franchement, moi, j'ai savouré quoi, même si ça me mettait parfois en inconfort.* » (G1, P6). Les étudiants de deuxième année apportent quand même des nuances et se distancient quelque peu des superviseurs en tant que « figures d'autorité », en soulignant que les rétroactions ne sont pas toutes efficaces. Celles-ci seraient utiles à condition d'être concrètes et ciblées.

Les pairs représentent la deuxième source de rétroaction, leur point de vue étant légitimé en raison de leur proximité de statut et leur capacité d'identification et d'empathie : « *Les étudiants peuvent aussi partager leur ressenti, enfin... et comme c'est un peu tout frais pour tout le monde, et ben du coup... ouais, on prend aussi volontiers de tout le monde et puis des fois on se retrouve plus dans le discours peut-être d'un autre étudiant.* » (G2, P10)

Le troisième type de rétroaction qui contribue à l'apprentissage provient des bénéficiaires. Leur retour est précieux, car il permet aux étudiants d'évaluer la pertinence de leur intervention et d'y apporter des ajustements si nécessaire : « *Le [bénéficiaire], justement, si on voit qu'il est content du suivi, ben ça fait un peu effet miroir, quoi. Du coup, s'il est satisfait de ce qu'on fait, ben ça renforce aussi qu'on a bien compris son besoin, ses attentes, qu'on est dans le juste, entre guillemets.* » (G2, P10)

### 3.1.4. L'articulation théorie-pratique

Le dernier processus d'apprentissage porte sur les différentes articulations que les étudiants ont pu établir entre les approches théoriques propres à leur champ professionnel et leur application dans la pratique de la consultation. Les participants relèvent que la pratique permet de donner sens aux contenus théoriques abordés à travers les enseignements « traditionnels » : « *Pour moi, la théorie, elle avait aucun sens, et c'est en faisant la pratique : "ah mais là, en fait, je suis en train d'appliquer Lent [auteur clé en orientation]", [...] et c'est comme ça que moi, pour moi la théorie elle a fait sens.* » (G1, P5)

Cette articulation entre théorie et pratique peut parfois émerger de manière naturelle et progressive : « *Je me rappelle qu'en cours, souvent, quand on voyait [...] l'écoute empathique [...]. Moi j'étais toujours, enfin, j'étais souvent dépassée, en fait, par la... par me dire : "mais qu'est-ce que je vais dire si... enfin, voilà, comment répondre, comment amener tous les éléments ?" Puis, en consultation, j'ai remarqué que c'était beaucoup plus... je sais pas, presque un peu naturel, puis je pense, le fait de l'avoir entendu souvent en cours, ça, ça a aidé [...]. Et aussi de réaliser : "ah, mais en fait, c'est pas aussi compliqué que ça en avait peut-être l'air en théorie".* » (G1, P3)

Dans d'autres cas, au contraire, les étudiants font état d'un décalage important entre les modèles théoriques et les problématiques concrètes rencontrées. La théorie et ses prescriptions s'effacent alors face à l'intransigeance du réel : « *Ça a été le choc de s'apercevoir qu'en fait, tous les construits théoriques que j'avais, tous les outils sur lesquels je comptais m'appuyer, finalement dans mon cas particulier avec le [bénéficiaire] que j'avais en particulier, étaient relativement, euh, peu adaptés et peu utilisables !* » (G1, P7). Les étudiants de deuxième année (qui effectuent un stage en parallèle à leur pratique des consultations) évoquent une autre forme de décalage qui



leur est spécifique : celui entre leur pratique dans le cadre du Service de consultations – avec une supervision plus « serrée » – et celle dans le contexte de leur stage – avec plus d'autonomie et un encadrement plus « lâche ».

### 3.2. Les résultats des apprentissages

Les différents processus d'apprentissage évoqués ci-dessus ont donné lieu à trois catégories distinctes de résultats. Ceux-ci couvrent des compétences techniques, intrapersonnelles et interpersonnelles.

