

L'évolution de l'identité de métier des conseillers d'orientation à l'aune des transformations de l'organisation du travail scolaire au Québec

Simon Viviers, Abdoulaye Anne, Patricia Dionne

DANS **ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS** 2019/1 (N° 43), PAGES 93 À 118
ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 1373-847X

ISBN 9782807392762

DOI 10.3917/es.043.0093

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2019-1-page-93.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'évolution de l'identité de métier des conseillers d'orientation à l'aune des transformations de l'organisation du travail scolaire au Québec¹

Simon VIVIERS

Département des fondements et pratiques en éducation
Université Laval, Pavillon des Sciences de l'éducation, local 620
2320, rue des Bibliothèques
Québec, QC, Canada G1V 0A6
<simon.viviers@fse.ulaval.ca>

Abdoulaye ANNE

Département des fondements et pratiques en éducation
Université Laval, Pavillon des Sciences de l'éducation, local 482
2320, rue des Bibliothèques, Québec, QC, Canada G1V 0A6
<abdoulaye.anne@fse.ulaval.ca>

et

Patricia DIONNE

Département d'orientation professionnelle
Université de Sherbrooke
2500, Boul. de l'Université.
Sherbrooke, Qc., Canada, J1K 2R1
<patricia.dionne@usherbrooke.ca>

Étroitement associée aux évolutions et changements des systèmes éducatifs (Herr 2013), la profession de conseiller d'orientation (CO) est dans une période d'intense redéfinition de son identité dans l'organisation du travail scolaire au Québec. L'histoire montre que sa place dans la société, ses pratiques et ses règles de métier sont assez perméables aux changements sociaux et politiques incarnés notamment par des réformes (Cournoyer 2014). Or, comme Viviers et

1 Les données utilisées ici sont tirées d'une recherche financée par le Fonds de recherche du Québec, Société et Culture.

Dionne (2016) l'ont montré, ces réformes des systèmes éducatif (MELS 2005) et professionnel (OCCOQ 2011) au cours des années 2000 portaient des représentations de la profession largement divergentes, voire peu conciliables. Celle du système éducatif, marquée par l'esprit de la Nouvelle gestion publique (Demazière, Lessard & Morrissette 2013), prescrit une plus grande flexibilité fonctionnelle et une pratique axée sur la collaboration-conseil auprès des acteurs scolaires (surtout les parents). Celle du système professionnel impute désormais aux CO une responsabilité légale à l'égard d'activités liées à la relation d'aide directe aux élèves dits vulnérables. Dans le travail réel, les CO doivent composer avec les prescriptions découlant des réformes et leurs mises en œuvre, tout en considérant leur propre "désir de métier" (Osty 2002). Lorsque des écarts substantiels surviennent entre les activités portées par ce désir de métier et celles du quotidien, les CO peuvent vivre une expérience de travail empreinte de souffrance. Cette souffrance identitaire de métier se définit comme un vécu subjectif partagé traduisant un empêchement d'agir en continuité avec le cœur de son métier qui fait qu'on ne reconnaît plus sa profession dans ce qu'on fait (Viviers 2016). Une précédente recherche, menée en clinique du travail (Lhuilier 2006), auprès de deux groupes de CO du secondaire a montré comment leur travail actuel peut les amener à ce vécu (Viviers 2016).

Partant de ce constat, une nouvelle recherche, qui ne s'inscrit pas dans la clinique du travail, a mobilisé une méthodologie d'enquête quantitative pour documenter dans quelle mesure les CO du secondaire reconnaissent ou non leur métier dans ce qu'ils font. Cet article identifie d'une part, les pratiques qui correspondent le mieux à ce désir de métier et d'autre part, celles que les CO mettent effectivement en œuvre. Les résultats sont analysés de manière à faire ressortir les configurations entre pratiques désirées et pratiques effectives. Elles expriment une diversité d'expériences relatives à l'identité de métier ayant plus ou moins d'affinités avec des principes portés par les nouvelles politiques marquant l'organisation de leur travail.

Transformations de l'organisation du travail des conseillers d'orientation en milieu scolaire

Le métier de conseiller d'orientation au Québec est une profession légalement instituée depuis une cinquantaine d'années. Le système professionnel comprend toutes les institutions qui encadrent l'exercice des professions réglementées dont certaines ont un "titre réservé" et d'autres "un titre et des actes réservés", dont sont garants les ordres professionnels. En 2012, les CO sont passés de "titre réservé" à "actes réservés partagés". Leur profession est encadrée par un Ordre

dont la mission est de protéger le public en mettant en place des dispositions pour s'assurer de la compétence de celles et ceux qui portent le titre. Cette reconnaissance se fonde sur la complexité de l'activité, les connaissances requises pour l'exercer, le caractère personnel des rapports avec les bénéficiaires des services, la gravité pour ceux-ci d'un préjudice potentiel et le caractère confidentiel des renseignements en jeu dans l'activité (Code des professions, article 25). Dès lors, la relation d'aide personnalisée et le risque de préjudice associé à une mauvaise pratique de l'orientation sont patents. Si la profession de CO s'exerce dans différents secteurs (emploi, organisationnel, santé), près de la moitié d'entre eux œuvrent dans le secteur scolaire. Le secteur scolaire étudié ici regroupe les écoles secondaires en formation générale de jeunes (FGJ) entre 12 et 17 ans ou en formation générale aux adultes (FGA) ayant interrompu leurs études secondaires et souhaitant les compléter. Cela inclut aussi la formation professionnelle (FP) menant à de nombreux métiers spécialisés (Plumelle 2002).

L'orientation à l'école : le changement de paradigme des années 2000

Après la réforme majeure du système d'éducation québécois découlant des travaux de la commission Parent en 1964, le secteur scolaire a contribué à l'essor de l'orientation dans les années 1970 (Cournoyer 2014). Depuis, affectée par différents facteurs, dont des coupes budgétaires (Viviers & Dionne 2016), sa place dans les écoles secondaires s'est relativement dégradée et l'insuffisance des services d'orientation dans les écoles a été maintes fois critiquée (MEQ 2000). Désirant répondre aux problèmes documentés lors des États généraux de l'éducation à la fin des années 1990, le Québec s'est engagé dans une réforme de grande envergure, inscrite dans le mouvement d'introduction dans les pays occidentaux de politiques axées sur la performance individuelle des acteurs scolaires et l'efficacité du système. Cette mouvance, ancrée dans une conception politique managériale associée à la Nouvelle gestion publique (NGP), implante dans les organismes publics des méthodes d'organisation du travail issues des entreprises privées (Demazière et al. 2013). Sous le vocable de "renouveau pédagogique", la réforme engagée répond à plusieurs principes de la NGP :

- décentralisation des pouvoirs vers les établissements, avec une plus grande reddition de compte (gestion axée sur les résultats) ;
- rapprochement entre les employés et la "clientèle" (élèves, parents, membres de la communauté) ;
- individualisation des parcours de formation des élèves et différenciation pédagogique ;
- introduction de la culture entrepreneuriale dans les programmes ;
- accent sur la pédagogie par projet et la pédagogie entrepreneuriale.

L'organisation du travail d'orientation dans les écoles a été redéfinie par cette réforme. L'orientation devient alors un enjeu d'apprentissage transversal. La réorganisation conduit à un décloisonnement des pratiques visant une plus grande concertation et collaboration entre les acteurs de l'école pour soutenir l'orientation. Les CO sont alors enjoins à offrir moins de services directs aux élèves pour jouer un rôle de consultant auprès des différents acteurs. Selon ces transformations institutionnelles, la responsabilité d'aider les jeunes à s'orienter ne relèverait plus seulement des CO ou des enseignants responsables d'un cours lié à l'orientation, mais de l'école dans son ensemble. Il s'agit là de l'expression d'une nouvelle manière d'organiser le travail dans les écoles visant à rendre l'ensemble des personnels responsables de l'orientation des élèves en collaboration avec les parents et les acteurs de la communauté (MEQ 2000). Ce nouveau paradigme donne lieu à ce qui est appelé ici "approche orientante".

