

Sous la direction de
France
PICARD

Pratiques d'orientation en milieu d'éducation



De l'impasse à l'enrichissement
par le codéveloppement



**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

Pratiques d'orientation en milieu d'éducation :
de l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4565-6

1. Élèves du secondaire – Orientation. 2. Conseillers d'orientation – Formation.
3. Orientation scolaire – Recherche. I. Picard, France, 1958- .

LB1620.6.P72 2016 373.14 C2016-941089-7

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

SODEC

Québec

Révision

Gislaine Barrette

Correction d'épreuves

Aude Tousignant

Conception graphique et mise en pages

Sarah Boisvert

Image de couverture

iStock

Dépôt légal : 3^e trimestre 2016

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2016 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

D4565-1 [01]

Conflits de rôle chez les conseillers d'orientation

Analyse et pistes d'action

Simon Viviers

Les défis de la pratique professionnelle des conseillères et conseillers d'orientation (c.o.) en milieu scolaire sont nombreux. Accompagner les jeunes en transition dans leurs difficultés d'orientation scolaire et professionnelle est une pratique qui se complexifie, comme le montrent plusieurs contributions de cet ouvrage : présence de plus en plus marquée d'élèves handicapés, en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation dans les écoles dites régulières (chapitre 6), ou d'élèves issus de l'immigration (chapitre 4), etc. À ces défis relevant de la nature des situations vécues par les jeunes en transition s'ajoutent ceux liés aux conditions dans lesquelles les c.o. pratiquent leur profession. Par exemple, le nombre croissant d'élèves auxquels les c.o. doivent offrir des services, les restrictions de ressources humaines et matérielles mises à leur disposition, les contraintes organisationnelles et professionnelles mouvantes et parfois contradictoires avec lesquelles ils doivent composer, ou encore la répartition parfois floue ou inéquitable des rôles et des responsabilités dans l'établissement figurent parmi les éléments qui conditionnent à leur manière les pratiques d'accompagnement des c.o. auprès des jeunes en transition.

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous attarderons aux défis que peut poser la divergence dans les définitions et les attentes relatives au rôle du c.o. dans les établissements scolaires. Que ce soit les élèves, les parents, les enseignants ou les directions, tout le monde a sa petite idée sur ce que devrait être le rôle du c.o. dans un établissement scolaire à partir de ses propres enjeux et de ses propres besoins et expériences. Dès lors, comment les divergences entre ces enjeux viennent-elles interférer concrètement avec la pratique de c.o. ? Comment contribuent-elles à mener vers des impasses professionnelles ? Dans un tel contexte, comment s'y retrouver dans la gestion de ces enjeux et comment exercer son métier convenablement, selon ses propres critères de ce qu'est un travail bien fait ? L'objectif de ce chapitre est d'explorer les difficultés

auxquelles se heurtent les c.o. œuvrant en milieu scolaire dans la gestion des conflits de rôle et la manière dont le codéveloppement (chapitre 2) a pu les soutenir pour se sortir des impasses où ces conflits les ont amenés. Après avoir présenté une mise en contexte à la fois sociale et scientifique du problème à l'étude, nous analyserons deux situations traitées au sein du projet GAP-Orientation pour montrer comment le problème peut se poser concrètement dans le vécu du c.o. et pour dégager des pistes pour le résoudre ou le prévenir.

1 / **Organisation du travail et exercice de la profession de c.o. en milieu scolaire au Québec: quelques données et constats**

Depuis le début des années 2000, la pratique des c.o. en milieu scolaire soulève des préoccupations chez de nombreux acteurs sociaux au Québec. Avec le Renouveau pédagogique au primaire et au secondaire, le ministère de l'Éducation envoyait un message clair voulant que l'orientation doive désormais constituer un enjeu central pour l'ensemble des acteurs scolaires et il réinvestissait des millions de dollars dans le soutien à l'orientation. Au même moment, deux enquêtes obtenaient des résultats troublants quant à la réalité professionnelle des c.o. Ainsi, une enquête de l'Ordre

L'impossibilité de bénéficier d'une autonomie professionnelle suffisante et de répondre individuellement aux besoins d'orientation des élèves semblait constituer les principaux problèmes pour les c.o.

des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ, 2004) dressait un portrait de leurs pratiques qui révélait une insuffisance des ressources en orientation et une assignation insatisfaisante à des tâches ne relevant pas de l'orientation. Parallèlement, une recherche menée auprès des professionnelles et professionnels de l'éducation œuvrant dans

les commissions scolaires au Québec montrait des signes de détresse psychologique et d'épuisement chez près du quart des c.o. sondés (Soares, 2006). Vécue par 60 % des c.o. participants à cette étude, la surcharge de travail constituait un facteur associé à la détérioration de la santé mentale, suivie par le manque de contrôle sur la réalisation du travail et l'incohérence entre ses valeurs et les objectifs de l'organisation. L'impossibilité de bénéficier d'une autonomie professionnelle suffisante et de répondre individuellement aux besoins d'orientation des élèves semblait constituer les principaux problèmes pour les c.o.

Malgré les investissements dans les services d'orientation au cours des années 2000, la situation ne s'est guère améliorée depuis. Une nouvelle enquête de l'OCCOPPQ réalisée en 2010 (encadré 7.1) refait les constats établis en 2004: les c.o. sont trop peu nombreux pour suffire à la demande, en plus d'être occupés par des tâches administratives. Plus récemment, une enquête de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE, 2016) trace un portrait similaire révélant les difficultés des professionnels de l'orientation à réaliser ce qui leur procure le plus de

satisfaction au travail: rencontrer les élèves pour leur apporter une aide-conseil (encadré 7.2). Sur le plan qualitatif, nous avons montré comment ces difficultés s'inscrivent dans une dynamique de souffrance identitaire de métier, c'est-à-dire un sentiment partagé par des professionnels d'un même métier qui, confrontés aux contraintes de leur milieu, n'arrivent plus à retrouver le sens ni l'essence de leur profession dans leurs pratiques au quotidien (Viviers, 2014, 2016). Plus précisément, les données fournies par les enquêtes de l'OCCOPPQ et de la FPPE corroborent la présence de ce que nous avons appelé une « désincarnation du cœur de métier » (encadré 7.3).

ENCADRÉ 7.1 / Les résultats d'une enquête de l'OCCOPPQ (2010) menée auprès des c.o. œuvrant au secondaire dans des commissions scolaires francophones (le pourcentage concerne les commissions scolaires)

Deux constats.

1 Les c.o. sont trop peu nombreux pour suffire à la demande:

- pas la possibilité d'offrir des services à l'ensemble des élèves qui ont des besoins en orientation (62%);
- le temps d'attente constitue un obstacle à l'offre de services (62%).

2 Les c.o. en place se voient attribuer des tâches administratives:

- inscription des élèves (76%);
- réponses à des appels extérieurs pour des demandes de renseignements divers (p. ex., uniforme scolaire) (78%);
- communication avec des écoles pour les enquêtes scolaires (83%);
- communication avec les parents pour des documents manquants (80%);
- photocopie de documents (70%).

ENCADRÉ 7.2 / Les résultats d'un sondage de la FPPE (2016) auprès des professionnels de l'orientation en milieu scolaire

Principaux problèmes rencontrés dans le travail :

- surcharge de travail (48 %);
- manque de temps pour rencontrer les élèves (43 %);
- augmentation du travail de nature administrative (44 %);
- manque de connaissance ou de reconnaissance de l'expertise professionnelle (42 %).