#### 3.2.1. Des compétences techniques

Le passage par le Service de consultations a permis aux étudiants de développer et consolider des compétences techniques propres au métier. D'abord, plusieurs participants affirment avoir appris à gérer le temps tout en s'adaptant au rythme des bénéficiaires (élément évoqué par les participants en première année), mais aussi à mieux maîtriser et communiquer les informations (élément évoqué par les participants en deuxième année) : « *[J'ai appris à] apporter l'information, mais d'une manière structurée, accessible, sans trop en faire et puis, enfin, voilà... parce qu'il y a un tas d'informations, puis là, ça vient douteux. Puis structurer les choses, puis apprendre à transmettre l'info.* » (G2, P11)

Les étudiants s'accordent sur une meilleure maîtrise des techniques de conduite d'entretien, et des compétences d'accompagnement (counseling skills) : « *Par rapport aux renforcements, l'importance de les faire, de pouvoir autant... enfin l'équilibre entre les renforcements et puis les points de vigilance, faire attention à certaines choses et puis les dire et pas non plus faire genre : "tout est beau, tout est rose".* » (G2, P8). Les participants de deuxième année parlent aussi de la capacité à méta-communiquer, ce qui n'était pas évoqué en première année.

Une dernière compétence technique évoquée permet de se former une vision d'ensemble du processus, mais également – surtout en dernière année – de porter un regard holistique sur les bénéficiaires : « *Là, on sait quand même où on va, à peu près... enfin, on peut juste recevoir une demande, s'imaginer un peu dans quoi on va partir [...]. Avant, on était beaucoup plus perdus, maintenant on a plus une vision de combien de séances on aura besoin. Enfin, ça devient un peu plus intuitif.* » (G2, P10)

#### 3.2.2. Des compétences intrapersonnelles

Au-delà des compétences liées à la prise en charge concrète, les étudiants font également état d'une compétence intrapersonnelle, d'un regard plus attentif sur soi. Celle-ci peut leur permettre de mieux identifier et réguler les émotions vécues durant les entretiens : « *C'est un peu un savoir-être qui est de l'ordre de la gestion des émotions, puis de la gestion de soi. Enfin, moi, c'est vraiment ça, c'est que enfin j'ai l'impression que j'existe à part entière [...] Je ne suis pas prise dans... enfin, manipulée par la conversation. C'est vraiment cette position à pouvoir rester soi quelle que soit la personne qu'il y a en face.* » (G2, P12)

La compétence intrapersonnelle renvoie aussi à la construction d'une posture d'intervenant, qui se traduit souvent par la reconnaissance de ses limites en tant qu'agent de changement : « *En fait, c'est un processus... fondamentalement plus humain, puis des fois on peut aider, des fois on échoue, et puis ça nous apprend une certaine, c'est vrai, une humilité [...] où t'as amené un petit truc – ou rien.* » (G1, P2)

Une dernière forme de compétence intrapersonnelle renvoie à la capacité de se distancier de son style d'intervention, de prendre conscience de ses propres enjeux et, partant de là, d'engager une posture introspective et un travail sur soi pour développer sa pratique : « *[Le superviseur] m'a fait prendre conscience de certaines choses. Je le savais plus ou moins au fond de*

*moi, mais c'était un peu... voilà, inconscient. Puis du coup, de pouvoir vraiment le voir et puis de réfléchir dessus et se demander pourquoi [...]. Ça m'a permis de réaliser ça, puis d'essayer de travailler là-dessus et puis d'essayer de comprendre d'où ça venait. » (G2, P8)*

