



Les stratégies de protection du métier des conseillers d'orientation œuvrant au secteur scolaire : la conceptualisation et l'opérationnalisation d'un nouvel outil de mesure

Mémoire

Johannie Boulet

Maîtrise en sciences de l'orientation - recherche et intervention - avec mémoire
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Johannie Boulet, 2018

**Les stratégies de protection du métier des conseillers
d'orientation œuvrant au secteur scolaire**
**La conceptualisation et l'opérationnalisation d'un nouvel outil de
mesure**

Mémoire

Johannie Boulet

Sous la direction de :

Simon Viviers, directeur de recherche

Résumé

Cette recherche a pour objectif de conceptualiser et d'opérationnaliser une échelle mesurant des stratégies qui appellent à la protection du métier des professionnels de l'orientation oeuvrant au secteur scolaire. Un recension des écrits scientifiques en counseling soulève un questionnement sur l'effectivité du travail d'orientation dans les écoles. De plus, la présence de nombreuses contraintes de l'organisation du travail alimenteraient notamment l'insatisfaction au travail et l'épuisement professionnel des conseillers d'orientation de ce milieu. L'expérience de ces contraintes affecterait également leur identité professionnelle d'une manière très spécifique, générant une souffrance issue de l'empêchement à mettre en place le travail au cœur du métier de conseiller d'orientation, soit la relation d'aide auprès de l'élève. Ainsi, ce mémoire explore les stratégies utilisées par ces professionnels pour reprendre du pouvoir sur leur travail, de sorte à éviter le vécu de cette souffrance identitaire de métier.

À partir des démarches proposées par DeVellis (2016) et Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee et Rauch (2003), l'échelle des stratégies de protection du métier (SPM) a été élaboré. Les résultats des analyses factorielles exploratoires ont révélé une structure factorielle prometteuse en regard de deux des quatre facteurs, soit les stratégies de *reconnaissance professionnelle* et les stratégies de *reprofessionnalisation*. Dans l'ensemble, les indices de fidélité des facteurs sont satisfaisants ($\omega = 0,61$ à $0,77$ et $\alpha = 0,60$ à $0,76$). Les résultats des analyses de régression ont démontré que les stratégies d'intérêt semblent soutenir la protection du métier, bien que deux autres facteurs, *les actions collectives* et *la mobilisation du syndicat* semblent plus faibles conceptuellement et empiriquement. Les recommandations soutiennent la pertinence de réviser l'échelle, étape qui permettra d'améliorer la précision et la complétude de l'instrument de mesure dans une phase de recherche subséquente à celle présentée dans ce mémoire.

Abstract

This research aims to conceptualize and operationalize a scale measuring strategies that call for the protection of the profession of counselors who works in the school sector (occupational protection strategies). A review of scientific literature in counseling raises questions about the effectiveness of guidance work in schools. In addition, the presence of many organizational constraints would notably feed the dissatisfaction at work and the exhaustion of school guidance counselors. The experience of these constraints would also affect their professional identity in a very specific way, generating an occupational suffering that results from the impediment to set up the work in the core of the guidance counselor profession, the relationship of assistance with the student. Thus, this master thesis explores the strategies used by these professionals to empower their work, so as to avoid the experience of occupational identity suffering.

Based on the approaches proposed by DeVellis (2016) and Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee and Rauch (2003), the Occupational Protection Strategies Scale (SPM) was developed. The results of the exploratory factor analyzes revealed a promising factor structure with respect to two of the four factors: the *professional recognition* strategies and the *reprofessionalization* strategies. Overall, the reliability coefficients are satisfactory ($\omega = 0.61$ to 0.77 and $\alpha = 0.60$ to 0.76). The results of the regression analyzes have shown that the interest strategies seem to effectively protect from occupational identity suffering, although two other factors, *collective actions* and *union mobilization*, appear to be conceptually and empirically weaker. The recommendations support the relevance of revising the scale, a step that will improve the accuracy and completeness of the measuring instrument in a subsequent research phase.