En concordance avec l'esprit de la Réforme qui articule les logiques pédagogique et gestionnaire, cette réorganisation des services vise aussi à revoir les pratiques pour être plus efficace, comme en témoigne cette citation du cadre de références des services complémentaires : "L'ajout de ressources a amélioré les conditions pour faciliter l'atteinte de cet objectif certes, mais il faudra également apprendre à travailler autrement pour maximiser les résultats" (MEQ 2002, 38). Inspirées notamment par les principes de la NGP, les autorités scolaires ont voulu instaurer plus de polyvalence dans le travail des CO en les amenant à exercer moins de leur tâche spécifique (services directs aux élèves) et plus de travail en concertation.

Une refonte des professions en relations humaines pour mieux protéger les publics vulnérables

En parallèle avec la réforme du système scolaire est déployée celle du système professionnel dans le champ des relations humaines et de la santé mentale qui affecte aussi la profession de CO. La loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives pour la santé mentale et les relations humaines (appelée le "Projet de Loi 21") adoptée en 2009 réserve légalement aux CO des activités professionnelles auprès des élèves dits vulnérables, dont les élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Elle concrétise à un échelon supplémentaire l'importance de l'intervention clinique dans la profession.

Cette réforme du système professionnel infléchit donc la pratique dans une direction (intervention clinique, service direct aux élèves) en apparence opposée à celle de la réforme du système scolaire (rôle de consultant auprès des acteurs scolaires). La pratique professionnelle de l'orientation est donc mise en tension entre les prescriptions découlant des transformations de l'institution scolaire et celles résultant de la réforme du système professionnel.

L'identité de métier mise en tension : une dynamique de souffrance identitaire de métier

Toutes ces considérations incitent à penser que les transformations de la profession commandées par l'institution scolaire et le système professionnel ont généré des tensions sur le plan de l'identité de métier pouvant se traduire en souffrance. Elles découlent de divergences, d'incompatibilités, voire d'empêchements auxquels les CO sont confrontés, individuellement et collectivement, dans le réel de leur activité de travail.

Dans une recherche doctorale inspirée par la clinique du travail (Lhuilier 2006), cette problématique a été abordée sous l'angle d'une dynamique de souffrance identitaire de métier (Viviers 2016). Selon Clot (2015), la souffrance au travail peut se définir comme une "amputation du pouvoir d'agir" qui atteint l'intégrité de la personne en empêchant son développement à travers le travail. Selon la psychodynamique du travail, la souffrance implique un espace de lutte psychique entre ce qui est désiré et le réel de l'activité qui lui fait obstacle (Dejours & Molinier, in Molinier 2008). Ce désir est conceptualisé par Osty (2002), sous le nom de "désir de métier", et défini comme une "intense dynamique de construction d'une identité au travail dans l'entreprise [qui] s'inscrit dans une filiation ancestrale des gens de métier, cherchant à travers la production d'une œuvre, les voies d'un accomplissement de soi" (233). Ces définitions ont contribué à forger le concept de souffrance identitaire de métier comme un vécu subjectif partagé.

La démarche de clinique du travail réalisée auprès de deux groupes de CO (Viviers, 2016) a mis en évidence ce que Clot définit comme le réel l'activité, c'est-à-dire non seulement ce qui se fait, mais aussi : "[...] ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir –les échecs– ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs. Il faut ajouter –paradoxe fréquent– ce qu'on fait pour ne pas faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire. Sans compter ce qui est à refaire" (Clot 2015, 119). À partir de cette démarche, une analyse de contenu a dégagé les contours du désir de métier, axé principalement sur le travail de relation d'aide directe auprès des élèves (Dionne & Viviers 2016). Cependant, les personnes participantes ont rapporté la présence trop forte, dans leur expérience quotidienne du travail, d'une diversité de tâches plutôt déqualifiantes et peu en lien avec leur expertise professionnelle. Souvent de l'ordre de la gestion administrative des parcours scolaires, ces tâches assignées par leur direction prennent une place telle que la relation d'aide aux élèves, vue comme le cœur de leur métier, s'en voit fortement limitée, voire parfois empêchée.

L'aspect dynamique de ce phénomène a été dégagé par une analyse des stratégies des CO pour éviter la souffrance vécue. Deux types ont été documentés

(Viviers 2017) : celles d'adaptation défensive (De Gaulejac & Hanique 2015) face aux contraintes d'organisation du travail visant à se protéger soi-même, quitte à y perdre son métier (désinvestissement subjectif) ; et celles de protection du métier, qui s'apparentent aux stratégies de résistance conceptualisées par Roche (2014) et cherchent à intervenir sur ces contraintes pour protéger son métier (mise en œuvre d'actions collectives).

Cette recherche a produit une intelligibilité des situations vécues servant la production de connaissances scientifiques, mais elle laisse des questions sans réponse. Dans quelle mesure les pratiques désirées et les pratiques effectives identifiées sont-elles partagées au sein du métier ? Ce qui a été identifié comme le cœur du métier est-il assez monolithique pour être traité ainsi ? Existe-t-il des caractéristiques permettant de regrouper des CO selon leurs pratiques désirées et effectives, selon leur degré de souffrance identitaire de métier ou selon leurs particularités sociodémographiques et organisationnelles ?

Pour répondre à ces questions, une enquête quantitative par questionnaire a été menée dont les résultats, présentés ici, renseignent sur :

- les pratiques correspondant d'une part au désir de métier des CO et d'autre part celles qu'ils mettent en œuvre ;
- diverses configurations de ces pratiques désirées et effectives traduisant une diversité d'expériences relatives à l'identité de métier ;
- des affinités plus ou moins grandes entre ces pratiques et des principes véhiculés par les nouvelles politiques affectant leur travail.

Méthodologie

Procédures et instruments de mesure

Le questionnaire en ligne a été mené entre mai et septembre 2016 auprès des CO œuvrant dans le secondaire au Québec. Une invitation a été lancée par courriel aux 814 personnes composant la population étudiée via une adresse créée pour le projet de recherche. Deux relances ont ensuite été effectuées (un mois plus tard par l'Ordre professionnel, trois mois plus tard par l'équipe de recherche). Un bilan personnalisé de leurs résultats était transmis aux personnes participantes les invitant à une réflexion sur leur expérience de leur travail. Sur un total de 269 personnes répondantes, 45 n'ayant pas rempli l'ensemble du questionnaire ont été exclus et l'échantillon de 224 sujets représente 28% de la population visée par l'enquête.

La répartition des genres dans l'échantillon –84% de femmes et 16% d'hommes– est assez représentative de celle de la profession en général –80% de femmes, 20% d'hommes– (OCCOQ 2017). Une proportion de 61% œuvre en région urbaine. Sur le plan de l'expérience de pratique en milieu scolaire, 46 % de

ces CO cumulaient entre 1 et 10 années d'expérience, 43% entre 11 et 20 années d'expérience et 11% plus de 20 années d'expérience dans ce secteur. La vaste majorité travaillait à la formation générale des jeunes (59% écoles publiques, 9% privées), 24% à la formation générale des adultes, 7% en formation professionnelle. Ces proportions sont semblables à la répartition entre les secteurs dans la population. Plus de la moitié (61 %) travaillait dans plus d'un établissement et 70% des répondants travaillaient à temps plein (plus de 30 heures par semaine).

Pour la présente analyse, une échelle pour dresser un portrait des pratiques professionnelles des CO a été conçue. Développée selon la démarche proposée par DeVellis (2003), elle comprend 84 items représentant des activités professionnelles associées à la pratique de CO en milieu scolaire. Ceux-ci ont été générés à partir d'une recherche sur les documents encadrant la pratique des CO (travail prescrit) et des résultats de l'analyse du travail réel (Viviers 2016). Les items ont été développés selon sept catégories faisant écho au Profil de compétences générales des CO de l'OCCOPPQ (2004). Pour chacune des 84 activités identifiées et validées par des acteurs (formateurs de CO, CO praticiens, représentants de l'Ordre professionnel), les personnes participantes devaient se prononcer, à partir d'une échelle de Likert en quatre points, sur leur degré d'accord avec quatre énoncés exprimant les quatre registres de pratique dégagés dans le modèle théorique source : le prescrit professionnel ; le prescrit organisationnel ; les pratiques désirées ; les pratiques réelles (figure 1).