### 3.2.3. Des ajustements interpersonnels

La dernière catégorie de résultats relève d'ajustements interpersonnels. Les étudiants apprennent ici à adapter leur style de communication ou d'intervention aux besoins spécifiques de leur bénéficiaire et en fonction des dynamiques relationnelles en jeu dans l'entretien : *« Moi, je voulais donner des mots assez... si on peut appeler "classe", pour expliquer : "ce test il est, voilà... c'est une batterie ou nanana", et le superviseur, il m'a fait comprendre que, voilà : "mais il va rien comprendre si [rires], si vous lui dites ça comme ça [...]"*. Ça, c'était aussi un changement : simplifier les choses et s'adapter. » (G1, P1)

En parallèle à cette nécessité d'adapter les informations et observations dont il dispose, l'étudiant est parfois amené à être proactif afin d'identifier ou de développer de nouvelles approches et outils plus proches du vécu et des besoins spécifiques de son ou sa bénéficiaire : *« On est confrontés à une tâche où finalement on se dit : "OK, alors, d'une part je, j'ai pas tous les outils, d'autre part c'est à, c'est... c'est mon boulot de faire, d'avoir la proactivité pour aller chercher, justement, les outils qui me manquent". » (G1, P7)*

## 3.3. La construction identitaire

Au-delà du « simple » apprentissage des gestes et de règles du métier, la formation dispensée au Service de consultations semble également participer à la construction de l'identité professionnelle des étudiants. Plus particulièrement, cette identité professionnelle comporte un volet social et un volet personnel.

### 3.3.1. Identité professionnelle sociale

Un premier processus identitaire semble également à l'œuvre et renvoie à la construction d'une identité professionnelle sociale. Ce processus tend à amener les étudiants à se sentir de « vrais » professionnels de la psychologie de l'orientation. La construction de leur identité professionnelle sociale semble passer par deux processus : une transition de rôle et une acquisition progressive de légitimité. La transition de rôle a été évoquée seulement par les participants du premier groupe focalisé, ce qui pourrait suggérer qu'elle a été résolue en seconde année. Elle concerne le passage d'une identité d'étudiant, dont l'objectif est surtout de réaliser une performance académique et de réussir ses examens, vers une identité de travailleur dont la finalité est d'aider autrui : *« On a ce rôle d'étudiant où [...] on est entraînés à réussir des examens, finalement. Puis quand le bonhomme [le bénéficiaire] il est venu, moi je me souviens, j'ai fait style... ben, la reformulation c'était comme si je devais gagner trois crédits ECTS [rires] en faisant la bonne reformulation [rires] ! Finalement, c'est un nouveau rôle, c'est... on doit aider la personne, quitte à ne pas du tout, euh, appliquer de construit théorique. » (G1, P2)*

La formation de l'identité professionnelle sociale semble également passer par une recherche de légitimité de son expertise professionnelle. Celle-ci est tributaire de la confiance en soi et du sentiment de compétence, qui, bien qu'en construction, ne sont pas encore consolidés. Des enjeux de légitimité sont évoqués dans les deux groupes, mais de manière légèrement différente. En première année, cette recherche de légitimité, tout en étant centrale, est encore timide et incertaine. Les étudiants du second groupe semblent en revanche avoir progressé dans cette recherche de légitimité, exprimant une plus grande confiance en leurs capacités d'intervenant. En revanche, ils conviennent que ce travail de consolidation n'est pas encore terminé et ne le sera probablement jamais : *« On a été bien mis dans le bain, mais enfin, je trouve que ça va un peu crescendo, puis après, il y a tout un travail à faire sur soi aussi, pour qu'on continue à s'améliorer [...] on a vraiment l'occasion d'avoir beaucoup de feedbacks et de... et de nous per-*

*mettre de savoir comment se poser des questions pour pouvoir nous aider après pour la suite, où il y a, ben, personne pour... pour nous évaluer. » (G2, P9)*