Source de plaisir (identifier des trois principales sources de plaisir parmi sept):

- sentiment d'utilité lorsque je conseille un élève (92 %);
- collaboration avec l'équipe-école (48 %);
- prise en compte de mes conseils par la direction (44 %).

ENCADRÉ 7.3 / Les sources de souffrance identitaire de métier relevées dans une recherche qualitative auprès de deux groupes d'une dizaine de c.o. œuvrant dans des commissions scolaires au Québec

La souffrance identitaire de métier est définie comme un vécu subjectif partagé, issu d'une mise en impasse de leur désir d'accomplissement de soi professionnel par les contraintes réelles de travail, qui fait qu'on ne reconnaît plus sa profession dans son expérience du travail. Selon les résultats de cette recherche, ce concept se décline en quatre dimensions.

- 1 **La « désincarnation » du cœur de métier** traduit un empêchement d'incarner sa profession, c'est-à-dire de mettre en place, dans sa pratique réelle, des activités professionnelles qui concordent avec l'essence du métier de c.o. en milieu scolaire, selon l'histoire, les valeurs, les finalités et les règles de l'art de la profession.
- 2 **La déprofessionnalisation du travail** résulte du processus de dépossession effective des c.o. de leur statut de professionnel spécialiste de l'orientation, statut caractérisé par une expertise élevée découlant d'une formation hautement spécialisée ainsi que par une autonomie de moyens dans la réalisation des finalités professionnelles.

- 3 **La déconsidération professionnelle** renvoie à une méconnaissance et à une mésestime de la profession de c.o. en milieu scolaire ainsi qu'à un déni de reconnaissance de l'utilité sociale de cette profession en milieu scolaire.
- 4 **Le déficit de collégialité** provient d'une expérience d'isolement professionnel alors qu'il est souhaité, voire attendu, d'œuvrer dans un milieu où les acteurs scolaires travaillent en équipe, où les c.o. peuvent échanger sur leurs pratiques et établir des relations interpersonnelles enrichissantes.

Source: Viviers, 2014.

2 / Que sait-on des conflits de rôle vécus par les c.o. en milieu scolaire?

Largement développée et utilisée en psychologie sociale, la théorie des rôles sociaux permet d'examiner la problématique qui nous intéresse. Suivant Rocheblave-Spenlé, Leclerc (1999) définit le rôle comme un « ensemble substantiel de normes qui prescrivent à une personne ou à un ensemble de personnes les actions qu'on attend d'elles selon leur position et la situation dans laquelle elles se trouvent » (p. 96). Ces normes constituent des attentes à l'égard d'une personne qui contribuent à orienter ses conduites. Provenant de différents acteurs avec qui la personne est en interaction, ces attentes variées engendrent parfois de l'ambiguïté, des conflits, de la surcharge ou de l'incongruence de rôle, qui peuvent mener, dans le contexte du travail, à une diminution de l'engagement, à une moins bonne performance, à l'insatisfaction, à l'épuisement professionnel, à l'absentéisme ou au roulement de personnel (p. ex., Culbreth *et al.*, 2005). Examinons donc comment la situation des c.o. en milieu scolaire¹ a été étudiée sous cet angle.

Provenant de différents acteurs avec qui la personne est en interaction, ces attentes variées engendrent parfois de l'ambiguïté, des conflits, de la surcharge ou de l'incongruence de rôle, qui peuvent mener, dans le contexte du travail, à une diminution de l'engagement, à une moins bonne performance, à l'insatisfaction, à l'épuisement professionnel, à l'absentéisme ou au roulement de personnel.

1 Plusieurs études rapportées dans cette section ont été réalisées aux États-Unis, auprès des *school counselors*. Bien que des différences substantielles existent entre ces *counselors* et les c.o. œuvrant en milieu scolaire au Québec (p. ex. les fonctions des *school counselors* sont explicitement rattachés autant à la réussite scolaire des élèves qu'à leur développement carriéologique, personnel et social), les convergences sur les plans de l'histoire, des valeurs, des référents théoriques et pratiques et de leur situation dans l'organisation scolaire nous incitent à les traiter sous le même terme.

2.1 / Les c.o. : au carrefour d'attentes multiples

Les c.o. se trouvent, à un niveau macro (institutionnellement) comme à un niveau micro (sur le plan organisationnel), à un carrefour d'attentes quant aux tâches et aux mandats à réaliser, ainsi qu'à la manière de les réaliser. Institutionnellement, la profession se retrouve à l'interface entre le monde scolaire et le monde du travail, tous deux particulièrement perméables aux influences des tendances sociales et politiques.

Sur le plan organisationnel, les c.o. se trouvent aujourd'hui dans une situation où ils sont appelés à collaborer avec un ensemble très étendu d'acteurs qui nourrissent des attentes particulières à leur égard.

Plusieurs chercheurs, tant aux États-Unis (p. ex. Herr, 2002) qu'au Québec (p. ex. Cournoyer, 2014), ont montré comment l'évolution de la profession a été et est toujours fonction des changements sociopolitiques qui se traduisent souvent par des réformes scolaires. Ces pressions politiques ont eu des incidences sur les paradigmes développés et privilégiés au fil de l'histoire de la profession (p. ex. psychométrique, vocationnel, clinique, développemental, éducatif, psycho-

social). Ces paradigmes cohabitent encore aujourd'hui dans les représentations de la pratique professionnelle des c.o., accentuant la diversité des attentes, tant de la part des acteurs côtoyant les c.o. que des c.o. eux-mêmes. Sur le plan organisationnel, les c.o. se trouvent aujourd'hui dans une situation où ils sont appelés à collaborer avec un ensemble très étendu d'acteurs qui nourrissent des attentes particulières à leur égard. Directions d'école, enseignants, autres professionnels de l'éducation, parents, partenaires d'établissements de formation ou du marché du travail, sans compter les élèves, tous sont susceptibles d'influencer l'orientation des conduites des c.o. Or ces acteurs ont une connaissance plus ou moins juste et actualisée de la profession et peuvent diverger de point de vue en termes philosophiques (p. ex. valeurs) et méthodologiques (p. ex. manières de faire le travail). Enfin, les c.o. arrivent eux-mêmes dans le monde du travail avec leurs attentes forgées entre autres par leur socialisation et leur formation professionnelles qui peuvent différer d'une université à l'autre et au sein même des universités. Les c.o. doivent ainsi négocier sans cesse, le plus souvent individuellement, l'écart entre les diverses attentes entretenues envers leur pratique.

2.2 / Du tiraillement à l'insatisfaction au travail ou à l'épuisement

Cet écart entre les attentes des uns et des autres conduit à ce que Culbreth *et al.* (2005) ont appelé le « stress de rôle ». Ce stress se décline le plus souvent en deux composantes : le conflit de rôle et l'ambiguïté de rôle. Le **conflit de rôle** survient lorsque la réponse à des attentes de rôle empêche la réponse à d'autres attentes concurrentes. Cette situation crée le sentiment d'être tirailé entre des messages contradictoires. L'**ambiguïté de rôle** est définie comme une articulation floue des rôles en termes de responsabilités et de performance attendue, un

Ce serait la perception d'incongruence entre les attentes initiales des c.o. envers l'emploi et leur expérience actuelle qui prédirait le mieux le stress de rôle.

manque d'informations claires en ce qui a trait aux responsabilités liées à un rôle et à la manière dont il peut être optimalement assumé. Ce serait la perception d'incongruence entre les attentes initiales des c.o. envers l'emploi et leur expérience actuelle qui prédirait le mieux le stress de rôle (Culbreth *et al.*, 2005; Mathews, 2012; Warnath et Shelton, 1976). Ultimement, c'est le sentiment de réaliser des « tâches inappropriées » (encadré 7.4) qui serait la principale cause de ce stress de rôle.