Figure 1 : Extrait du questionnaire en ligne

La pratique de l'orientation en milieu scolaire

Considérant votre pratique en général, à quel point êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants?

Activités	1) Pas du tout d'accord - 2) Plus ou moins d'accord - 3) Assez d'accord - 4) Tout à fait d'accord			
	1	2	3	4
Intervention et accompagnement en général				
1... Intervenir directement auprès des élèves, peu importe les modalités d'intervention.	●	●	●	●
Selon l'Ordre et ce que j'ai appris dans ma formation universitaire, dans mon travail de c.o., je devrais...	●	●	●	●
Selon l'organisation du système scolaire (lois, règlements, politiques, plans), dans mon travail de c.o., je devrais...	●	●	●	●
J'ai le sentiment de m'accomplir comme c.o. lorsque je peux...	●	●	●	●
Dans ma pratique de tous les jours, mon travail de c.o. est réellement de...	●	●	●	●

Des analyses factorielles exploratoires ont été menées sur les sept catégories, afin de déterminer leur structure factorielle. Un alpha de Cronbach a été calculé pour chacun des facteurs obtenus menant à la suppression de 5 items. La structure factorielle à 7 facteurs se décline en 15 sous-facteurs (Tableau 1 pour une synthèse, Tableau 2 pour tous les items, en annexe). Parmi ces facteurs, selon Bardoshi, Schweinle et Duncan (2014), Dionne et Viviers (2016), Harris (2009), l'intervention directe auprès des élèves constitue le cœur de leur métier et la source principale de plaisir et de sens du travail pour les CO. Ces activités se retrouvent

surtout dans les facteurs 1 et 2. Les tâches perçues comme inappropriées et suscitant des situations de non-sens vis-à-vis l'exercice du métier sont associées au soutien administratif dans le fonctionnement de l'organisation (Baggerly & Osborn 2006, Kolodinsky et al. 2009). Elles se retrouvent dans les sous-facteurs 5A et 5C. En lien avec les prescriptions de la problématique : les nouvelles prescriptions professionnelles dans le facteur 2 et les prescriptions organisationnelles sont présentes dans les facteurs 6 et 7B.

Tableau 1. Échelle des pratiques professionnelles des CO en milieu scolaire

Axe 1 – Intervention directe auprès des élèves	
A	Counseling d'orientation (alpha : DES=0,79 ; REE=0,88)
B	Principes d'intervention (alpha : DES=0,85 ; REE=0,88)
C	Évaluation de la situation d'orientation des élèves (alpha : DES=0,79 ; REE=0,86)
D	Soutenir les élèves dans l'action (alpha : DES=0,77 ; REE=0,76)
Axe 2 – Intervention auprès des élèves vulnérables (alpha : DES=0,84 ; REE=0,82)	
Axe 3 – Évaluation en général (alpha : DES=0,70 ; REE=0,72)	
Axe 4 – Information scolaire et professionnelle (alpha : DES=0,87 ; REE=0,82)	
Axe 5 – Gestion du cheminement scolaire des élèves	
A	Tâches de soutien administratif (alpha : DES=0,83 ; REE=0,86)
B	Soutien professionnel à l'organisation scolaire (alpha : DES=0,77 ; REE=0,75)
C	Promotion de l'établissement scolaire (alpha : DES=0,85 ; REE=0,89)
Axe 6 – Collaboration et rôle-conseil	
A	Approche orientante (alpha : DES=0,81 ; REE=0,81)
B	Rôle conseil dans le milieu (alpha : DES=0,80 ; REE=0,83)
C	Rôle conseil aux parents (alpha : DES=0,85 ; REE=0,90)
Axe 7 – Gestion de sa pratique professionnelle	
A	Exigences de l'Ordre (alpha : DES=0,77 ; REE=0,78)
B	Exigences du Guide de pratique (OCCOQ 2013) (alpha : DES=0,74; REE=0,73)

Tableau 2. Échelle des pratiques professionnelles des CO en milieu scolaire

(voir en annexe)

Pour mesurer la souffrance identitaire de métier et les stratégies pour y faire face, des échelles ont été développées selon la démarche de DeVellis (2003). Le contenu des énoncés et la structure conceptuelle des échelles découlent surtout des résultats de Viviers (2016). L'échelle de souffrance identitaire de métier

(α : 0,92) comprend 15 items qui se répartissent en quatre facteurs, corrélés par ailleurs ($r=0,47$ à $0,61$) pour mener à la création du score global utilisé dans les analyses. L'échelle de stratégies d'adaptation défensive comprend 18 items. Selon l'analyse factorielle confirmatoire, les items se répartissent en quatre facteurs (Tableau 3). L'échelle de stratégies de protection du métier comprend 16 items découlant, dans ce cas-ci, d'une recension des écrits sur la défense de droits professionnels (professional advocacy, Myers, Sweeney & White 2002) et personnels (self-advocacy, Clemens, Shipp & Kimbel 2011). L'analyse factorielle confirmatoire révèle également quatre facteurs présentés tableau 3.

Tableau 3. Tableau-synthèse des échelles de stratégies

Échelle de stratégies d'adaptation défensive	
Soumission pragmatique ($\alpha=0,69$)	Ces stratégies impliquent d'adapter sa pratique pour combler les besoins du milieu (administratifs ou autres) et conserver son emploi, tout en mettant en partie de côté des pratiques centrales du métier comme la relation d'aide en orientation auprès d'élèves.
Repli / Retrait ($\alpha=0,60$)	Ces stratégies impliquent un lâcher-prise sur le sentiment d'accomplissement du soi professionnel en se retirant physiquement et/ou affectivement du travail.
Pensée Positive ($\alpha=0,60$)	Ces stratégies consistent à centrer l'énergie psychique sur le potentiel positif de l'expérience du travail, de manière à éviter de focaliser sur l'expérience négative.
Intrapreneuriat ($\alpha=0,63$)*	Ces stratégies impliquent un investissement réactif de nouvelles manières de pratiquer l'orientation qui ne relèvent pas de la pratique commune, et qui permettent de mieux composer avec certaines contraintes de l'organisation du travail.
Échelle de stratégies de protection du métier	
Reconnaissance ($\alpha=0,76$)	Ces stratégies consistent à renforcer, défendre et promouvoir la pertinence des services professionnels d'orientation au sein de l'école et de la société.
Reprofessionalisation ($\alpha=0,76$)	Ces stratégies impliquent une clarification et une revendication du champ d'exercice professionnel du CO, de son statut et des conditions qu'il implique.
Action Collective ($\alpha=0,61$)	Ces stratégies consistent à mobiliser l'ensemble des acteurs concernés dans le milieu de pratique afin de générer des conditions plus favorables à l'atteinte de la mission des CO.
Mobilisation du syndicat ($\alpha=0,69$)	Ces stratégies impliquent que les conseillers d'orientation utilisent des ressources syndicales pour revendiquer des conditions d'exercice soutenant le rôle professionnel du CO au sein de l'école.

* intrapreneuriat (intrapreneurship) : Ce type de stratégies a été nommé ainsi puisqu'il recouvre des caractéristiques de ce que certains appellent "l'intrapreneur", i.e. une personne, employée d'une organisation, qui recherche les opportunités de développement, présente une autodétermination très forte, des qualités de leadership, une pensée innovante et une connaissance des politiques et des procédures qu'il peut tourner à son avantage (Basso 2006).

Analyse des données

Pour renseigner l'évolution des pratiques et de l'identité de métier des CO, une analyse typologique (cluster analysis) a été conduite à partir des scores moyens obtenus pour chaque sous-facteur de l'échelle des pratiques professionnelles (désirées et réelles) des CO. Le choix de ces deux registres repose sur l'objectif de mettre en évidence la tension actuelle entre le désir de métier et le réel de l'activité. Dans cette analyse typologique, la mesure de distance euclidienne au carré a été utilisée puisque, selon Jean et Lachance (2014), elle est à privilégier lorsqu'on utilise la méthode de Ward. Le nombre de profils a été déterminé –en considérant le pourcentage de changement dans les coefficients d'agglomération– selon le caractère heuristique de l'interprétation faite des résultats au plan théorique –et la variance expliquée. Cette analyse en mode exploratoire permet non de mesurer précisément les phénomènes qui intéressent, mais d'en dégager les lignes de force. La description des profils est complétée par des analyses croisées avec leur degré de souffrance identitaire de métier, le type de stratégies mises en place pour réguler la souffrance et différentes caractéristiques sociodémographiques et organisationnelles.