Table des matières

RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	IV
TABLE DES MATIÈRES.....	V
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	IX
REMERCIEMENTS	XI
INTRODUCTION	1
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	4
1.1 TRANSFORMATIONS DU TRAVAIL D'ORIENTATION AU QUÉBEC	4
1.2 RÉALITÉ DU TRAVAIL D'ORIENTATION EFFECTIF.....	7
1.3 CONSÉQUENCES SUBJECTIVES DU TRAVAIL EFFECTIF	8
1.3.1 <i>Souffrance identitaire de métier</i>	9
1.3.2 <i>Stratégies déployées en réponse à la souffrance identitaire de métier</i>	10
2. RECENSION SUR LES CONCEPTS ASSOCIÉS.....	14
2.1 STRATÉGIES IDENTITAIRES	14
2.2 <i>PROFESSIONAL ET SELF ADVOCACY</i>	17
2.3 OUTILS PSYCHOMÉTRIQUES DÉVELOPPÉS SUR LE <i>PROFESSIONAL</i> ET LE <i>SELF ADVOCACY</i>	20
2.4 OBJECTIFS DU MÉMOIRE	22
3. VERS LA CONCEPTUALISATION D'UN NOUVEAU TYPE DE STRATEGIES	24
3.1 EXPLORATION DU CONCEPT DE STRATÉGIES DE PROTECTION DU MÉTIER.....	24
3.2 ACTIONS DE PROTECTION DU MÉTIER.....	25
3.3 CONTRAINTES DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL	27
3.4 PERSONNES VISÉES PAR LES STRATÉGIES DE PROTECTION DU MÉTIER	30
3.5 SYNTHÈSE CONCEPTUELLE DES STRATÉGIES DE PROTECTION DU MÉTIER	31
4. DÉVELOPPEMENT D'UN OUTIL DE MESURE.....	33
4.1 ÉTAPES D'ÉLABORATION D'UN OUTIL DE MESURE	33
4.2 PROPRIÉTÉS MÉTROLOGIQUES DES OUTILS DE MESURE	36
4.2.1 <i>Validité d'apparence</i>	36
4.2.2 <i>Validité de contenu</i>	37
4.2.3 <i>Validité conceptuelle</i>	37
4.2.4 <i>Validité de critère</i>	39
4.2.5 <i>Validité factorielle</i>	39
4.3 FIDÉLITÉ	40
4.3.1 <i>Stabilité temporelle</i>	40
4.3.2 <i>Méthode d'équivalence</i>	41

4.3.3 Cohérence interne.....	42
4.4 SYNTHÈSE DU DÉVELOPPEMENT ET DE LA VALIDATION D'UN OUTIL DE MESURE.....	43
5. MÉTHODE D'ÉLABORATION ET D'ÉVALUATION DE L'INSTRUMENT DE MESURE.....	44
5.1 PHASE D'ÉLABORATION	44
5.2 RECRUTEMENT ET MODALITÉS DE LA COLLECTE DE DONNÉES	49
5.3 QUESTIONNAIRE SIMCO.....	50
5.4 PARTICIPANTS.....	51
5.5 PLAN D'ANALYSE	52
5.5.1 Analyse de la structure interne de l'échelle SPM.....	52
5.5.2 Analyses de validation de l'échelle SPM	54
6. RÉSULTATS.....	58
6.1 STATISTIQUES DESCRIPTIVES DE L'ÉCHANTILLON	58
6.2 ANALYSE FACTORIELLE EXPLORATOIRE AVEC LA MÉTHODE DU MAXIMUM DE VRAISEMBLANCE	59
6.3 ANALYSES À DES FINS DE VALIDATION DE L'ÉCHELLESPM.....	69
6.3.1 Corrélations entre les dimensions des stratégies de protection du métier, les stratégies d'adaptation défensive et la souffrance identitaire de métier	70
6.3.2 Scores moyens à l'échelle SPM et aux échelles mesurant les stratégies d'adaptation défensive et la souffrance identitaire de métier	72
6.3.3 Résultats des régressions des stratégies de protection du métier par les variables sociodémographiques.....	73
6.3.4 Résultats des régressions des stratégies de protection du métier par les stratégies d'adaptation défensive.....	74
6.3.5 Résultats des régressions de la souffrance identitaire de métier par les stratégies de protection du métier.....	75
7. DISCUSSION	76
7.1 ANCRAGES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES DES STRATÉGIES DE PROTECTION DU MÉTIER.....	76
7.2 MISE À L'ÉPREUVE DE LA VALIDITÉ DE L'ÉCHELLE SPM EN REGARD DES CONCEPTS DISCRIMINANTS.....	83
7.3 APPORTS ET LIMITES DE L'ÉTUDE.....	87
7.3.1 Apports pour la recherche.....	87
7.3.2 Apports pour la pratique.....	88
7.3.3 Limites de l'étude.....	91
CONCLUSION	92
RÉFÉRENCES.....	96
ANNEXE 1 : COURRIEL DE RECRUTEMENT AUX C.O. POUR L'ÉTUDE SIMCO.....	103
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE SIMCO.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
ANNEXE 3 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION À L'ÉTUDE SIMCO	132