ENCADRÉ 7.4 / Des activités « appropriées » et « inappropriées » définies par l'American School Counseling Association (ASCA)*

Les problèmes de définition des rôles des c.o. dans les écoles ont amené notamment l'ASCA à développer un modèle de pratique qui définit de manière assez précise ce qu'est un c.o. et ce qu'il devrait faire. Ce modèle définit ce que sont les activités « appropriées » et les activités « inappropriées » pour les c.o. en milieu scolaire. Parmi les tâches appropriées, on retrouve des activités de counseling auprès des élèves, mais aussi de l'aide aux personnels scolaires pour différents problèmes liés à leur champ d'expertise. Les tâches inappropriées concernent le travail purement administratif, la surveillance ou la discipline des élèves, l'assistance technique aux directions et le counseling à long terme ou la thérapie avec les élèves. Ce modèle va jusqu'à recommander un rapport minimal conseiller/élèves (1 pour 250) et une proportion précise du temps que les c.o. devraient passer à offrir des services directs et indirects aux élèves (minimum 80 %).

Source: ASCA.

Parmi les tâches dites « appropriées », les plus importantes aux yeux des c.o. sont décidément celles qui demandent une interaction directe et un engagement envers les élèves; ce sont celles qui soutiennent le plaisir et la satisfaction au travail, voire qui préviennent l'épuisement (Bardhoshi, Schweinle et Duncan, 2014; Evans et Payne, 2008; Harris, 2009; Viviers, 2014). Plus précisément, le counseling auprès des élèves semble occuper une place de choix parmi les tâches souhaitées par les c.o. De fait, plusieurs études montrent que les principales sources d'insatisfaction et de frustration sont la trop grande quantité de temps passé à des tâches autres que le counseling (p. ex. DeMato et Curcio, 2004), notamment à « soutenir le système », à répondre à des crises et à travailler avec les administrateurs de district (Kolodinsky *et al.*, 2009), ce qui corrobore les données et constats présentés précédemment pour les c.o. du Québec. Par ailleurs, selon Bardhoshi, Schweinle et Duncan (2014), les c.o. ne refusent pas, en soi, de remplir des tâches connexes à leur travail; ils consentent à partager le fardeau

de certaines tâches dans une perspective de répartition du travail en équipe, ou encore si cela leur permet de mieux faire leur travail de counseling. C'est le caractère d'« assignation » des tâches qui, lorsqu'il se produit au détriment du travail de counseling, constitue une source d'insatisfaction, voire d'épuisement professionnel.

C'est le caractère d'« assignation » des tâches qui, lorsqu'il se produit au détriment du travail de counseling, constitue une source d'insatisfaction, voire d'épuisement professionnel.

Cette assignation des tâches se fait en grande partie par les directions d'école qui ont, en quelque sorte, le pouvoir d'imposer leurs attentes de rôle aux c.o. Parmi les acteurs auxquels ils ont affaire, ce sont les directions qui semblent occuper la fonction la plus déterminante. Aussi est-il

important de connaître leurs attentes quant à leur rôle (encadré 7.5). À titre d'exemple, une étude de Pérusse *et al.* (2004) indiquait que 80 % des directions d'école sondées jugeaient adéquates certaines tâches administratives dévolues aux c.o., comme l'inscription des élèves ou la préparation d'horaires, pourtant considérées comme « inappropriées » par les c.o. eux-mêmes.

ENCADRÉ 7.5 / **Les quatre conceptions du rôle de conseiller selon des directions d'école aux États-Unis**

Quatre conceptions de ce que devrait être le rôle premier des c.o. en milieu scolaire, en partant d'une conception plus contemporaine à une conception historiquement plus traditionnelle :

- le leader scolaire innovant (3 sur 26) ;
- le consultant collaborateur sur les cas d'élèves (9 sur 26) ;
- le fournisseur de services en réponse directe aux besoins des élèves (8 sur 26) ;
- le membre actif de l'équipe administrative (6 sur 26).

Source : Amatea et Clark, 2005.

Selon les témoignages des c.o. recueillis lors de notre précédente recherche qualitative (Viviers, 2014), plusieurs directions ne voient pas la pratique de l'orientation comme une pratique de « relation d'aide », ce qui amène certaines d'entre elles à limiter ce travail d'accompagnement ou, dans les cas les plus extrêmes, à l'interdire tout simplement. Selon ces c.o., elles ne saisiraient pas la complexité du travail de counseling d'orientation et sous-estimeraient grandement le temps nécessaire pour l'accomplir. Certaines directions auraient une vision carrément simpliste du travail que nécessite le conseil en orientation d'un jeune.

2.3 / **Du *nice counselor syndrome* à la défense des intérêts professionnels?**

Comment expliquer la persistance de telles attentes de rôle par les directions? La culture professionnelle d'adaptation, d'évitement des conflits et de «gentillesse» excessive, pour paraphraser l'expression «*nice counselor syndrome*» de Bemak et Chi-Ying Chung (2008), peut avoir contribué à la persistance d'attentes inadéquates de la part des différents acteurs en interaction avec les c.o. Des traces de cette culture ont été repérées chez les conseillers d'orientation psychologues en France (Amici et Le Moigne, 2007) et au Québec (Viviers, 2014).

Plus précisément, ce «syndrome» s'incarnerait dans des stratégies employées par les c.o. pour faire face aux situations de souffrance identitaire de métier; ces stratégies s'inscrivent principalement dans une adaptation plutôt que dans une transformation des contraintes d'organisation du travail qui affectent l'exercice de la profession. Ainsi, au lieu de susciter des confrontations et des conflits en refusant des mandats ou des tâches qui, selon eux, ne relèvent pas de leur profession, les c.o. consentiraient à répondre aux attentes de rôle d'autres acteurs, en particulier à celles des directions, en tentant cependant de le faire à la «façon c.o.» (Viviers, 2014). Par exemple, une c.o. ayant accepté à contre-cœur le mandat des admissions de nouveaux élèves a tenté de profiter de ces brèves rencontres avec eux pour les amener à se questionner sur leur orientation, à semer des graines de réflexion, à déconstruire des préjugés professionnels, etc. Si des stratégies de ce genre permettent de préserver un peu de sens à son travail de conseiller d'orientation, elles ne contribuent pas à modifier les attentes de rôle «inadéquates» de certains acteurs et finissent plutôt par entretenir, en milieu scolaire, une vision de la profession qui n'est pas nécessairement souhaitée par les c.o. Par conséquent, on peut supposer que ces stratégies alimentent une ambiguïté de rôle qui ouvre la voie à ce que le travail des c.o. continue d'être défini par les enjeux des autres acteurs de leur milieu professionnel plutôt que par leur perception des besoins d'orientation des élèves.