Résultats : les profils dégagés

Cinq profils se distinguent sur le plan des écarts vécus entre les pratiques désirées et les pratiques réelles et les sous-catégories d'activités sur lesquelles s'expriment ces écarts. Les analyses croisées montrent que ces profils se différencient par le degré de souffrance identitaire de métier vécue, les stratégies d'adaptation défensive et de protection du métier mobilisées. L'ajout de variables socio-organisationnelles enrichit ces profils (Tableau 4) dont les caractéristiques générales sont synthétisées dans le tableau 5.

Tableau 4. Caractéristiques sociodémographiques et organisationnelles des profils (% par profil)

Variables	Modalités	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5
Genre	Homme	8 (19,5%)	3 (10,7%)	8 (17,8%)	8 (11,6%)	8 (19,5%)
	Femme	33 (80,5%)	25 (89,3%)	37 (82,2%)	61 (88,4%)	33 (80,5%)
Travaille dans plus d'un site	Oui	28 (68,3%)	16 (57,1%)	33 (73,3%)	34 (49,3%)	24 (58,5%)
	Non	13 (31,7%)	12 (42,9%)	12 (26,7%)	35 (50,7%)	17 (41,5%)

Région	Rurale	15 (36,6%)	14 (50%)	17 (37,8%)	26 (37,7%)	16 (39%)
	Urbaine	26 (63,4%)	14 (50%)	28 (62,2%)	43 (62,3%)	25 (61%)
Heures/ semaine	Temps plein	29 (70,7%)	18 (64,3%)	29 (64,4%)	54 (78,3%)	29 (70,7%)
	Temps partiel	12 (29,3%)	10 (35,7%)	16 (35,6%)	15 (21,7%)	12 (20,3%)
Années d'expérience au sein de ce site	0-5 ans	8 (19,5%)	7 (25%)	19 (42,2%)	22 (31,9%)	19 (46,3%)
	6-10 ans	15 (36,6%)	9 (32,1%)	17 (37,8%)	20 (29%)	12 (29,3%)
	11-15 ans	10 (24,4%)	6 (21,4%)	5 (11,1%)	19 (27,5%)	6 (14,6%)
	16 et +	8 (19,5%)	6 (21,4%)	4 (8,9%)	8 (11,6%)	4 (9,8%)
Secteur de pratique	FGJ – Public	26 (63,4%)	23 (82,1%)	28 (62,2%)	31 (44,9%)	24 (58,5%)
	FGJ – Privée	8 (19,5%)	1 (3,6%)	3 (6,7%)	8 (11,6%)	0
	FGA / SARCA*	7 (17,1%)	4 (14,3%)	12 (26,7%)	22 (31,9%)	7 (17,1%)
	FP	0	0	1 (2,2%)	8 (11,6%)	9 (22%)
Ratio Nb d'élèves / CO	0 à 500	9 (22%)	10 (35,7%)	20 (44,4%)	35 (50,7%)	15 (36,6%)
	501 à 1000	22 (53,7%)	12 (42,9%)	15 (33,3%)	29 (42%)	20 (48,8%)
	1000 et +	10 (24,4%)	6 (21,4%)	10 (22,2%)	5 (7,2%)	6 (14,6%)

* SARCA : Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement

Tableau 5. Synthèse des caractéristiques des 5 profils dégagés

	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5
Configuration pratiques désirées / réelles	Peu d'écarts	Peu d'écarts Tâches admin. très faibles	Écarts élevés partout Manque tâches d'expertise	Peu d'écarts sur les tâches concrètes. Manque tâches d'expertise	Écarts très élevés partout Envahissement de tâches administratives
Souffrance identitaire de métier (SIM)	Faible	Faible	Élevé	Moyen	Élevé
Adaptation défensive	Très faible, sauf intrapreneur	Très faible	Moyen Faible pour intrapreneur	Moyen	Élevé (repli, soumission pragmatique)
Protection du métier	Élevé	Élevé	Faible	Moyen	Faible
Caractéristiques socio- organisationnelles	Secteur sec. privé Expérience + Ratio + élevé	Secteur sec. public Expérience +	Situation d'emploi + précaire Ratio + faible	Secteur adultes Ratio + faible	Secteur formation professionnelle Expérience

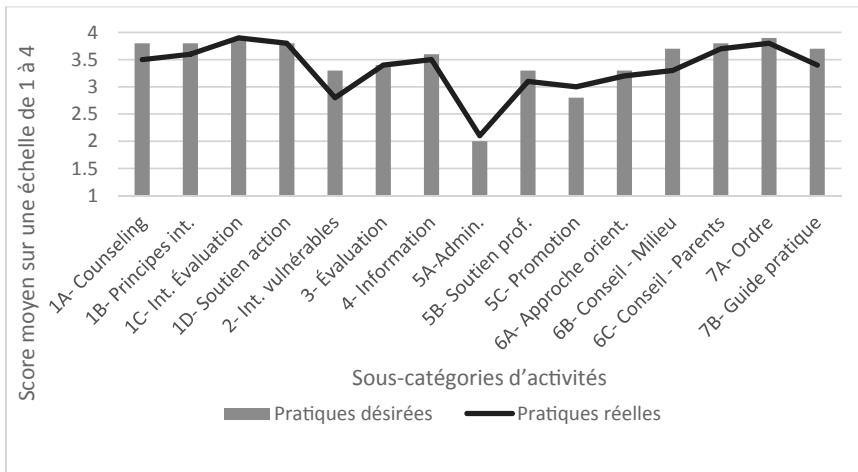
Profil 1 : Les satisfaits polyvalents (n=41 ; 18%)

Caractéristiques de la configuration entre pratiques désirées et réelles : le profil 1 présente les scores les plus élevés (graphique 1) tant sur le plan des pratiques désirées que des réelles. Très peu d'écarts sont observés entre elles à l'exception de l'intervention auprès des élèves vulnérables. Les résultats indiquent que les CO souhaitent pouvoir exercer davantage cette activité. À l'instar des autres profils, le soutien administratif constitue la tâche la moins désirée.

Dynamique de l'expérience subjective du métier : les satisfaits polyvalents éprouvent un faible degré de souffrance identitaire de métier, utilisent fréquemment une diversité de stratégies de protection du métier et très peu d'adaptation défensive, à l'exception de celle d'intrapreneur.

Caractéristiques socio-organisationnelles : les CO de ce profil 1 se démarquent par une présence proportionnellement plus grande dans les écoles secondaires privées (tout en sachant que le N de cette catégorie est faible), un plus grand nombre d'années d'expérience dans leur milieu et un ratio d'élèves par CO globalement plus élevé.

Graphique 1 : Scores moyens par sous-catégories d'activités, selon les pratiques désirées et réelles pour le profil 1



Profil 2 : Les satisfaits de la relation d'aide sans travail administratif (n=28 ; 13%)

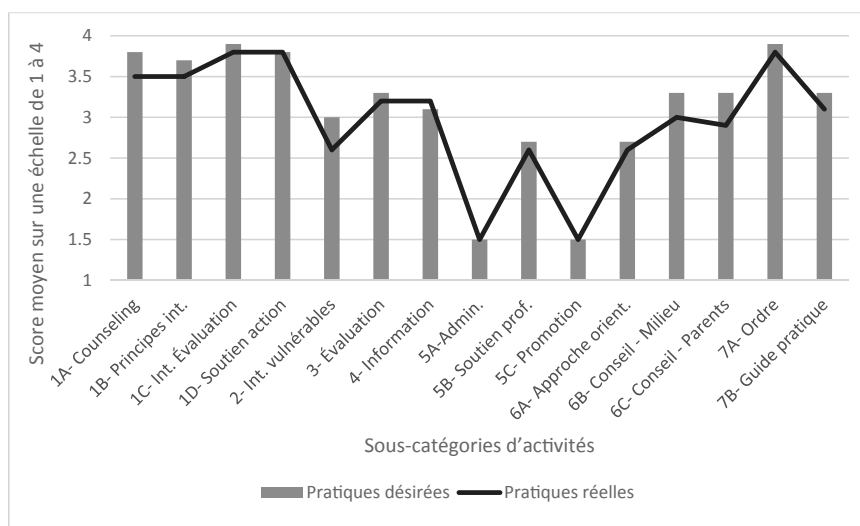
Caractéristiques de la configuration entre pratiques désirées et réelles : le profil 2 présente aussi des scores assez élevés sur l'ensemble des activités et vit peu d'écarts entre les deux types de pratiques. Comme l'illustre le graphique 2,

ce profil se distingue par des degrés très bas, tant dans le registre désiré que réel, quant aux trois sous-catégories d'activités de gestion du cheminement scolaire, ces degrés étant les plus faibles pour les activités de soutien administratif et celles de promotion.