Liste des figures

Figure 1 : Synthèse conceptuelle des stratégies de protection du métier chez les conseillers d'orientation en milieu scolaire	32
Figure 2 : Diagramme des valeurs propres (<i>scree plot</i>) de l'échelle SPM	61

Liste des tableaux

Tableau 1 : Version préliminaire de l'échelle SPM.....	47
Tableau 2 : Statistiques descriptives des items des stratégies PM.....	59
Tableau 3 : Matrice factorielle à 21 énoncés après rotation	60
Tableau 4 : Matrice factorielle des stratégies PM à 4 facteurs après rotation.....	62
Tableau 5 : Matrice factorielle à 19 items après rotation	63
Tableau 6 : Matrice factorielle à 17 items après rotation	65
Tableau 7 : Matrice factorielle à 16 items après rotation	66
Tableau 8 : Dimensions retenues à l'issue de l'analyse factorielle exploratoire	68
Tableau 9 : Corrélations interfactorielles des stratégies PM.....	69
Tableau 10 : Corrélations entre les variables de souffrance identitaire de métier, de stratégies d'adaptation défensive et de stratégies PM	71
Tableau 11 : Scores moyens aux dimensions des échelles utilisées pour les analyses de validation	72
Tableau 12 : Régressions des stratégies PM par les variables sociodémographiques	73
Tableau 13 : Régressions des stratégies PM par les stratégies d'adaptation défensive	74
Tableau 14 : Régressions de la souffrance identitaire de métier par les stratégies PM	75

Liste des abréviations

ACA : American Counseling Association

ASCA: American School Counselor Association

Coefficient CVI : content validity index

Coefficient IRA : interrater agreement coefficient

FPPE : Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec

OCCOQ : Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec

ÉchelleSPM : échelle sur les stratégies de protection du métier

Stratégies PM : stratégies de protection du métier

SIMCO : étude sur la souffrance identitaire de métier chez les conseillers et conseillères d'orientation oeuvrant au secteur scolaire précollégial au Québec

Note au lecteur :

Afin de ne pas alourdir indûment le texte, veuillez noter que l'appellation « conseiller d'orientation » sera utilisée dans ce mémoire pour désigner l'ensemble des professionnels portant le titre réservé de conseiller d'orientation, plus spécifiquement ceux œuvrant au secteur scolaire. De plus, dans le cadre de ce mémoire, la dénomination « conseiller d'orientation » se veut inclusive en regard du genre de ces derniers.

*À mes deux soleils, Gabriel et Lilymai. Puisse
mon parcours et mes écrits vous inspirer à
choisir votre propre voie et à emprunter le
chemin de la persévérance.*

Remerciements

J'ai toujours aimé apprendre, enseigner et écrire. Je me souviens en troisième année dans la classe de Mme Paule avoir joué à l'enseignante après les classes; au secondaire, avoir rédigé une pièce de théâtre avec une copine. Je me remémore les moments passés à corriger les copies des compositions de mes camarades en français dans la classe de Paulo, en quatrième secondaire. Je me rappelle également avoir eu beaucoup de plaisir à enseigner l'alphabet à mon petit frère Pierre-Luc (et à mes toutous évidemment) à l'aide de la tapisserie de sa chambre. Bien que la vie m'ait fait un détour considérable, je rêvais à de grandes études, ayant de l'ambition à revendre.

La réalisation de ce mémoire s'inscrit dans un projet de retour aux études bien fou, animé par une bonne dose de passion et de naïveté sans laquelle l'aboutissement de ma scolarité n'aurait été possible. Un retour aux études avec un enfant sous le coude et un autre en devenir, avec un conjoint travailleur autonome en démarrage d'entreprise et beaucoup de microbes, de «...ites» et d'antibiotiques! Considérant que ce parcours est grandement significatif et que la réalisation de ce mémoire l'est tout autant, je mobiliserai les lignes suivantes à des fins de remerciements.

En premier lieu, je tiens à démontrer toute ma gratitude à mon directeur de mémoire, M. Simon Viviers. Il a su m'apprendre, avec toute la finesse qui le caractérise, à manœuvrer malgré mes doutes et mes incertitudes. Étant présent à chaque petite étape de la réalisation de ce mémoire, il s'est montré des plus engagés envers ma réussite. La reconnaissance qu'il m'a témoignée, son humanité et son humilité n'ont d'égal que la générosité qu'il démontre envers les étudiants qu'il supervise. Ses enseignements n'ont pas seulement suscité mon intérêt envers la recherche, ils m'ont permis de me dépasser. L'ensemble de son travail a inspiré mes propres intérêts de recherche. En espérant que cette collaboration qui m'est si chère puisse perdurer au-delà des présents écrits.