Force est d'admettre que des efforts doivent être investis pour mieux faire connaître, clarifier et négocier son rôle, notamment auprès des directions. Selon Clemens, Milsom et Cashwell (2009), la qualité de la relation direction-conseiller d'orientation et les capacités d'*advocacy*² des c.o. permettraient en effet de mieux définir leur rôle et susciteraient ainsi une plus grande satisfaction au travail. C'est possiblement ce qui explique les efforts faits par

Ainsi, au lieu de susciter des confrontations et des conflits en refusant des mandats ou des tâches qui, selon eux, ne relèvent pas de leur profession, les c.o. consentiraient à répondre aux attentes de rôle d'autres acteurs, en particulier à celles des directions, en tentant cependant de le faire à la «façon c.o.».

Selon Clemens, Milsom et Cashwell (2009), la qualité de la relation direction-conseiller d'orientation et les capacités d'*advocacy* des c.o. permettraient en effet de mieux définir leur rôle et susciteraient ainsi une plus grande satisfaction au travail.

2 Difficile à traduire de manière fidèle, ce terme anglais signifie littéralement «plaidoyer». Pour un meilleur aperçu de l'utilisation de cette notion dans le champ du counseling, voir Boulet et Viviers (2016).

certaines associations professionnelles états-uniennes pour intégrer dans la culture et la formation professionnelles des c.o. en milieu scolaire les compétences d'*advocacy* et, plus précisément, de *professional advocacy* (défense des intérêts professionnels), c'est-à-dire un processus visant à informer et à faire reconnaître le rôle et la mission de sa profession, à protéger et à revendiquer les conditions et les ressources nécessaires à la croissance et au développement de celle-ci, dans le but de mieux servir les publics concernés (Boulet et Viviers, 2016).

En somme, cette exploration des travaux scientifiques, appuyée notamment sur la situation des c.o. en milieu scolaire aux États-Unis, permet de faire ressortir trois éléments qui semblent être en jeu dans cette problématique lorsque examinée sous l'angle du stress de rôle : 1) le c.o. se trouve au carrefour d'attentes multiples et contradictoires, attribuables à des conceptions différentes de ce que sont les « tâches appropriées » d'un c.o., 2) l'« assignation » plus ou moins contraignante à des « tâches inappropriées » et 3) la réaction des c.o. à cette assignation. Ainsi peut-on en faire ressortir une compréhension dynamique, c'est-à-dire une compréhension qui tient compte à la fois des contraintes de l'organisation du travail³ et des stratégies pour y faire face. La section suivante permettra de détailler comment peuvent se présenter, concrètement, ces situations de stress de rôle dans la pratique de c.o. œuvrant en contexte québécois, comment elles conduisent parfois à des impasses professionnelles et quelles sont les pistes d'action que la démarche de codéveloppement a permis de révéler.

3 / **Analyse et pistes d'action en situation de stress de rôle**

Parmi les difficultés récurrentes vécues par les c.o. ayant participé aux groupes de codéveloppement professionnel, certaines concernaient des situations génératrices de stress de rôle. Nous analysons ici deux de ces situations afin de montrer comment le stress de rôle peut mener à des impasses professionnelles et comment la démarche de codéveloppement a permis d'entrevoir des issues pour sortir de ces impasses.

3 Le point de vue psychosocial adopté ici rend plus difficilement compte, nous en convenons, des facteurs socioéconomiques et politiques qui pèsent sur l'organisation du travail des établissements scolaires et influencent, par conséquent, les enjeux de chacun des acteurs qui y œuvrent. Par exemple, nous avons déjà montré l'incidence de l'idéologie managériale sur la réalité de travail du personnel scolaire et la manière dont elle pose des risques pour la santé psychologique (Maranda, Deslauriers et Viviers, à paraître).

3.1 / **La situation d'Iris: clarifier son rôle sur tous les fronts**

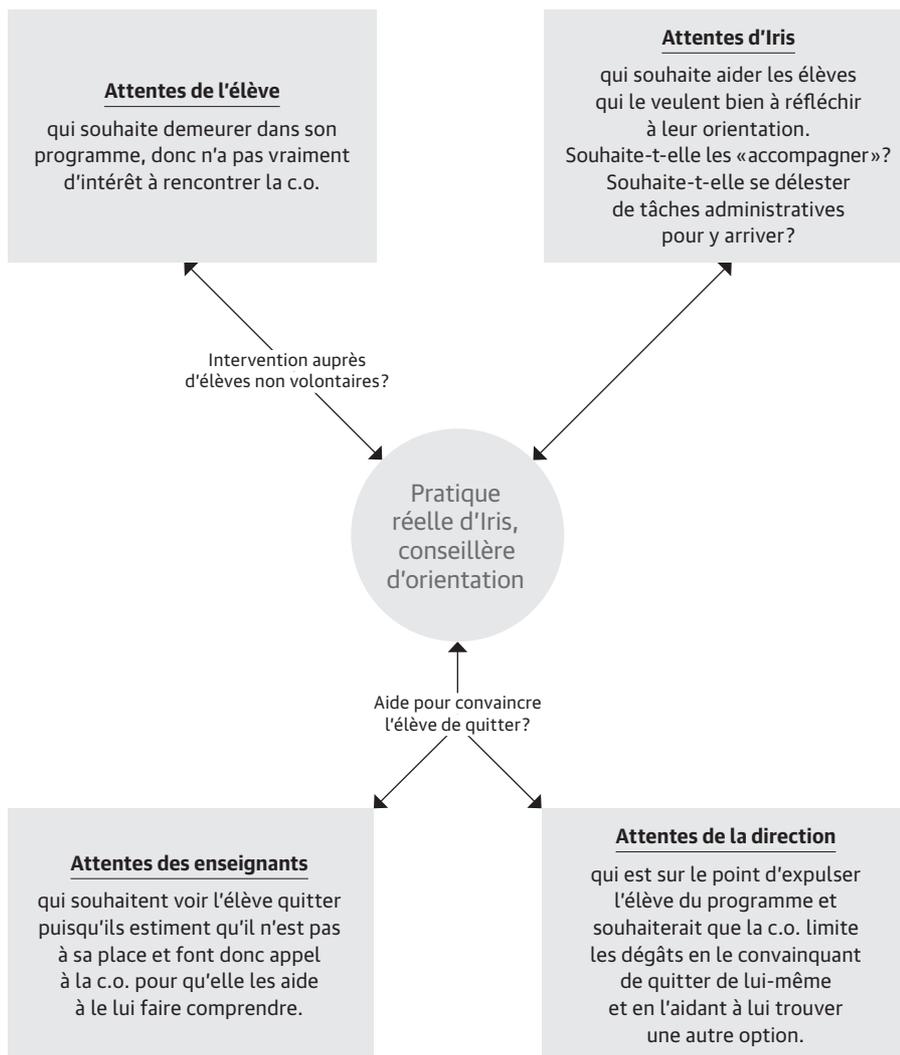
Œuvrant dans un centre de formation professionnelle, Iris doit intervenir auprès d'un élève à la demande de certains enseignants et de la direction. Malgré un intérêt manifestement très élevé pour le programme dans lequel il étudie, cet élève éprouve des difficultés scolaires importantes qui ont amené ses enseignants à l'adresser d'abord au conseiller pédagogique, pour l'aider à surmonter ses difficultés scolaires, puis à la direction d'établissement, pour l'inviter à reconsidérer son choix de programme. Selon la direction, le conseiller pédagogique et les enseignants, l'élève n'aurait pas les aptitudes requises pour exercer le métier pour lequel il étudie et devrait donc changer de programme. Dans une escalade d'interventions qui l'amènera éventuellement à être exclu du programme, l'élève est incité, voire obligé de rencontrer Iris, dont le mandat plus ou moins implicite est de le « convaincre » qu'il n'est pas à sa place et de lui proposer un « plan B ». Iris se sent impuissante face à cette situation, puisque, d'un côté, l'élève vient la rencontrer sans véritable intention d'explorer son choix d'orientation et que, de l'autre, les enseignants et la direction s'attendent à ce qu'elle parvienne à lui faire revoir son choix d'orientation de manière à ce qu'il décide par lui-même de quitter le programme, plutôt que ce soit la direction qui l'expulse.