### 3.3.2. Identité professionnelle personnelle

Si les processus qui viennent d'être décrits sont de nature essentiellement sociale, un cheminement d'ordre personnel semble également en œuvre chez les étudiants. Le défi ici n'est pas tant d'appartenir à un corps professionnel ou de paraître légitime, mais plutôt de développer son propre style, son unicité en tant que professionnel de l'orientation. Pour relever ce défi, les étudiants mobilisent un processus d'assimilation, cherchant à s'approprier le métier, souvent en s'inspirant de la palette de styles observés chez leurs superviseurs : *« Je me dis que, du coup, il n'y a pas une bonne manière de faire et que de voir plusieurs superviseurs, plusieurs manières de faire, ben tu piques un peu dans ce qui te plaît, ce qui te parle le plus, puis après tu intègres dans ta manière de faire. » (G2, P10)*

L'identité professionnelle personnelle passe aussi par une prise d'autonomie progressive, qui permet de se détacher du travail prescrit et de revendiquer une certaine latitude dans la manière d'intervenir : *« On est aussi moins dans le "robotisme" [...]. [Au début des consultations] c'était trop robot, c'était très... Alors que maintenant on est plus, je pense un peu plus confiant, un peu plus libres euh... on n'est pas obligés de rester collés à notre canevas. » (G1, P5).* En ce sens, si lors du premier groupe focalisé cette recherche d'autonomie était encore incertaine, elle semble plus solide et affirmée chez les étudiants du deuxième semestre : *« Cette capacité à se débrouiller seul qu'on a appris, je trouve, tout au long. Parce qu'on commence un peu gentiment avec quelqu'un à côté et puis ensuite on est tout seul et pis on doit de plus en plus... se débrouiller seul, entre guillemets. » (G2, P9)*

## 4. Discussion

En somme, les processus d'apprentissage déployés lors de la formation pratique à la psychologie de l'orientation relèvent de l'observation, de l'apprentissage expérientiel, d'un regard extérieur posé sur sa pratique et de l'articulation entre conceptualisation théorique et « réalités » professionnelles. Ces processus contribuent au développement de compétences tant techniques qu'intra- et interindividuelles. Ainsi, les étudiants ont estimé avoir appris à mettre en œuvre des gestes et des méthodes pour un accompagnement psychologique efficace, à les ajuster aux spécificités des bénéficiaires, et à porter un regard distancié sur leur implication dans la relation d'aide pour développer une pratique réflexive. La formation a également eu des retombées en termes de construction identitaire des étudiants : elle les a amenés à renforcer leur identité professionnelle sociale, en développant un sentiment d'appartenance à un corps de métier, et à consolider leur identité professionnelle personnelle, en favorisant une appropriation du métier.

### 4.1. Apprendre à conseiller

Ces résultats confirment que l'apprentissage d'un métier relève d'un processus éminemment social : il se réalise au travers du regard des pairs et sur la base de modèles extérieurs, il nécessite un dialogue avec soi-même et le soutien de ce que l'on pourrait appeler les « passeurs du métier » - ici les superviseurs. Ces personnes semblent d'ailleurs jouer un rôle clé dans la professionnalisation des étudiants, ce qui corrobore les résultats d'autres recherches dans le domaine du counseling (Parcover & Swanson, 2013). Leur influence apparaît en effet à tous les niveaux de nos analyses : de par leur rôle de modèles et grâce à leurs rétroactions, elles facilitent des processus d'apprentissage ; de par leur capacité à confronter les étudiants à leurs propres enjeux et stratégies habituelles, elles stimulent la réflexivité et les compétences interpersonnelles ; de par la validation du travail des étudiants et en offrant à leur regard différents modes de pratique, elles favorisent la construction des identités professionnelles.

Nos résultats soulignent également la portée de la notion de professionnalité émergente. Ils montrent le caractère progressif de la professionnalisation à travers des étapes et des transactions successives : entre la théorie transmise et la pratique supervisée, puis entre la pratique supervisée et les stages sur le terrain. Mais cette progression est également perceptible à d'autres niveaux : par le passage de la maîtrise de la communication vers celle de la méta-communication, par le mouvement depuis l'observation de soi différée vers celle qui s'opère dans l'ici et le maintenant et par la transition entre la confiance quasi aveugle accordée aux superviseurs et des attentes plus exigeantes exprimées à leur rencontre. De manière générale, il semble que les étudiants transitent d'une posture d'« accommodation » à un genre professionnel, liée au besoin d'appartenance à un corps de métier, vers une posture d'« assimilation » d'une pratique, menant à la construction d'un style (Yvon & Veyrunes, 2013).