Dynamique de l'expérience subjective du métier : à l'instar du profil 1, les satisfaits de la relation d'aide sans travail administratif éprouvent peu de souffrance identitaire de métier, utilisent fréquemment des stratégies de protection du métier et très peu celles d'adaptation défensive.

Caractéristiques socio-organisationnelles : les CO de ce profil se retrouvent proportionnellement davantage dans les écoles publiques, au secteur de la formation générale des jeunes, et ont un nombre d'années d'expérience dans leur milieu supérieur à celui des profils 3, 4 et 5.

Graphique 2 : Scores moyens par sous-catégories d'activités, selon les pratiques désirées et réelles pour le profil 2



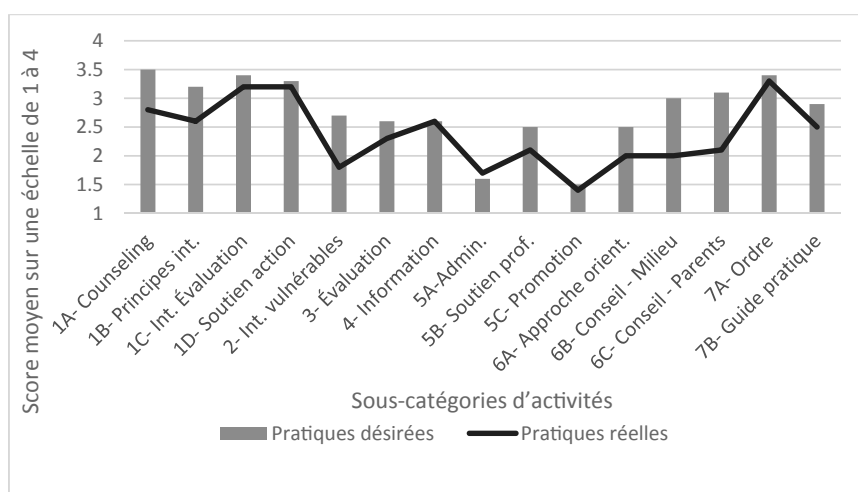
Profil 3 : Les professionnels empêchés (n=45 ; 20%)

Caractéristiques de la configuration entre pratiques désirées et réelles : le profil 3 vit un écart important entre la manière dont le CO aimerait exercer son métier et la manière dont il le fait sur toutes les catégories d'activités. Par ailleurs, comme l'illustre le graphique 3, c'est surtout sur les aspects liés à l'expertise professionnelle (relation d'aide, intervention auprès des élèves vulnérables ou rôle de consultant exercé auprès du milieu et des parents) que les écarts se manifestent par la négative, d'où le nom de ce profil.

Dynamique de l'expérience subjective du métier : éprouvant plus de souffrance identitaire de métier que les profils 1 et 2, les professionnels empêchés utilisent peu les stratégies de protection du métier et se situent dans la moyenne pour les stratégies d'adaptation défensive, mis à part pour celle d'intrapreneur qui est peu mobilisée.

Caractéristiques socio-organisationnelles : les CO de ce profil semblent avoir une situation d'emploi plus précaire (plus d'un milieu, peu d'expérience dans le leur) et ont un ratio d'élèves parmi les plus bas.

Graphique 3 : Scores moyens par sous-catégories d'activités, selon les pratiques désirées et réelles pour le profil 3



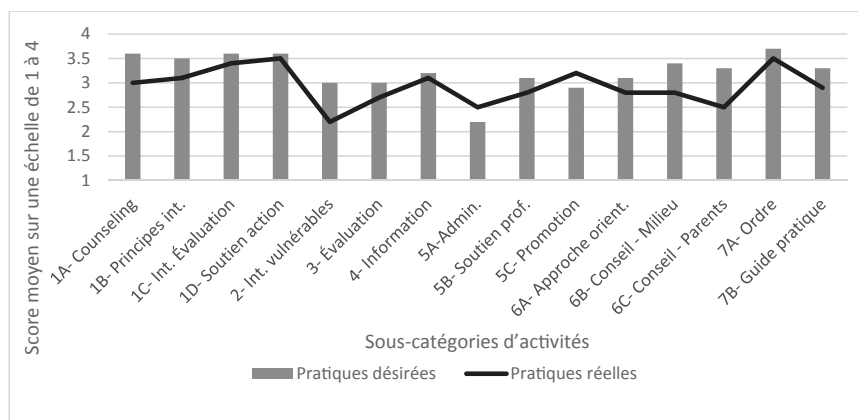
Profil 4 : Les pragmatiques (n=69 ; 31%)

Caractéristiques de la configuration entre pratiques désirées et réelles : le plus fréquent au sein de l'échantillon, le profil 4 a une pratique correspondant à ses attentes ayant trait d'abord à des activités considérées comme davantage orientées vers le concret, tel le soutien dans l'action ou l'information scolaire et professionnelle (graphique 4). Son profil se caractérise aussi par une certaine acceptation à mener des activités de gestion du cheminement scolaire. Les écarts les plus marqués traduisent un désir de faire plus d'intervention directe auprès des élèves en général et auprès des vulnérables et de rôle de consultant auprès du milieu et des parents.

Dynamique de l'expérience subjective du métier : les pragmatiques se trouvent en milieu de peloton en ce qui concerne le vécu de souffrance identitaire de métier et ne se démarquent pas non plus pour les stratégies pour faire face à la souffrance identitaire de métier.

Caractéristiques socio-organisationnelles : les CO du profil 4 sont proportionnellement plus nombreux à travailler dans un seul milieu et à temps plein, à œuvrer en formation générale aux adultes et ils ont un ratio plus faible d'élèves à leur charge.

Graphique 4 : Scores moyens par sous-catégories d'activités, selon les pratiques désirées et réelles pour le profil 4



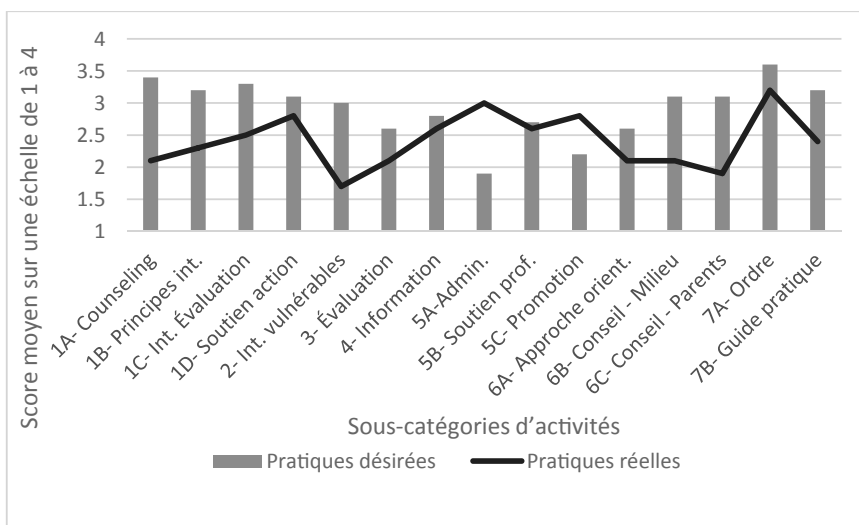
Profil 5 : Les professionnels en souffrance (n=41 ; 18%)

Caractéristiques de la configuration entre pratiques désirées et réelles : le profil 5 montre des écarts très importants entre les pratiques désirées et les réelles, traduisant une insatisfaction importante. À la différence du profil 3, l'envahissement des tâches administratives, dites cléricales, semble le plus douloureux pour ces CO (graphique 5).