LE RÉCIT
D'IRIS

Lorsqu'on analyse les attentes des différents acteurs de cette situation envers la conseillère d'orientation, on constate clairement un **conflit de rôle** (figure 7.1) tel que défini plus haut, c'est-à-dire que la réponse à certaines attentes empêche la réponse à d'autres attentes concurrentes. En plus de devoir composer avec des attentes contradictoires, Iris se sent en porte-à-faux par rapport à la représentation qu'elle se fait de son rôle professionnel (**incongruence de rôle**). Selon elle, son rôle dans cette situation serait d'aider l'élève à réfléchir à son orientation, à faire le point sur les motivations qui l'ont conduit à faire ce choix de programme et à vérifier dans quelle mesure il actualise ou non ses aspirations dans le contexte actuel, et enfin, de l'accompagner dans l'exploration des solutions alternatives. Toutefois, ce rôle ne correspond ni aux attentes de la direction, ni à celles des enseignants ou de l'élève. Ainsi, la demande d'Iris à son groupe de codéveloppement traduit son sentiment d'impuissance à répondre à la fois aux attentes et aux besoins de l'élève ainsi qu'à celles des enseignants et de la direction, d'une manière qui respecte sa propre conception de son rôle : « *Je serais satisfaite si j'étais plus outillée en intervention auprès d'élèves non volontaires et si je pouvais mieux répondre aux attentes des enseignants et de la direction en allant plus loin dans mes interventions auprès des élèves référés.* » La phase d'exploration des solutions a permis de voir comment Iris peut intervenir sur les trois pôles d'attentes qui entrent en contradiction : celui des directions et des enseignants, celui de l'élève et le sien.

FIGURE 7.1 / **Une situation de conflit de rôle**



3.1.1 / Recadrer les attentes de la direction et des enseignants: oui, mais...

Dans un premier temps, ressentant la contradiction entre les attentes de la direction et des enseignants et les valeurs et finalités de la profession de c.o. (aider l'élève à s'orienter en respectant sa situation personnelle), les membres du groupe ont invité Iris à clarifier explicitement son rôle auprès de la direction et des enseignants. De fait, tous semblent s'entendre sur le fait que le rôle assigné à la c.o. (réorienter un élève contre son gré) est non seulement irréaliste, mais aussi éthiquement douteux. Iris a pourtant déjà indiqué à la direction et aux enseignants qu'elle ne peut pas arriver à trouver une voie de sortie «magique» qui convaincrerait l'élève de quitter le programme de son plein gré.

J'ai vraiment mis ça clair avec la direction en lui disant que je ne peux pas aider quelqu'un qui ne veut pas s'aider, et je ne peux pas obliger quelqu'un à faire un cheminement
(COMMENTAIRE D'IRIS).

Elle a donc exprimé indirectement son attente de recevoir des élèves avec qui elle peut exercer son rôle comme elle le conçoit, donc des élèves qui, de leur plein gré, souhaitent la rencontrer et réfléchir sur leur orientation. Mais que faire alors avec les élèves non volontaires? Le problème de la direction et des enseignants demeure entier... et de fait, elle continue de recevoir ce type de références.

C'est sûr qu'eux, ils sont pris dans un cul-de-sac avec ces élèves-là aussi, souvent ils vont dire: «Ben écoute, on va te demander de rencontrer Iris.» L'élève dit oui; il ne peut pas dire: «Non, je m'en vais», parce qu'il veut rester. Il vient donc me voir... (COMMENTAIRE D'IRIS).

En fait, bien qu'elle ait manifesté sa volonté de «clarifier son rôle», on constate dans la formulation même de la demande d'Iris qu'elle semble trouver légitimes les attentes de la direction et des enseignants et aimerait les aider à se sortir de leur cul-de-sac, tout en respectant l'esprit de son rôle professionnel. À défaut d'être en mesure de recadrer les attentes des enseignants et de la direction, elle revient à la charge en demandant des outils pour intervenir auprès de clientèles «non volontaires».

3.1.2 / Agir sur les attentes de l'élève pour éviter d'avoir à le convaincre...

On peut percevoir au fond de cette demande d'aide pour intervenir auprès de clientèles «non volontaires» un désir de trouver des moyens pour effectivement convaincre l'élève qu'il n'est pas à la bonne place.

Ce qui me chicote le plus, c'est... C'est sûr que j'aimerais beaucoup amener l'élève à l'évidence, donc je vis de l'impuissance, une frustration par rapport à ça. (COMMENTAIRE D'IRIS).

Même si les membres du groupe ne semblent pas adhérer à cet objectif, ils tentent néanmoins d'aider Iris à sortir de son impasse en lui suggérant des pistes pour agir plus tôt sur les attentes des élèves, afin d'éviter que survienne cette situation. Aussi suggèrent-ils différents moyens pour susciter des prises de conscience des élèves quant à leur orientation, pour que l'orientation soit infusée plus tôt dans le processus et éviter ainsi qu'elle ne soit vue comme l'« ultime étape » : que ce soit à l'entrée dans le programme, après le constat par les enseignants de difficultés particulières, ou encore à différentes étapes du cheminement dans le programme. Une intervention de la c.o. plus tôt dans le processus permettrait, selon les membres du groupe, de créer un lien de confiance avec les élèves, en plus de mieux leur faire connaître son rôle et ses apports possibles.

3.1.3 / Clarifier ses propres attentes par rapport à l'exercice de sa profession de c.o.

Des membres du groupe suggèrent certaines pistes à Iris pour qu'elle soit **plus au clair avec ses propres attentes**. Au fil des discussions, on peut déceler une certaine ambivalence professionnelle chez Iris, non seulement avec les élèves non volontaires, mais vis-à-vis du travail même d'accompagnement en orientation.

C'est sûr que moi, je travaille souvent dans le court terme, c'est rare que je vais voir un élève trois fois. J'ai tellement de tâches administratives; je ne fais pas de l'orientation vraiment, c'est particulier, c'est un dixième de ma tâche. Des élèves, je n'en rencontre pas tant que ça. [...] C'est parce que le rôle, il est tellement pas lié à l'orientation, c'est pour ça que le titre de conseiller en orientation... (COMMENTAIRE D'IRIS).