Toutefois, ce parcours vers la professionnalité, loin d'être « un long fleuve tranquille », peut également être marqué par des moments de tension. C'est le cas, par exemple, pour les étudiants qui réalisent les limites des outils théoriques abordés en classe pour saisir la complexité des situations réelles. Il en est de même pour l'étudiant dont le développement professionnel passe par la confrontation à ses enjeux personnels et par un travail sur soi. Ces tensions semblent renvoyer à des conflits sociocognitifs dont la résolution, même si elle suppose une dépense psychologique, peut se révéler émancipatrice (Mornata & Bourgeois, 2012).

#### 4.2. Devenir conseiller(ère)

L'apprentissage du métier de psychologue de l'orientation semble aller de pair avec des réflexions et questionnements des apprenants quant à leur identité professionnelle. Ce constat confirme qu'apprendre un métier, c'est devenir un professionnel (Brown & Bimrose, 2017). Il est donc capital d'identifier les conditions qui facilitent – et celles qui entravent – la formation d'une identité professionnelle. L'une de ces conditions facilitatrices pointée par nos participants est la mise à disposition d'un espace-temps protégé (Mornata & Bourgeois, 2012), où les futurs professionnels peuvent expérimenter différents soi sans s'y engager complètement. Le Service de consultations représente ainsi un lieu d'apprentissage où ils peuvent s'adonner à un jeu identitaire – leur laissant l'opportunité d'essayer avec un droit à l'échec – avant d'entamer un véritable travail identitaire (Ibarra & Petriglieri, 2010).

Nos résultats illustrent également la manière dont la formation de l'identité professionnelle peut se teinter de tensions, notamment entre la recherche d'appartenance et celle d'unicité, soit entre le « moi » et le « je » du projet identitaire (Kaddouri, 2019). Le balancement entre une recherche de légitimité dans un genre professionnel et le besoin d'autonomie dans le développement de son propre style (Clot, 2008), nous paraît en effet incarner cette dynamique « tendue ». Enfin, une autre forme de tension identitaire se manifeste dans les récits pour rappeler la coexistence de deux rôles parfois incompatibles : celui de l'étudiant qui doit livrer une performance et celui de l'accompagnant qui doit venir en aide (Garza et al., 2019).

#### 4.3. Limites et perspectives

La stratégie d'analyse retenue conduit à une lecture compartimentée et séquentielle en termes d'« apprentissages-résultats-identité ». Or, il est important de considérer ces processus comme intimement imbriqués. Par exemple, une autonomie progressive semble aller de pair avec le développement de compétences interpersonnelles : pour s'adapter aux spécificités de l'interlocuteur, on ne peut se passer de l'identification de ses caractéristiques et préférences propres et de leur intégration dans sa pratique.

De plus, une certaine prudence est de mise lors de l'interprétation de nos résultats, du fait que les deux groupes focalisés n'ont pas été menés avec les mêmes participants. Les différences constatées entre les deux groupes pourraient donc provenir de leur constitution et de leurs dynamiques distinctes, plutôt qu'être illustratives d'une progression entre la première et la deu-

xième année de formation. D'autres recherches, à caractère longitudinal et donc plus à même de saisir les articulations entre processus/résultats d'apprentissage et enjeux identitaires, sont donc nécessaires afin d'étayer nos résultats.