Dynamique de l'expérience subjective du métier : ces professionnels éprouvent un haut degré de souffrance identitaire de métier, utilisent fréquemment la soumission pragmatique et le repli comme stratégies d'adaptation défensive pour faire face aux situations de souffrance identitaire de métier.

Caractéristiques socio-organisationnelles : ce profil se manifesterait davantage dans le secteur de la formation professionnelle (en sachant que le N de cette catégorie est faible). À l'instar du profil des professionnels empêchés, ces CO ont proportionnellement moins d'années d'expérience dans leur milieu.

Graphique 5 : Scores moyens par sous-catégories d'activités, selon les pratiques désirées et réelles pour le profil 5



Discussion et conclusion

À la lumière des éléments ressortant des analyses, des points révèlent des dynamiques d'évolution de l'identité de métier des CO à la faveur des transformations de l'organisation du travail scolaire au Québec. Cinq d'entre eux méritent qu'on s'y arrête.

D'après ce qu'on sait sur les métiers relationnels (Doucet & Viviers 2016), il est peu surprenant que l'intervention directe auprès des élèves soit la catégorie d'activités la plus désirée par les CO. Elle représente pour eux une source incontournable de sens et de plaisir au travail, surtout s'il s'agit de relation d'aide (Bardoshi, Schweinle & Duncan 2014, Dionne & Viviers 2016, Harris 2009). Ce constat met en évidence le risque de mise à mal de l'exercice du métier marqué aujourd'hui par la rationalisation des ressources et le changement de paradigme sur le plan de l'organisation des services réduisant les services directs à l'élève. Même si les écarts sont plus grands pour certains profils (3 et 5) que pour d'autres (1 et 2), l'intervention directe auprès des élèves, et particulièrement la relation d'aide, est moins présente que ce qui est désiré. Les pressions liées à la gestion du temps affectent davantage les métiers de la relation. Celui de CO n'y échappe pas, comme l'ont souligné des recherches auprès des conseillers-d'orientation-psychologues en France (Amici & Le Moigne 2007). Dès lors, il n'est pas étonnant que les réponses aux besoins des élèves soient d'abord axées sur l'information

et le soutien dans des actions concrètes, selon les pratiques réelles révélées par l'enquête.

Deuxième constat, bien qu'elles ne suscitent pas autant d'adhésion, les activités relatives aux interventions auprès des élèves dits vulnérables semblent intégrées au désir de métier des CO. Institutionnalisées par une réforme récente du système professionnel québécois, faisant aussi écho à des lois promulguées dans d'autres pays ("No Child Left Behind" aux États-Unis), ces activités auprès des EHDA ne font toutefois pas partie de la réalité quotidienne de nombreux CO selon les résultats de la présente enquête. Cette catégorie d'activités génère le plus grand écart entre le désiré et le réel pour les profils 1 et 2. Pourtant, selon une autre recherche, qualitative (Picard 2016), les CO seraient amenés à rencontrer de plus en plus de ces élèves dits vulnérables. Comme le Projet de loi 21 n'est entré en vigueur qu'en 2012, les règles d'application sont possiblement encore en train de se construire. Les contraintes peuvent aussi ici empêcher de pratiquer la relation d'aide, même si une loi régit ces activités.

Au Québec, comme ailleurs, les réformes éducatives ont incité les professionnels de la relation d'aide et de l'orientation à investir davantage un rôle d'expert-conseil, de consultant, collaborateur, coordonnateur (Stone & Dahir 2006). Le troisième constat tiré de l'enquête montre que ce prescrit du milieu scolaire semble également désiré des CO. Les catégories d'activités dans lesquelles il s'incarne (6 et 7B) arrivent globalement au deuxième rang des pratiques désirées après l'intervention directe auprès des élèves. Transcendant les profils, le désir de collaboration est manifeste pour ce qui concerne le milieu et les parents, mais est plus mitigé pour les activités liées à l'approche orientante, ce dernier aspect concordant avec d'autres recherches (Maranda, Viviers & Deslauriers 2014, Viviers 2016). Cela dit, ces activités de rôle de consultant ne semblent pas intégrées dans les pratiques réelles des CO, du moins pas à la hauteur de ce qu'ils désirent ; des écarts très grands sont observés, surtout pour les profils 3 et 5, ce qui est susceptible de se traduire par un vécu de souffrance identitaire de métier.

Le quatrième point concerne l'envahissement de l'activité des CO par des tâches administratives ou cléricales, problème largement documenté tant au Québec qu'aux États-Unis. Plusieurs études révèlent l'insatisfaction et la frustration devant la multiplication des tâches destinées à soutenir le système et à travailler avec les administrateurs scolaires (Kolodinsky et al. 2009). L'American School Counseling Association a ainsi proposé un modèle de pratique qui balise les tâches des conseillers, séparant celles qui sont appropriées des autres (Baggerly & Osborn 2006). Pas surprenant, dès lors, que les tâches administratives de soutien à la direction et les activités de promotion fassent des scores si bas pour les pratiques désirées, mis à part pour le profil 3. C'est particulièrement le profil 5, associé davantage au secteur de la formation professionnelle, qui souffre de cet

envahissement dans son quotidien. Dans une conjoncture où le financement dépend du nombre d'élèves dans les programmes du secteur, certains effets de système sont susceptibles de s'étendre si le Québec poursuit dans la voie de la mise en concurrence des écoles selon des programmes spécialisés (Conseil supérieur de l'éducation 2016). Cette situation d'utilisation des CO à des fins organisationnelles ou administratives ne risque pas de s'atténuer alors qu'augmentent les mesures d'imputabilité administratives dans le milieu scolaire (Stone Johnson 2015).

Enfin, les résultats des analyses par profil laissent entrevoir le potentiel des stratégies de protection du métier pour rapprocher les pratiques réelles des désirées et éviter ainsi les situations de souffrance identitaire de métier, voire de dégradation de la santé psychologique des CO (Viviers & Boulet 2018). Elles sont toutefois difficiles à mettre en place alors que les stratégies de gestion individualisent le rapport au travail (Maranda et al. 2014) et que l'isolement caractérise la situation des CO. Il y a fort à parier que c'est par dépit que des CO, particulièrement ceux des profils 3 et 5, mobilisent des stratégies de repli et de soumission pragmatique. L'examen des variables socio-organisationnelles montre que les CO de ces profils sont ceux qui présentent le moins d'ancienneté dans leur milieu de travail. Ces CO les plus en souffrance (profil 5) exercent dans le secteur de la formation professionnelle où le travail de CO est particulièrement affecté par la logique managériale (ex. travail prescrit de promotion et de recrutement de leurs publics) (Viviers 2016). Il y a donc intérêt à poursuivre l'exploration des conditions de travail et de formation permettant de soutenir le déploiement de ces stratégies de protection du métier, inscrites dans une logique d'advocacie professionnelle (Trusty & Brown 2005), en situation d'interrogation sur les résistances professionnelles au nouvel ordre éducatif mondial.

Malgré les limites d'une étude exploratoire, l'analyse a identifié des zones de tension vécue par les professionnels de l'orientation au regard de leur identité de métier dans l'organisation actuelle du travail scolaire. Si les résultats font écho à ceux de la clinique du travail réalisés dans le cadre de travaux précédents (Viviers 2016), l'analyse par profil de cette enquête rend visible la pluralité des configurations de sens (et de non-sens) découlant de l'intégration d'activités désirées et de leur actualisation ou non dans la réalité du travail quotidien. Indirectement, cette étude éclaire les particularités des réformes menées au Québec et la manière dont elles touchent l'expérience de métier des professionnels de l'éducation. De manière itérative, l'analyse par profil pourrait être mise à l'épreuve de délibérations à propos des genres et des styles d'activités (Clot 2015) au sein de groupes de CO, nourrir certaines controverses du métier et soutenir ainsi son développement. Enfin, étudier cette problématique sous un angle dynamique en interrogeant les ressorts subjectifs et sociaux amenant les personnels scolaires à transformer leur métier pour pouvoir y rester malgré les contraintes qui affectent le sens de leur activité apparaît heuristique.