Pour ses conseils judicieux, pour le temps précieux qu'il a consacré à me former dans le cadre de mon travail et de mes études, je me dois de souligner le soutien indéfectible de M. Frédéric Guay. Travaillant à ses côtés depuis cinq ans, il m'a fait une place de choix dans son équipe, m'a permis et me permet encore de m'actualiser comme professionnelle, ce qui est très précieux. Toujours prêt à répondre à la moindre de mes

questions, apaisant mes incertitudes et surtout, trouvant toujours les mots pour me faire sentir compétente, il a grandement contribué à forger la personne que je suis aujourd'hui et que je deviendrai demain.

Je tiens à témoigner, en deuxième lieu, toute ma reconnaissance envers mes chers amis et collègues, Geneviève C., Marie-Maxime R., Frédéric P., Gabriella H., Valérie L., Sharon S., Jessica L., Geneviève B.-C. et Richard B. pour leur écoute et leurs conseils avisés, lesquels ont fait toute la différence. Geneviève, d'une grande présence et écoute, me soutenant avec bienveillance dans chaque projet! Marie-Maxime, pour ne jamais m'avoir « lâchée » malgré le temps et la distance. Frédéric, pour ta compassion envers mes états d'âme et nos dîners divertissants. Gabriella, ma « partner », mon amie, ma «sœur cosmique», pour ton soutien dans mes pires et mes meilleurs moments, inconditionnellement. Valérie, pour m'avoir encouragée et donné du travail alors que j'en avais plus que besoin. Sharon, Geneviève et Jessica pour avoir contribué d'une manière significative à animer ma vie sociale au travail. Richard, pour avoir fait preuve de beaucoup de générosité et de patience dans tes précieux enseignements.

Pour avoir pris le temps de m'écouter, pour avoir compris ce qui me tenait à cœur et pour m'avoir laissé tout le temps nécessaire, je remercie tout spécialement mon amour, Sébastien. L'aide physique, financière et émotionnelle qu'il m'a apportée aux moments où j'en avais le plus besoin m'a permis de mener à bien ce projet. Dans cette aventure, nous étions deux, bien que je sois la seule auteure de ces lignes. Également, je dis merci mille fois à mes chers enfants, Gabriel et Lilymai, mes inspirations, qui ont compris avec leur cœur ce qu'ils n'auraient pas dû avoir à comprendre comme enfants.

Pour avoir été présente lorsque personne ne le pouvait, je tiens à souligner la contribution de ma belle-mère Marie, qui a démontré un dévouement et une générosité rarissimes en s'occupant de mes précieux enfants. Je souhaite également remercier mes parents pour m'avoir inculqué l'importance de l'éducation, pour leur intérêt envers mon travail et pour m'avoir encouragée.

Introduction

Au Québec, l'orientation scolaire et professionnelle s'est grandement développée au cours des dernières décennies. Activité professionnalisée et encadrée par l'Office des professions du Québec, la profession de conseiller d'orientation semble toutefois éloignée de la reconnaissance professionnelle à laquelle elle aspire, faisant l'objet de représentations peu flatteuses qui tendent à perdurer dans le temps (Matte, 2015). D'ailleurs, plusieurs indices laissent croire que l'orientation scolaire et professionnelle est peu connue par le public (FPPE, 2016a; Lacharité, 2015; Mellouki & Beauchemin, 1994a). Selon les professionnels membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ), la profession gagnerait à être mieux connue et mériterait un rehaussement de sa notoriété dans l'opinion publique (Lacharité, 2015). Par ailleurs, aux États-Unis, les conseillers d'orientation¹ expérimentent ce même enjeu (ASCA, 2018a), ce qui laisse croire que ce phénomène dépasse les frontières québécoises.

Le fait que l'ensemble de la communauté nord-américaine de conseillers d'orientation en milieu scolaire témoigne de cette méconnaissance de leur métier par la population soulève des questionnements quant à leur réalité quotidienne. En fait, si ces derniers sont témoins d'une incompréhension de leur profession, il est pertinent de se questionner sur les répercussions occasionnées par celles-ci. Par quoi se manifeste l'ignorance que certains perçoivent en regard de la profession? Le discours entourant la profession générerait-il des conditions de travail où la légitimité et la pertinence sont remises en question? Cette méconnaissance affecterait-elle le travail même des professionnels de l'orientation?