Cette recherche ouvre également à des perspectives pratiques en matière de formation des psychologues du conseil et de l'orientation. En particulier, il semble nécessaire de mieux mettre en évidence les processus, jusque-là implicites, de construction de l'identité professionnelle des praticiens en devenir. Cet effort « d'explicitation » pourrait se faire à travers la mise en place de moments de réflexion, individuelle et collective, sur l'émergence du style de chaque étudiant, sur ses efforts pour s'inscrire dans un genre professionnel, sur les éventuelles tensions entre style et genre professionnel et sur sa manière de les résoudre.

## 5. Conclusion

Le dispositif de formation évalué dans cette recherche semble stimuler des processus Le dispositif de formation évalué dans cette recherche semble stimuler des processus d'apprentissage variés qui contribuent aussi bien au développement de compétences pratiques qu'à la construction de l'identité professionnelle. Pourtant, ces apprentissages, bien que nécessaires, ne suffisent pas à la formation des futurs professionnels de l'orientation, qui doivent également puiser dans de solides fondements théoriques et dans une pratique moins « protégée ». Néanmoins, il nous apparaît que les résultats de cette recherche révèlent bien la richesse des processus et la complexité des enjeux dans l'apprentissage d'un métier appelé à évoluer et à s'ajuster aux transformations contextuelles. Le dispositif étudié semble en effet contribuer à plusieurs niveaux à la formation de professionnels capables de répondre à ces évolutions. En effet, plutôt que d'imposer une pratique figée et normative, la formation aide les futurs professionnels à adopter une vision distanciée afin de saisir les besoins et enjeux des bénéficiaires et ajuster leur pratique en fonction. Cette posture ouverte et souple, couplée à la propension à se remettre en question, favorise à nos yeux le développement d'une pratique « vivante » et capable d'évoluer avec les changements et les transformations de l'environnement.

## Références

- BIMROSE Jenny, BROWN Alan, MULVEY Rachel, KIESLINGER Barbara, FABIAN Claudia M., SCHAEFER Teresa, KINKEL Steffen, KOPP Tobias & DEWANTI Rahimaniah Titis (2019), « Transforming identities and co-constructing careers of career counselors », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 111, p. 7-23, doi : 10.1016/j.jvb.2018.07.008
- BLUSTEIN David L., KENNY Maureen E., DI FABIO Annamaria & GUICHARD Jean (2019), « Expanding the impact of the Psychology of Working: Engaging psychology in the struggle for decent work and human rights », *Journal of Career Assessment*, vol. 27, n° 1, p. 3-28, doi : 10.1177/1069072718774002
- BORGEN William & EDWARDS David (2019), « Context counts in career development », *Canadian Journal of Career Development/Revue Canadienne de Développement de Carrière*, vol. 18, n° 1, p. 59-70.
- BROWN Alan & BIMROSE Jenny (2015), « Identity development », dans Paul J. Hartung, Mark L. Savickas, & W. Bruce Walsh (éds.), *APA Handbook of Career Intervention. Volume 2. Applications*, Washington, American Psychological Association, p. 241-254, doi : 10.1037/14439-018
- BROWN Alan & BIMROSE Jenny (2017), « Learning and Identity Development at Work », dans Marcella Milana, Sue Webb, John Holford, Richard Waller & Peter Jarvis (éds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, Londres, Macmillan, p. 245-265, doi : 10.1057/978-1-137-55783-4\_14
- CLOT Yves (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.

FOUAD Nadya A. & BYNNER John (2008), « Work transitions », *American Psychologist*, vol. 63, n° 4, p. 241-251, doi : 10.1037/0003-066X.63.4.241

GARZA Rubén, WERNER Patrice & WENDLER Linda F. (2016), « Transitioning from student to professional: Preservice teachers' perceptions », *New Waves – Educational Research and Development Journal*, vol. 19, n° 2, p. 19-35.

GUICHARD Jean (2016), « Life-and working-design interventions for constructing a sustainable human(e) world », *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, vol. 5, p. 179-190.

GUICHARD Jean & HUTEAU Michel (2007), *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*, Paris, Dunod.