Références bibliographiques

- AMICI S. & LE MOIGNE J. 2007 "Questionner sa pratique de conseiller d'orientation psychologue pour faire vivre le métier", *Éducation permanente*-171(2), 45-58
- BAGGERLY J. & OSBORN D. 2006 "School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors", *Professional School Counseling*-9(3), 197-205
- BARDOSHI G., SCHWEINLE A. & DUNCAN K. 2014 "Understanding the impact of school factors on school counselor burnout: a mixed-methods study", *The Professional Counselor*-4(5), 426-443
- BASSO O. 2006 "Peut-on manager les intrapreneurs ?" *Revue française de gestion*-32(168-169), 225-242
- CLEMENS E.V., SHIPP A. & KIMBEL T. 2011 "Investigating the psychometric properties of school counselor self-advocacy questionnaire", *Professional School Counseling*-15(1), 34-44
- CLOT Y. 2015 *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 2016 *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016 : remettre le cap sur l'équité*, Gouvernement du Québec
- COURNOYER L. 2014 Career counselling in Quebec: Its evolution and future outlook, in Sheppard B. & Mani S. dir. *Career development practice in Canada: Perspectives, principles, and professionalism*, Ottawa, Canadian Education and Research Institute for Counselling, 35-54
- DE GAULEJAC V. & HANIQUE F. 2015 *Le capitalisme paradoxant : un système qui rend fou*, Paris, Seuil
- DEMAZIÈRE D., LESSARD C. & MORRISSETTE J. 2013 "Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences", *Éducation et Sociétés*-32, 5-20
- DEVELLIS R. F. 2003 *Scale development: theory and applications* (2nd ed.), Thousand Oaks Cal., Sage
- DIONNE P. & VIVIERS S. 2016 "Métier relationnel et dispositifs publics : regard sur l'activité de conseil d'orientation en milieu scolaire", in Doucet M.-C. & Viviers S. dir. *Métiers de la relation : Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail*, Québec, PUL, 107-122
- DOUCET M.C. & VIVIERS S. 2016 *Métiers de la relation : nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail*, Québec, PUL
- HARRIS B. 2009 "'Extra appendage' or 'integrated service'? School counsellors' reflections on their professional identity in an era of education reform", *Counselling & Psychotherapy Research*-9, 174-181
- HERR E.L. 2013 "Trends in the History of Vocational Guidance", *The Career Development Quarterly*-61(3), 277-282
- JEAN E. & LACHANCE L. 2014 "Étude des conflits inter-rôles : les hommes gestionnaires ou professionnels en fonction de leur profil d'engagement dans les rôles de vie", *Industrial Relations*-69(3), 524-549
- KOLODINSKY P., DRAVES P., SCHRODER V., LINDSEY C. & ZLATEV M. 2009 "Reported levels of satisfaction and frustration by Arizona school counselors: A desire

- for greater connections with students in a data-driven era”, *Professional School Counseling-12*, 193-199
- LHUILIER D. 2006 “Cliniques du travail”, *Nouvelle revue de psychosociologie-1(1)*, 179-193
- MARANDA M.-F., VIVIERS S. & DESLAURIERS J.-S. 2014 *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail : contributions d'une recherche-action en milieu scolaire*, Québec, PUL
- MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec) 2005 *Le Renouveau pédagogique : ce qui définit “le changement” (préscolaire, primaire, secondaire)*, Québec, Gouvernement du Québec
- MEQ (Ministère de l'éducation du Québec) 2000 *Prendre le virage du succès. L'école orientante : un concept en évolution*, Québec, Gouvernement du Québec
- MEQ (Ministère de l'éducation du Québec) 2002 *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec
- MOLINIER P. 2008 *Les enjeux psychiques du travail* (2^e éd.), Paris, Payot & Rivages
- MYERS J.E., SWEENEY T.J. & WHITE V.E. 2002 “Advocacy for counseling and counselors: A professional imperative”, *Journal of Counseling and Development-80(4)*, 394-402
- OCCOPPQ (Ordre des Conseillers et Conseillères d'Orientation et des psycho-éducateurs et psycho-éducatrices du Québec) 2004 *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*, Montréal, OCCOPPQ
- OCCOQ (Ordre des Conseillers et Conseillères d'Orientation du Québec) 2011 “Édition spéciale Projet de loi 21 : incidences et défis pour la profession de conseiller d'orientation”, *L'Orientation-1(1)*
- OCCOQ (Ordre des Conseillers et Conseillères d'Orientation du Québec) 2013 *Guide de pratique – Orientation en formation générale des jeunes*
- OCCOQ (Ordre des Conseillers et Conseillères d'Orientation du Québec) 2017 *Rapport annuel 2016-2017*, Montréal, Québec, Canada
- OSTY F. 2002 *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes, PUR
- PICARD F. dir. 2016 *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec
- PLUMELLE B. 2002 “Le système éducatif québécois”, *Revue internationale d'éducation de Sèvres-29*, 1-11
- ROCHE P. 2014 “Normativité, grande santé et persévérance en son être”, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, en ligne-16(1)*, <http://pistes.revues.org/3469>
- STONE C. B. & DAHIR C. A. 2006 *The transformed school counselor*, New Jersey, Lashaska Press
- STONE-JOHNSON C. 2015 “That’s not in my job description! : Personnel management in the accountability era”, *Journal of Cases in Educational Leadership-18(4)*, 294-308
- TRUSTY J. & BROWN D. 2005 “Advocacy competencies for professional school counselors”, *Professional School Counseling-8(3)*, 259-265
- VIVIERS S. 2017 “Entre défenses et défenses : quelle créativité pour quel métier et quelle santé ?”, in Amado G., Bouilloud J. P., Lhuilier D. & Ulmann A.L. dir. *Travail et créativité*, Toulouse, Érès, 217-238

- VIVIERS S. 2016 “Souffrance et stratégies défensives dans le travail de conseillers d'orientation en milieu scolaire : l'identité professionnelle en question”, in Fournier G., Lachance L. & Poirel E. dir. *Éducation et vie au travail : diversité des trajectoires professionnelles et dynamique de maintien durable en emploi*, Québec, PUL, 253-293
- VIVIERS S. & BOULET J. 2018 “Santé mentale et travail des conseillers d'orientation en milieu scolaire : entre adaptation défensive et protection du métier”, *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*-5(3), 37-45
- VIVIERS S. & DIONNE P. 2016 Politiques publiques et métiers relationnels. Analyse des transformations de la profession de conseiller d'orientation en milieu scolaire au Québec, in Doucet M.-C. & Viviers S. dir. *Métiers de la relation. Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail*, Québec, PUL, 87-106

Annexe

Tableau 2. Échelle des pratiques professionnelles des CO en milieu scolaire

Axe I – Intervention directe auprès des élèves	
A – Counseling (relation d'aide) d'orientation (alpha : DES=0,79 ; REE=0,88)	
2.	Réaliser des processus d'orientation auprès des élèves.
3.	Faire de la relation d'aide (counseling) en orientation.
4.	Faire de l'intervention individuelle auprès des élèves.
5.	Faire de l'intervention en groupe restreint auprès des élèves (ex. atelier sur l'indécision ou les pressions des parents).
6.	Accompagner les élèves dans la prise de conscience ou le développement de leur identité.
7.	Accompagner les élèves dans leur processus de décision.
32.	Interpréter avec un élève ses résultats à un outil psychométrique.
B – Principes d'intervention (alpha : DES=0,85 ; REE=0,88)	
12.	Amener les élèves à comprendre l'importance de réfléchir à leur orientation.
13.	Agir de manière à ce que les élèves se responsabilisent davantage, à ce qu'ils deviennent plus autonomes dans leur orientation.
14.	Amener les élèves à se donner des objectifs concrets à réaliser à court et moyen termes, et non seulement à long terme.
15.	Amener les élèves à poser des actions concrètes dans leur démarche d'orientation (ex. visite de milieux).
16.	Préparer les élèves face aux changements possibles de travail ou d'environnements professionnels.
17.	Aider les élèves trouver un sens à leurs apprentissages.
37.	Sensibiliser les élèves à explorer les possibilités de formation et du monde du travail.
40.	Sensibiliser les jeunes aux aspects importants à prendre en compte lors d'une prise de décision.