Les écrits scientifiques font état de différentes difficultés vécues par les conseillers d'orientation en milieu scolaire dans le cadre de leur travail. Plusieurs recherches montrent entre autres que les difficultés à voir leur profession reconnue et respectée dans l'organisation du travail scolaire (p.ex., conflits de rôles, faible estime de soi collectif) sont à la source d'une dégradation de leur rapport au travail. En effet, les conditions d'exercice de la profession contribueraient notamment à l'insatisfaction professionnelle (Baggerly & Osborn, 2006) et à l'épuisement professionnel (Moyer, 2011; Wilkerson & Bellini, 2006). Au Québec, une recherche qualitative réalisée par Viviers (2014) a décrit ce phénomène sous l'angle d'une dynamique de souffrance identitaire de métier. Les résultats de cette étude démontrent que les contraintes expérimentées dans le travail quotidien

¹ Aux États-Unis, les *school counselors* réalisent, dans l'ensemble, un travail semblable aux conseillers d'orientation accrédités à l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. Pour cette raison, mais également pour faciliter la lecture, nous emploierons le terme « conseiller d'orientation » pour les désigner.

des conseillers d'orientation répriment certaines pratiques qui soutiennent leur actualisation professionnelle, générant par là une souffrance liée à l'impossibilité de mettre en œuvre le travail de métier. L'étude met en évidence le caractère pernicieux des stratégies d'adaptation déployées face à cette souffrance; en acceptant de s'ajuster à des tâches décentrées de leur cœur de métier, les conseillers d'orientation participent au maintien de représentations erronées de leur profession en plus de contribuer à maintenir en place une organisation du travail insatisfaisante pour eux. Comment, dès lors, les conseillers peuvent-ils arriver à éviter le piège de ces stratégies d'adaptation?

Cette recherche s'intéresse spécifiquement à la manière dont les conseillers d'orientation exerçant au secteur scolaire peuvent protéger l'exercice de leur métier et raviver le travail au cœur de celui-ci. Les conseillers d'orientation peuvent remédier au vécu de souffrance identitaire de métier en surmontant les écueils de l'organisation du travail puisqu'ils contribueraient aux dérives professionnelles. Plus précisément, nous nous appliquerons à définir les stratégies ayant des intentions transformatrices en opposition aux stratégies d'adaptation, qui en protégeant l'individu, contribueraient au maintien du statu quo dans l'organisation du travail. Puis, nous chercherons à les mesurer en vue de documenter les écrits scientifiques et de mieux outiller les professionnels qui font l'expérience de ce vécu de souffrance identitaire de métier.

Pour ce faire, le présent mémoire se décline en sept chapitres. Dans le chapitre présentant le contexte de la recherche, il sera possible d'explorer ce qu'a été et ce qu'est le travail de conseiller d'orientation. Un portrait de l'évolution de la profession et de ses pratiques sera dressé. Celui-ci permettra d'appréhender les contours de la profession de conseiller d'orientation. De plus, les résultats d'études témoignant de la réalité du métier nous permettront d'enclencher une réflexion sur ses conséquences subjectives. Nous pourrions constater que la réalité du travail d'orientation quotidien dans le secteur scolaire comprend des enjeux spécifiques qui dressent les contours d'une problématique précise, celle de la souffrance identitaire de métier. Ce chapitre servira ainsi à énoncer le problème de recherche, lequel nous amènera à entrevoir des stratégies susceptibles de permettre aux conseillers d'orientation d'agir sur l'organisation du travail de manière à leur permettre d'exercer pleinement leur profession.

Le chapitre 2 recense quelques concepts susceptibles d'aborder, d'éclairer et de mieux circonscrire le problème de recherche. Les définitions des concepts et les outils permettant de les mesurer seront explicités

et discutés au regard des objectifs de ce mémoire. Dans le chapitre 3, les écrits scientifiques sur les contraintes de l'organisation du travail en milieu scolaire, qui empêchent le plein exercice du métier de conseiller d'orientation, seront explorés de manière à mieux cerner les stratégies d'intérêt. Ces dernières seront par ailleurs définies à l'issue de ce chapitre. Partant de notre définition du concept de stratégie de protection du métier et avec l'objectif de développer un outil pour l'opérationnaliser, une revue des normes sur le développement et la validation d'outils de mesure sera présentée, laquelle précédera le chapitre 5, qui décrira la méthodologie utilisée pour recueillir les données et les analyser. Le choix de la méthode d'analyse des données sera alors justifié et expliqué. Le chapitre 6 sera consacré à la communication des résultats issus des analyses auxquelles nous avons procédé. Les résultats seront par la suite discutés en regard des objectifs de la recherche. Pour compléter le chapitre 7, les apports et les limites de l'étude seront développés afin de dégager concrètement des pistes d'actions découlant des résultats. Finalement, nous pourrions conclure sur la contribution de cette recherche en regard de la problématique de la souffrance identitaire de métier, en plus d'ouvrir sur des pistes de recherches qui apparaissent prometteuses pour mieux remédier à la souffrance identitaire de métier des conseillers d'orientation oeuvrant au secteur scolaire.