Contrairement à ce qui est évoqué dans les travaux scientifiques précédents, on ne voit pas un désir explicite de cette c.o. de délaissier ses tâches administratives pour rencontrer davantage d'élèves. Peut-être se retrouve-t-elle davantage dans ces tâches? Considérant qu'il s'agit d'un aspect assez consensuel du métier, pourrait-elle l'avouer à ses collègues c.o. sans se sentir en porte-à-faux avec eux? Et si c'était une autre manière de pratiquer l'orientation? Le débat reste à faire, mais, pour finir, Iris peut envoyer un double message aux différents acteurs et entretenir une ambigüité de rôle si elle ne clarifie pas sa propre position quant à son rôle d'accompagnement. Comme le souligne une participante: «*C'est de clarifier auprès de ta direction: "Vous me donnez 90% de tâches administratives... Si vous voulez que j'aie un meilleur rôle là-dedans, que je puisse faire quelque chose avec cette clientèle-là et bien il faut en enlever." Ça dépend de toi aussi, de ton intérêt à vouloir aller là-dedans.*»

En somme, cette situation révèle la complexité de la dynamique sous-jacente au stress de rôle. On voit, certes, la nécessité de clarifier, comme le soulignent les écrits scientifiques, les attentes des acteurs scolaires, et notamment celles des directions, mais il y a lieu pour les c.o. de préciser leurs propres attentes, en lien avec leur conception du rôle professionnel d'un c.o. en milieu scolaire.

3.2 / La situation de Karine : pallier le manque de personnel administratif sans compromettre le sens de son métier

Karine nous fait part de son inconfort professionnel découlant de son rôle de sanction des choix de matières dans le cheminement des élèves. C'est elle qui reçoit et sanctionne les demandes de changement de matières des élèves en début d'année scolaire. Par le passé, cette tâche revenait aux techniciennes ou techniciens en organisation scolaire (t.o.s.), mais au fil des années, avec la disparition d'un poste de t.o.s., les c.o. l'ont intégrée dans leur mandat. En plus d'être mal à l'aise dans ce rôle, Karine vit un inconfort supplémentaire puisqu'elle doit désormais composer avec de nouvelles règles qui diminuent la flexibilité des changements d'options scolaires possibles pour les élèves. Ainsi, seules les demandes de changement d'options pour les mathématiques, l'anglais et les sciences peuvent être considérées. Karine est témoin de l'insatisfaction, voire de la tristesse et de la colère d'un nombre grandissant d'élèves (et de parents) à qui elle ne peut accorder de changement d'options scolaires. Or, bien qu'elle comprenne « rationnellement » la logique de ces nouvelles règles, Karine se sent mal à l'aise d'appliquer la ligne dure puisqu'elle a le sentiment d'être en conflit avec son rôle et sa posture de relation d'aide avec les élèves. Avec les nouvelles règles, elle peut s'appuyer sur des critères plus clairs et objectifs de prise de décision, mais elle y perd en flexibilité. Cela l'empêche de jouer son rôle de c.o., notamment pour soutenir la motivation des élèves dans leur cheminement scolaire. À l'inverse, elle a plutôt l'impression de contribuer à la démotivation des élèves, voire de briser des rêves lorsqu'elle doit leur refuser un changement de matière.



LE RÉCIT
DE KARINE

Dans la situation de Karine, les attentes de rôle sont plus diffuses que dans la situation d'Iris, mais la contradiction est plus tranchée entre le rôle qu'elle souhaiterait exercer et celui qu'elle est effectivement amenée à jouer. Il s'agit donc d'une situation encore plus claire d'**ambiguïté de rôle**, articulation floue des rôles en termes de responsabilités, qui se transforme en **incongruence de rôle**, voire en **souffrance identitaire de métier**, c'est-à-dire le sentiment de perdre le sens et l'essence de sa profession dans ses pratiques.

3.2.1 / D'une ambiguïté de rôle à une souffrance identitaire de métier : un processus insidieux

Autrefois accomplies par des t.o.s., les tâches de sanction des changements de choix de cours paraissent plutôt insatisfaisantes pour Karine, faisant en cela écho aux écrits scientifiques rapportés ci-dessus. Karine est par ailleurs consciente que c'est une conjoncture qui, dans le passé, les ont amenées, sa collègue c.o. et elle, à se retrouver avec ces tâches; ce précédent a pu jouer sur les attentes de rôle actuelles à leur égard.

On va ramer tout le monde ensemble. [...] J'ai l'impression aussi que peut-être on s'est laissé embarquer à quelque part. [...] J'ai l'impression qu'on pallie un peu à tout ça. Donc, on est là, on s'organise et on fait les choses pour que ça marche, et je pense que c'est comme assumé dans l'école que les c.o. font ça, ils reçoivent les demandes, ils s'organisent et ils accompagnent les t.o.s. dans ces changements (COMMENTAIRE DE KARINE).

Comme dans l'étude de Bardhoshi, Schweinle et Duncan (2014), Karine et sa collègue se sont adaptées aux circonstances et ont consenti à partager le fardeau de ces tâches dans un contexte où toutes et tous devaient retrousser leurs manches pour arriver à faire fonctionner l'école malgré l'absence d'une t.o.s. : ces tâches ne leur ont pas été « assignées » en soi. Il n'y a donc pas de conflit aussi explicite que dans la situation d'Iris : les rôles se sont définis par défaut, au fil des années, et le conflit de rôle s'est installé de manière plus insidieuse. Cependant, la situation plus ou moins satisfaisante dans laquelle se retrouvait Karine jusque-là s'est récemment transformée en situation clairement insatisfaisante.

Une souffrance identitaire de métier s'est manifestée lorsqu'est survenu un changement de règles organisationnelles qui a engendré une incongruence de rôle manifeste, c'est-à-dire un conflit de valeurs entre son rôle de relation d'aide aux élèves et son rôle dans l'organisation scolaire. Les nouvelles règles font en sorte qu'elle se voit obligée d'adopter la « ligne dure », ce qui contraste avec la posture « chaleureuse » qu'elle souhaite adopter, en droite ligne avec son rôle d'intervenante en relation d'aide. Confrontée aux conséquences pénibles du choix organisationnel sur les élèves - « *le jeune qui pleure* » (propos de Karine) -, elle ressent un vif sentiment d'incongruence : « *C'est vraiment quand je sens, tu sais... il y en a qui nous le disent : "moi, je vais lâcher l'école" et puis "ça va mal, voyons donc, tu ne peux pas faire ça!" [...] "c'est ma raison de vivre!"* » (témoignage de Karine). Cette situation l'ébranle fortement : « *Je ne sais plus sur quel pied danser* » (commentaire de Karine).

3.2.2 / Recadrer ses représentations ou agir sur les tâches assignées?

Ainsi, la demande formulée par Karine au groupe de codéveloppement ne remet pas en question les tâches d'organisation scolaire dont elle est responsable, mais elle vise plutôt à se débarrasser de ce sentiment d'incongruence. Selon elle, les coupes budgétaires et la difficulté à recruter des t.o.s. rendent irréaliste une « défense des intérêts professionnels » qui amènerait une redéfinition radicale de son rôle.

Je ne pense pas que, de façon réaliste, je peux penser qu'un jour je n'aurai plus ce dossier-là [d'organisation scolaire]. Je ne pense pas que du jour au lendemain, je pourrais aller rencontrer ma direction et dire: « Moi, je suis en relation d'aide, je ne peux plus gérer ce dossier-là » (PROPOS DE KARINE).