C – Évaluation de la situation d'orientation des élèves (alpha : DES=0,79 ; REE=0,86)	
25. Évaluer la demande et le besoin d'aide en orientation des élèves rencontrés.	
26. Évaluer les traits de personnalité des élèves, leurs croyances, valeurs et intérêts.	
27. Évaluer les conditions sociales (ex. origine socioéconomique) et familiales dans lesquelles se trouvent les élèves.	
28. Évaluer les compétences, capacités, connaissances et autres ressources des élèves.	
D – Soutenir les élèves dans l'action (alpha : DES=0,77 ; REE=0,76)	
8. Soutenir les élèves dans les étapes critiques de leur cheminement scolaire (choix de cours, changement de cycle, changement de programme).	
9. Soutenir les élèves dans leurs démarches pour opérationnaliser leur décision (ex. inscription au cégep, demande d'aide financière)	
10. Aider les élèves à se concevoir un projet de formation en vue d'atteindre leurs objectifs scolaires et professionnels.	
Axe 2 – Intervention auprès des élèves vulnérables (alpha : DES=0,84 ; REE=0,82)	
18. Intervenir en orientation auprès des élèves éprouvant des problèmes psychosociaux (p. ex., violence familiale, intimidation, intégration culturelle).	
19. Évaluer et accompagner en orientation des élèves handicapés ou des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).	
20. Évaluer et accompagner en orientation des élèves atteints d'un trouble mental ou neuropsychologique.	
21. Évaluer le retard mental.	
22. Contribuer au dépistage des élèves vivant des difficultés particulières (ex. risque de décrochage, toxicomanie, trouble mental).	
23. Participer à la conception et au suivi de plans d'intervention.	
24. Se documenter sur des problématiques spécifiques vécues par les élèves (ex. TSA, choc culturel).	
Axe 3 – Évaluation en général (alpha : DES=0,70 ; REE=0,72)	
29. Utiliser des outils psychométriques.	
30. Utiliser d'autres outils d'évaluation (p. ex., Coursus, questionnaires maisons).	
31. Administrer à une cohorte d'élèves un outil psychométrique pour leur permettre de s'autoévaluer.	

Axe 4 – Information scolaire et professionnelle (alpha : DES=0,87 ; REE=0,82)	
34.	Informers les élèves sur les services d'orientation offerts dans l'établissement (ex. tournée des classes, journal de l'école).
35.	Informers les élèves sur le fonctionnement et les exigences du cheminement et du système scolaires.
36.	Planifier, organiser et animer des activités d'information scolaire et professionnelle permettant aux élèves d'explorer le monde scolaire et le monde du travail (ex. journée carrière, stages d'un jour).
38.	Conseiller d'autres acteurs (enseignants et autres professionnels) dans la planification, l'organisation et l'animation d'activités d'information scolaire et professionnelle (ISEP).
39.	Déconstruire les fausses croyances des élèves sur le monde scolaire et professionnel.
41.	Organiser, mettre à jour et développer un centre de documentation (virtuel ou physique).
42.	Soutenir les élèves dans l'utilisation des ressources documentaires liées à l'orientation.
43.	Fournir aux élèves de l'information sur l'aide financière aux études.
44.	Initier ou collaborer à la rédaction et la production de brochures et de guides.
45.	Se tenir au courant des règles encadrant les cheminements scolaires et la sanction des études.
Axe 5 – Gestion du cheminement scolaire des élèves	
A – Tâches de soutien administratif (alpha : DES=0,83 ; REE=0,86)	
52.	Faire l'inscription des élèves dans son établissement.
53.	Répondre aux appels provenant de l'extérieur pour des demandes de renseignements divers sur l'école.
54.	Procéder aux inscriptions des élèves dans un autre établissement lors des transferts.
55.	Faire une vérification administrative des bulletins des élèves.
56.	Soutenir la direction dans la réalisation de tâches administratives.
B – Soutien professionnel à l'organisation scolaire (alpha : DES=0,77 ; REE=0,75)	
46.	Participer au processus d'accueil des nouveaux arrivants à l'école.
47.	Coordonner les opérations de classement des élèves ou de choix de cours des élèves.

48.	Participer aux opérations de classement des élèves ou de choix de cours des élèves.
49.	Soutenir l'élève dans l'analyse de ses résultats scolaires au regard de ses objectifs scolaires et professionnels.
50.	Conseiller la direction dans l'analyse de dossiers scolaires complexes.
51.	Établir les horaires de cours de certains élèves présentant des difficultés particulières.
C – Promotion de l'établissement scolaire (alpha : DES=0,85 ; REE=0,89)	
58.	Participer aux efforts de recrutement d'élèves pour son établissement (p. ex., journées portes ouvertes, représentation de l'école).
59.	Participer à la promotion des programmes et des services de l'école.
Axe 6 – Collaboration et rôle-conseil	
A – Approche orientante (alpha : DES=0,8 ; REE=0,81)	
57.	Développer et maintenir des collaborations avec des représentants du marché du travail, des établissements d'enseignement et autres organismes pouvant être impliqués dans l'orientation scolaire et professionnelle des élèves.
60.	Planifier des activités scolaires mettant à contribution des entreprises de la communauté.
61.	Solliciter la collaboration de divers organismes du monde du travail pour renseigner les élèves sur le marché du travail.
62.	Solliciter la collaboration des enseignants pour soutenir l'orientation des élèves.
63.	Accompagner les enseignants dans l'élaboration d'activités pédagogiques favorisant l'orientation des élèves (connaissance de soi, connaissance du monde scolaire et du travail, compétences transversales utiles à l'orientation).
B – Rôle conseil dans le milieu (alpha : DES=0,80 ; REE=0,83)	
64.	Répondre aux questions et préoccupations des acteurs du milieu en matière d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes.
65.	Participer à l'élaboration du projet éducatif de l'école et à son plan de réussite.
66.	Conseiller les directions sur l'intégration de l'orientation dans les pratiques de l'école (p.ex., approche orientante, apprentissages en orientation, ou services d'orientation).
70.	Travailler au sein d'une équipe interprofessionnelle.

	71.	Contribuer à changer les pratiques de l'école et des acteurs impliqués qui nuisent à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves.
	72.	Contribuer à réduire les préjudices vécus par des élèves en situation de vulnérabilité, en matière d'orientation scolaire et professionnelle.
	C – Rôle conseil aux parents (alpha : DES=0,85 ; REE=0,90)	
	67.	Sensibiliser les parents au rôle et à l'utilité des services d'orientation.
	68.	Informers et conseiller les parents sur les moyens d'accompagner leur enfant dans son orientation scolaire et professionnelle.
	Axe 7 – Gestion de sa pratique professionnelle	
	A – Exigences de l'Ordre (alpha : DES=0,77 ; REE=0,78)	
	74.	Tenir un dossier et rédiger des notes évolutives pour chaque élève dès qu'une intervention professionnelle est entamée.
	75.	Assurer la confidentialité de l'information obtenue dans le cadre de ma pratique, en fonction des circonstances prévues aux règles et normes professionnelles.
	78.	Créer des conditions favorables pour l'établissement d'une alliance de travail avec les élèves rencontrés.
	79.	Exercer un jugement éthique et responsable sur l'ensemble de ma pratique professionnelle.
	80.	Mettre à jour et développer mes connaissances, mes compétences et mes pratiques.
	81.	Explorer, comprendre et modifier ma manière d'agir pour offrir des services optimaux aux élèves.
	B – Exigences du Guide de pratique (alpha : DES=0,74 ; REE=0,73)	
	76.	Clarifier les attentes de la direction à propos de mes prestations de services.
	77.	Planifier mes prestations de services d'orientation.
	82.	Évaluer fréquemment les besoins d'orientation des élèves dans mon milieu.
	83.	Évaluer les services d'orientation offerts dans mon école.
	84.	Dresser le portrait des caractéristiques de la clientèle rencontrée (ex. culture, profil socioéconomique).