1. Contexte de la recherche

Ce chapitre vise à expliciter les origines du travail d'orientation réalisé par les conseillers et conseillères d'orientation au Québec. Ce retour sur les archives de la pratique de l'orientation permet de situer sous un angle sociohistorique le problème de recherche auquel ce mémoire s'intéresse, c'est-à-dire le travail effectif des conseillers d'orientation en milieu scolaire et ses conséquences subjectives partagées par cette communauté professionnelle. Dans les sections de ce chapitre, nous démontrerons qu'au fil du temps, le métier de conseiller d'orientation s'est taillé une place à titre de profession de relation d'aide et que le rapport des conseillers d'orientation à la relation d'aide tend à définir le cœur de leur métier. Ultiment, nous aborderons les types de réponses déployées par ces professionnels en réaction à l'expérience de leur travail. Celles-ci vont de l'adaptation à la résistance à l'organisation du travail et peuvent d'autant plus jouer un rôle différent, mais considérable, sur l'effectivité du cœur de métier de conseiller d'orientation en milieu scolaire.

1.1 Transformations du travail d'orientation au Québec

Faisant une apparition manifeste après la crise économique de la Grande Dépression, l'orientation s'est d'abord vue pratiquée au Québec par quelques membres du clergé seulement, ceux-ci étant les seuls détenant une formation pouvant être utile pour soutenir les chômeurs dans cette période où l'emploi était rare (Mellouki & Beauchemin, 1994b). Autour des années 1930, seulement quelques membres du groupe de l'abbé Wilfrid Éthier, l'un des pionniers en matière d'orientation au Québec, se consacraient à fournir des services d'orientation à la population de Montréal (Mellouki & Beauchemin, 1994b). Durant plusieurs années, l'orientation était principalement pratiquée de manière localisée à Montréal et par la suite à Québec (Mellouki & Beauchemin, 1994b) et visait majoritairement à soutenir la population qui était en quête d'un emploi.

Ce n'est qu'aux alentours des années 1960, notamment grâce à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (communément appelée Commission Parent), que l'orientation se taille une place bien à elle au sein de la société québécoise (Mellouki & Beauchemin, 1994a). À cette époque, le métier se voit offrir une place privilégiée au sein la société québécoise, devenant ainsi une pierre d'angle² pour l'institution scolaire (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964). Les conseillers d'orientation intègrent ainsi, à la suite de l'application des recommandations du Rapport Parent, l'ensemble des milieux scolaires de la province, soit le secteur de la formation générale au secondaire,

² Dans la Bible Chrétienne, la métaphore fait référence à une pierre à l'angle de deux murs, qui détermine en elle-même la solidité d'un bâtiment, en l'occurrence Jésus Christ, qui constitue la pierre d'angle de l'Église chrétienne.

la formation professionnelle et les collègues (Cournoyer & Turcotte, 2016). Prenant une place plus solide dans la société québécoise, l'orientation fait à la même époque un grand bond en matière de professionnalisation lors de la création de la Corporation des conseillers d'orientation professionnelle du Québec en 1963, qui laisse sa place en 1973 à la Corporation professionnelle des conseillers d'orientation du Québec, désormais régie par le Code des professions, laquelle changea de nom en 1994, pour devenir l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (Landry, 2004). Ces avancées légales constituent les premiers événements déterminant une progression de la reconnaissance du travail d'orientation au sein de la société québécoise.

Parallèlement, la profession se transforme également par des modifications apportées à sa pratique. En effet, l'apparition de l'orientation dans la société québécoise dans les années 1930 et 1940 est marquée par un travail d'orientation essentiellement fondé sur l'utilisation d'outils psychométriques (Mellouki & Beauchemin, 1994b). Dans les années 1970 et 1980, le courant humaniste initié notamment par Rogers influence grandement les praticiens qui amènent la pratique de la profession à prendre une tout autre forme (Cournoyer 2014; Cournoyer & Turcotte, 2016). L'objet de l'intervention devient ainsi le développement et l'actualisation du client, remplaçant l'appariement entre l'individu en consultation et les possibilités qu'offre le marché du travail. Ce changement de paradigme d'intervention se ressent encore aujourd'hui où dans une logique axée sur les besoins de l'individu, l'orientation est davantage ancrée dans la relation d'aide apportée aux personnes, aux groupes et aux organisations (Viviers & Dionne, 2016). D'ailleurs, le champ d'expertise adopté en 2012 l'exprime d'une façon très claire :

Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, intervenir sur l'identité ainsi que développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de permettre des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement (OCCOQ, 2010-2018a).