Sa demande traduit plutôt un souci de composer avec les contraintes d'une manière qui puisse respecter son éthos professionnel. La demande de Karine à son groupe de codéveloppement se formule ainsi: « *Considérant que mon rôle professionnel ne peut pas changer, je serais satisfaite si j'arrivais à concilier harmonieusement les rôles de relation d'aide et d'organisation scolaire.* »

La phase d'exploration des solutions en groupe de codéveloppement a d'abord permis un **recadrage** de cette opposition ou de cette incongruence entre la relation d'aide en orientation et le rôle dans l'organisation scolaire qu'elle assume actuellement. Et si ce dernier rôle n'était pas si hors champ qu'elle ne le pense? Ne s'agit-il pas d'une autre manière d'accompagner les jeunes dans une transition? Ces rencontres avec les élèves qui demandent un changement d'options scolaires ne sont-elles pas des situations qui recèlent un grand potentiel d'éducation à la carrière? En ce sens, ces rôles reliés à l'organisation scolaire et à la relation d'aide sont-ils aussi incompatibles que Karine le croit? Ces pistes de réflexion ont effectivement permis à Karine de sortir de son impasse subjective, comme en témoigne cet échange entre l'animateur-accompagnateur (AA) et Karine:

AA: *Est-ce que cela se peut que la relation d'aide, ce soit aussi d'accompagner des gens qui doivent s'adapter à des circonstances involontaires?*

Karine: *Hein, c'est vrai, c'est vrai ça...!*

Bien que soulageant Karine de son vécu d'incongruence, ce recadrage, pris isolément, aurait pu contribuer à l'entretien de stratégies d'adaptation contribuant à la persistance d'une organisation du travail à la source de ce conflit de rôles. Cependant, tout en considérant la prémisse de Karine qui considère comme irréaliste de se départir de son mandat d'organisation scolaire, plusieurs pistes d'intervention ont été apportées dans le groupe pour l'aider à **repositionner concrètement sa responsabilité** dans les situations qui lui posent problème. Que ce soit en adressant les cas difficiles plus rapidement à la direction ou en lui parlant de son inconfort avec l'application des

nouvelles règles, ou encore en procédant à un bilan de la rentrée actuelle avec les intervenants concernés par le processus pour éventuellement redéfinir son rôle de manière satisfaisante, Karine est repartie de sa consultation en codéveloppement avec des pistes qui lui semblaient réalistes pour retrouver un espace de pouvoir d'agir sur son organisation du travail.

CONCLUSION

Les conflits et plus largement le stress de rôle sont des réalités du travail qui apparaissent inévitables dans l'exercice de certaines professions. N'en demeure pas moins que les c.o. œuvrant en milieu scolaire au Québec se retrouvent dans une situation où les transformations, nombreuses et relativement rapides, à la fois de leur profession et du système scolaire, ont engendré une grande diversité d'attentes à leur égard. Leur position actuelle dans l'organisation, coïncée entre les services d'accompagnement personnalisé, la pédagogie (approche orientante) et l'organisation scolaire, les oblige à composer avec les enjeux, les besoins et les attentes d'une grande diversité d'acteurs. Il est peu surprenant, dès lors, qu'un certain nombre d'impasses professionnelles abordées en codéveloppement aient concerné la difficile harmonisation des attentes de chacun dans l'organisation. Comment, en effet, arriver à composer avec tous ces enjeux et à exercer sa profession convenablement, selon ses propres critères de travail « bien fait », dans ce contexte? Ce chapitre avait pour objectif de mieux comprendre ces difficultés sous l'angle des conflits de rôle, en éclairant des situations concrètes de travail des c.o. traitées dans le cadre du projet GAP-Orientation à partir des connaissances scientifiques sur la question et en montrant comment la démarche de codéveloppement a pu les soutenir pour se sortir de leurs impasses identitaires et professionnelles.

L'analyse des récits de pratique d'Iris et de Karine permet de montrer la richesse d'une analyse ancrée dans l'expérience concrète de travail. Dans le cas d'Iris, on voit clairement comment les enjeux des acteurs avec lesquels elle interagit se traduisent par des tiraillements dans son vécu professionnel. Selon notre expérience (Maranda, Viviers et Deslauriers, 2014; Viviers, 2014), sa situation fait écho à celle d'un nombre considérable de c.o. qui se voient contraints de rencontrer des élèves en dernier recours, juste avant leur expulsion ou leur décrochage; les c.o. sont dès lors condamnés à échouer ou à accomplir des miracles... Or l'analyse de la situation traitée en codéveloppement a permis de relever des pistes intéressantes pour sortir de cette impasse, pistes misant sur une clarification constante de son rôle professionnel sur tous les fronts, soit envers les collègues et envers elle-même.

Bien qu'elle puisse sembler aller de soi, cette dernière piste - la clarification de sa propre conception du rôle de c.o. dans un établissement scolaire - apparaît d'une importance capitale, comme le souligne Watkinson (2015). Ce dernier insiste sur la

nécessité d'inscrire sa pratique dans une «vision» plus large de ce que l'on souhaite avoir comme pratique et de la manière particulière dont on souhaite contribuer à la mission de l'école, à titre de c.o. En ce sens, les démarches de l'Ordre professionnel évoquées en introduction pour «guider» les pratiques des c.o. en milieu scolaire peuvent être porteuses, tout comme les efforts de la FPPE pour valoriser l'orientation en milieu scolaire. En ce qui concerne l'établissement scolaire, Watkinson (2015) souligne la nécessité de discuter et de partager avec les autres acteurs de l'école afin que ceux-ci puissent également y retrouver leur vision de l'école. Cette démarche risque fort d'amener ces derniers à mieux soutenir les conseillers d'orientation dans leur pratique. Certaines pistes de dénouement de l'impasse professionnelle d'Iris allaient en ce sens (p. ex. revoir le processus d'accompagnement des élèves pour y inclure plus tôt la c.o.). En outre, Watkinson (2015) invite fortement les c.o. à mettre en évidence, auprès des différents acteurs, la façon dont cette vision est effectivement actualisée dans des pratiques professionnelles réelles qui s'articulent avec l'organisation du travail de l'ensemble de l'établissement.

Dans le cas de Karine, le stress de rôle se présente d'une manière qui trouve des échos dans les écrits scientifiques sur le sujet. De fait, elle participe à une organisation du travail qui, au fil des années, a attribué une responsabilité grandissante aux c.o. dans l'accomplissement des tâches d'organisation scolaire qui peuvent être vécues comme «inappropriées», ou du moins comme ne répondant pas au désir professionnel d'entrer en relation avec les élèves pour les aider à s'orienter. Plus encore, les nouvelles règles de travail font en sorte que les attentes de rôle liées à l'organisation scolaire et celles liées à la relation d'aide entrent plus frontalement en conflit. Les pistes relevées en groupe de codéveloppement ouvrent la voie pour aider Karine à sortir de son incongruence tant subjective (recadrage) qu'objective (p. ex. révision effective de son rôle).

Dans un cas comme dans l'autre, on constate la bonne volonté des c.o. de «faire avec» les contraintes qui leur sont imposées, de répondre aux attentes de rôle qui, à première vue, leur paraissent difficilement compatibles, voire tout à fait incompatibles avec leur propre conception de leur rôle professionnel. Elles comprennent la rationalité des enjeux des autres acteurs scolaires, les directions au premier chef, et consentent à faire des compromis sur leur pratique pour accommoder l'organisation. Cette bonne volonté illustre bien, d'une manière incarnée et complexe, ce «*nice counselor syndrome*» repéré chez des c.o. d'un peu partout dans le monde et qui peut constituer un talon d'Achille pour la profession. De fait, le contexte politique actuel, plaidant pour un renforcement des mesures d'imputabilité organisationnelle dans le système scolaire, va fort possiblement accroître les attentes administratives à l'égard des c.o. (Stone-Johnson, 2015); comment les c.o. arriveront-ils alors à faire face aux conflits de rôle qui risquent de s'intensifier? Jusqu'où pourront-ils accepter de partager

le fardeau des tâches administratives sans dénaturer leur métier? En outre, comment arriveront-ils, individuellement et collectivement, à protéger le sens de leur profession devant ces pressions?