HUGHES Deirdre (2013), « An expanded model of careers professional identity: time for change? », *British Journal of Guidance & Counselling*, vol. 41, n° 1, p. 58-68, doi : 10.1080/03069885.2012.743964

IBARRA Herminia & PETRIGLIERI Jennifer L. (2010), « Identity work and play », *Journal of Organizational Change Management*, vol. 23, n° 1, p. 10-25, doi : 10.1108/09534811011017180

JORRO Anne (2011), « Reconnaître la professionnalité émergente », dans Anne Jorro & Jean-Marie de Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, Paris, De Boeck Supérieur, p. 7-16, doi : 10.3917/dbu.ketel.2011.01.0007

KADDOURI Mokhtar (2011), « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation », *Savoirs*, vol. 1, no 25, p. 69-86. doi : 10.3917/savo.025.0069

KADDOURI Mokhtar (2019), « Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes », *Savoirs*, vol. 1, n° 49, p. 13-48, doi : 10.3917/savo.049.0013

KITZINGER Jenny, MARKOVA Ivana & KALAMPALIKIS Nikos (2004), « Qu'est-ce que les focus groups ? », *Bulletin de psychologie*, vol. 57, n° 3, p. 237-243.

KRUEGER Richard A. & CASEY Mary Anne (2015), *Focus groups: A practical guide for applied research*, Singapore, SAGE (5<sup>e</sup> édition).

MASDONATI Jonas & ZITTOUN Tania (2012), « Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 41, p. 229-253, doi : 10.4000/osp.3764

MASSOUDI Koorosh & MASDONATI Jonas (2019), « Introduction », dans Jonas Masdonati, Koorosh Massoudi, & Jérôme Rossier (éds.), *Repères pour l'orientation*, Lausanne, Antipodes, p. 9-15.

MAUBANT Philippe, ROGER Lucie & LEJEUNE, Michel (2013), « Déprofessionnalisation », *Recherche et formation*, vol. 72, n° 1, p. 89-102.

MORNATA Cecilia & BOURGEOIS Etienne (2012), « Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? », dans Étienne Bourgeois & Marc Durand (dir.), *Apprendre au travail*, Paris, Presses universitaires de France, p. 53-67, doi : 10.3917/puf.bourg.2012.01.0053

PARCOVER Jason A. & SWANSON Jane L. (2013), « Career counselor training and supervision: role of the supervisory working alliance », *Journal of Employment Counseling*, vol. 50, n° 4, p. 166-178, doi : 10.1002/j.2161-1920.2013.00035.x

ROTTINGHAUS Patrick J. & ESHELMAN Alec J. (2015), « Integrative approaches to career intervention », dans Paul J. Hartung, Marc L. Savickas, & W. Bruce Walsh (éds.), *APA Handbook of Career Intervention*, Volume 2, Washington, American Psychological Association, p. 25-39, doi : 10.1037/14439-003

SCHIERSMANN Christiane, ERTELT Bernd-Joachim, KATSAROV Johannes, MULVEY Rachel, REID Hazel & WEBER Peter (2012), *NICE handbook for the academic training of career guidance and counselling professionals*, Heidelberg, Heidelberg University.

SIM Julius (1998), « Collecting and analysing qualitative data: Issues raised by the focus group », *Journal of Advanced Nursing*, vol. 28, n° 2, p. 345-352.

SOINET Isabelle, BLANCHARD Serge & OLRÉY-LOUIS Isabelle (2018), « S'orienter tout au long de la vie : bilan et perspectives de recherches », *Savoirs*, vol. 48, n° 3, p. 13-51, doi : 10.3917/savo.048.0013

YOON Hyung Joon (éd.) (2018), *International practices of career services, credentials, and training*, Broken Arrow, National Career Development Association.

YVON Frédéric & VEYRUNES Philippe (2013), « Genre et style », dans Anne Jorro (éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 141-144, doi : 10.3917/dbu.devel.2013.02.0141