Au cours des dernières années, comme preuve de reconnaissance du travail de relation de la profession, celle-ci s'est vue octroyer des actes réservés dans le cadre du projet de loi 21 (Bastien, 2011; Éditeur officiel du Québec, 2009). Ce projet avait pour objectif de redéfinir les champs professionnels des professions de la relation d'aide et par le fait même, définir les actes réservés de cette communauté professionnelle qui se reconnaît un champ d'expertise précis, celui de la psychothérapie et des relations humaines. Au même titre que d'autres professionnels (p. ex., psychoéducateurs, infirmiers, travailleurs sociaux, etc.), les conseillers

d'orientation peuvent aujourd'hui être accrédités pour pratiquer la psychothérapie (Éditeur officiel du Québec, 2009). L'évolution de la nature du travail d'orientation et son statut légal démontrent une fois de plus des efforts soutenus visant la reconnaissance de la profession dans le champ de la relation d'aide en santé mentale. Ainsi, il est possible de croire qu'ils occupent une place conséquente au rôle qu'ils aspirent à tenir dans leur milieu de pratique.

Par ailleurs, dans une enquête réalisée en 2011 aux États-Unis, Mellin et ses collègues ont interrogé des conseillers d'orientation (N=197) sur leur conception des tâches relatives à leur métier. Les résultats de leur étude ont révélé que l'aide fournie en regard du développement personnel et professionnel ainsi que le fait de faciliter le changement dans la vie de leurs clients seraient les éléments caractérisant le mieux le métier de conseiller d'orientation. Bien que la pratique du counseling aux États-Unis ne soit pas soumise aux mêmes lois, lesquelles encadrent la pratique de l'orientation au Québec, le rôle des professionnels de l'orientation est similaire (ASCA, 2018b). Leur conception du métier semble s'arrimer avec les activités de relation d'aide qui sont soulevées dans le champ d'expertise actuel des conseillers d'orientation du Québec.

Nonobstant les avancées et l'évolution de la pratique de l'orientation au Québec, les conseillers d'orientation en milieu scolaire éprouveraient des difficultés à réellement effectuer de la relation d'aide auprès des élèves. En effet, les résultats d'une enquête réalisée en 2010, sous l'initiative de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) (Matte, 2012), indiquent que dans 78 % des commissions scolaires du Québec, plusieurs conseillers d'orientation réalisent des tâches qui ne relèvent pas du service d'orientation de l'école, telles que l'inscription des élèves, des appels et demandes provenant de l'extérieur de l'école, allant même jusqu'à la photocopie de documents. Le résultat le plus inquiétant soulève que dans 62% des commissions scolaires recensées, les conseillers d'orientation peinent à combler les besoins d'orientation des élèves, ceux-ci étant souvent trop peu nombreux pour les besoins à pourvoir (Matte, 2012). Ces besoins se révèlent par ailleurs complexes et demandent de leur accorder du temps et des ressources qui ne sont pas indexés en fonction des problématiques d'orientation présentes dans les écoles (Dionne, Viviers, Picard & Supeno, 2018). Alors, les conseillers d'orientation sont-ils confrontés à des conditions qui entravent la relation d'aide auprès des élèves qui éprouvent des besoins d'orientation? Comment le poids de ces contraintes se fait-il ressentir? Devant ces questions, il est important de se questionner sur la manière dont ces professionnels vivent et expérimentent le travail quotidien en milieu scolaire.

1.2 Réalité du travail d'orientation effectif

À la lumière des résultats issus de l'enquête menée par l'OCCOQ (Matte, 2012), Viviers (2014) s'est entre autres intéressé au travail mis en œuvre par des conseillers d'orientation du secteur scolaire dans le cadre d'une recherche qualitative. À partir d'une enquête de psychodynamique du travail (Dejours, 2008) réalisée auprès de 11 participants et d'une clinique de l'activité (Clot, 2006) réunissant 10 participants, il s'est appliqué à comprendre le travail vécu subjectivement et à soulever les stratégies de défense et d'adaptation que déploient les conseillers d'orientation en regard des contraintes imposées par l'organisation du travail en milieu scolaire.