Les groupes de codéveloppement que nous avons mis en œuvre semblent avoir contribué à soutenir un certain désir, chez les c.o., d'une défense ou d'une protection de leurs intérêts professionnels (Boulet et Viviers, 2016), et ce, de deux manières. D'une part, les consultations ont permis de répondre au besoin d'Iris et de Karine de trouver des pistes concrètes pour sortir de leur impasse professionnelle. D'autre part, et plus important encore, nous semble-t-il, ces consultations ont restauré une certaine confiance professionnelle nécessaire pour faire respecter son métier et l'autonomie professionnelle que son statut légal lui confère. Comme le souligne Watkinson (2015): «À défaut d'entrevoir des possibilités réelles de changement, les personnes se sentent contraintes à endosser des rôles incongruents avec leurs croyances et leurs passions» (p. 15, notre traduction). Comme nous l'avons relevé dans un autre écrit (Boulet et Viviers, 2016), les c.o. ont déjà de nombreuses qualités et habiletés nécessaires pour la défense de leurs intérêts professionnels. Les groupes de codéveloppement créent un espace collectif permettant de discuter du métier et de le faire vivre (Clot, 2008), de raviver le désir qu'on lui porte (Osty, 2002) et de ranimer la fibre de l'engagement professionnel dont on souhaite être l'incarnation.

BIBLIOGRAPHIE

- Amatea, E.S. et M.A. Clark (2005). «Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role», *Professional School Counseling*, vol. 9, n° 1, p. 16-27.
- American School Counseling Association (ASCA) (2016). Appropriate/Inappropriate School Counseling Program Activities, <<https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/appropriate-activities-of-school-counselors.pdf>>, consulté le 25 juillet 2016.
- Amici, S. et J. Le Moigne (2007). «Questionner sa pratique de conseiller d'orientation psychologue pour faire vivre le métier», *Éducation permanente*, vol. 171, n° 2, p. 45-58.
- Bardhoshi, G., A. Schweinle et K. Duncan (2014). «Understanding the impact of school factors on school counselor burnout: A mixed-methods study», *The Professional Counselor*, vol. 4, n° 5, p. 426-443.
- Bemak, F. et R. Chi-Ying Chung (2008). «New professional roles and advocacy strategies for school counselors: A multicultural/social justice perspective to move beyond the nice counselor syndrome», *Journal of Counseling & Development*, vol. 86, p. 372-382.
- Boulet, J. et S. Viviers (2016). «Défendre les intérêts de sa profession: un impératif pour les conseillers d'orientation en milieu scolaire?», *L'orientation*, vol. 6, n° 1, p. 5-8.
- Clemens, E.V., A. Milsom et C.S. Cashwell (2009). «Using leader-member exchange theory to examine principal-school counselor relationships, school counselors' roles, job satisfaction, and turnover intentions», *Professional School Counseling*, vol. 13, n° 2, p. 75-85.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Le travail humain».

- Cournoyer, L. (2014). « Career counselling in Quebec: Its evolution and future outlook », dans B. Sheppard et S. Mani (dir.), *Career Development Practice in Canada: Perspectives, Principles, and Professionalism*, Ottawa, Canadian Education and Research Institute for Counselling, p. 35-54.
- Culbreth, J.R., J.L. Scarborough, A. Banks-Johnson et S. Solomon (2005). « Role stress among practising school counselors », *Counselors Education and Supervision*, vol. 45, n° 1, p. 58-71.
- DeMato, D.S. et C.C. Curcio (2004). « Job satisfaction of elementary school counselors: A new look », *Professional School Counseling*, vol. 7, n° 4, p. 236-245.
- Evans, Y.A. et M.A. Payne (2008). « Support and self-care: Professional reflections of six New Zealand high school counsellors », *British Journal of Guidance & Counselling*, vol. 36, n° 3, p. 317-330.
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec - FPPE (2016). *Enquête sur l'orientation scolaire et professionnelle*, document inédit.
- Harris, B. (2009). « Extra Appendage or integrated service? School counsellors' reflections on their professional identity in an era of education reform », *Counselling & Psychotherapy Research*, vol. 9, n° 3, p. 174-181.
- Herr, E.L. (2002). « School reform and perspectives on the role of school counselors: A century of proposals for change », *Professional School Counseling*, vol. 5, n° 4, p. 220-234.
- Kolodinsky, P., P. Draves, V. Schroder, C. Lindsey et M. Zlatev (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*, vol. 12, n° 3, p. 193-199.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Maranda, M.F., J.S. Deslauriers et S. Viviers (à paraître). « L'école en souffrance: enquête-action et critique de l'idéologie managériale », dans L. Negura (dir.), *L'intervention en sciences humaines: l'importance des représentations*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Maranda, M.F., S. Viviers et J.S. Deslauriers (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail: contributions d'une recherche-action en milieu scolaire*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Mathews, T.F. (2012). *The School Counselors' Description of Their Experiences of Emotional Exhaustion: A Phenomenological Study*, thèse de doctorat, Minneapolis Harold Abel School of Social and Behavioral Sciences, Capella University.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec - OCCOPPQ (2010, juin). « L'orientation au secondaire. La situation actuelle », dans *Colloque de l'OCCOPPQ: Évaluer et intervenir: les indissociables de notre pratique*, Québec.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec - OCCOPPQ (2004). *Questionnaire sur l'inventaire des pratiques des conseillers et conseillères d'orientation en éducation*, document inédit, Montréal.
- Osty, F. (2002). *Le désir de métier: engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Pérusse, R., G.E. Goodnough, J. Donegan et C. Jones (2004). « Perceptions of school counselors and school principals about the National Standards for School Counseling Programs and the Transforming School Counseling Initiative », *Professional School Counseling*, vol. 7, n° 3, p. 152-161.
- Soares, A. (2006). « Le travail dans la peau, mais l'âme maganée: la réalité des professionnelles et professionnels des commissions scolaires. Le cas des conseillers et conseillères d'orientation », dans *Colloque du secteur « orientation » de l'OCCOPPQ, C.O.: Vers une diversité de sommets*, 7 juin, Lennoxville, Université Bishop.
- Stone-Johnson, C. (2015). « That's not in my job description!: Personnel management in the accountability era », *Journal of Cases in Educational Leadership*, vol. 18, n° 4, p. 294-308.

- Viviers, S. (2016). «Souffrance et stratégies défensives dans le travail de conseillers d'orientation en milieu scolaire: l'identité professionnelle en question», dans G. Fournier, L. Lachance et E. Poirel (dir.), *Éducation et vie au travail: diversité des trajectoires professionnelles et dynamique de maintien durable en emploi*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 253-293.
- Viviers, S. (2014). *Souffrance identitaire de métier: des conseillers et conseillères d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de la profession en milieu scolaire*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Warnath, C.F. et J.L. Shelton (1976). «The ultimate disappointment: The burned-out counselor», *Personnel and Guidance Journal*, vol. 55, n° 4, p. 172-175.
- Watkinson, J.S. (2015). «I just thought I would be the school counselor: Vision as a reflective practice», *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, vol. 2, n° 1, p. 14-28.