À l'instar des résultats obtenus à partir de l'enquête de l'OCCOQ (Matte, 2012), les conseillers d'orientation participant à l'étude de Viviers (2014) mentionnaient devoir réaliser, avec une répétition variable, des tâches liées à l'admission et aux inscriptions des élèves dans leur milieu de travail. Fournir de l'information et intervenir auprès des élèves en regard de leurs choix de cours figuraient également au tableau des tâches récurrentes dans l'emploi du temps des conseillers d'orientation participants. Ces derniers devaient également s'assurer de répondre aux besoins généraux d'information scolaire et professionnelle des élèves, en réalisant des « tournées de classe », des « journées carrières » ou en se rendant le plus souvent disponibles pour répondre aux questions des élèves dans un centre de documentation. En dépit du fait que ce travail s'inscrive dans leur champ de pratique, il s'avère que certaines de ces tâches en accompagnent souvent d'autres, qui de leur côté ne relèvent pas de leur rôle au sein de l'école (p. ex. répondre à des questions relatives à l'uniforme scolaire).

Même si certains conseillers d'orientation rencontrés ont l'occasion de réaliser des entrevues individuelles avec des élèves de leur école et que quelques participants peuvent accorder une bonne partie de leur temps à ces interventions, ils disent faire de « l'orientation rapide » (Viviers, 2014). Cette manière d'intervenir se veut la plus concrète possible afin de maximiser le nombre de rencontres et ainsi pouvoir répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves possible. Ainsi, la notion d'entrevue individuelle prend une toute autre forme dans leur contexte de pratique. De « véritables » processus d'orientation, échelonnés sur plusieurs rencontres, seraient pour plusieurs une utopie, considérant le manque de ressources professionnelles d'orientation dans l'école (FPPE, 2016b) et le travail clérical récurrent qui prend le pas sur le travail d'intervention.

Les résultats de cette même étude révèlent également des contraintes de l'ordre du manque de ressources (de budget ou de temps) et/ou de méconnaissance de la profession de conseiller d'orientation de sorte que les participants éprouvent une certaine souffrance à l'effet de ne pouvoir exercer leur métier dans les règles de l'art. Plus spécifiquement, ce sont les mandats imposés par les directions d'école qui doivent être réalisés au détriment du travail d'orientation et qui empêcheraient bien souvent les conseillers d'orientation de mettre en œuvre les pratiques qu'ils souhaiteraient mobiliser qui engendrent cette souffrance. Bref, même si la surcharge se fait ressentir par les multiples pressions à l'efficacité émanant principalement de la direction, il demeure qu'une tout autre souffrance se fait ressentir, celle de ne pas se sentir soi-même conseiller d'orientation dans l'exercice de ses fonctions.

D'ailleurs, les résultats de l'enquête réalisée par la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (N=461, représentant 42% des conseillers visés par l'étude) démontrent que la majorité des conseillers d'orientation participants manqueraient de temps pour faire du counseling, qu'ils accumuleraient les tâches administratives et qu'ils manqueraient de reconnaissance professionnelle (FPPE, 2016a). Reprenant les résultats de recherche de Viviers (2014), statuant sur les difficultés à effectivement mettre en place le travail de métier, la FPPE a également questionné les conseillers sur leur expérience du travail. Les résultats sont clairs : la FPPE statue sur le fait que la majorité des conseillers d'orientation participants (84%) manifestent de la souffrance se traduisant notamment par un empêchement de réaliser le travail de métier. Il semble que : « peu importe le corps d'emplois, le secteur d'activité, la langue ou le nombre d'années de pratique, il y a consensus : la principale source de satisfaction au travail est le sentiment d'être utile dans l'exercice de la pratique auprès des élèves. Le cœur du métier de conseiller d'orientation se trouve donc dans la relation avec les élèves, jeunes ou adultes » (FPPE, 2016b, p. 5). Ainsi, le fait que certains conseillers d'orientation en milieu scolaire œuvrent dans des milieux générant plusieurs contraintes constituant des obstacles à un travail de métier de qualité suscite des questionnements tant sur leur état psychologique que sur les mécanismes mobilisés en réaction à ce contexte organisationnel.

1.3 Conséquences subjectives du travail effectif

Dans les paragraphes précédents, il a été énoncé que 1) les conseillers d'orientation en milieu scolaire sont appelés à réaliser du travail de nature cléricale ne favorisant pas le travail d'orientation auprès des élèves; 2) que ce travail cléricale constitue une contrainte majeure empêchant l'expression de leur métier, qui

paradoxalement se définit comme un métier de la relation d'aide; et 3) que certains conseillers d'orientation souffrent de ne pas être en mesure de réellement mettre en œuvre leur métier.

Cette souffrance, étudiée par Viviers (2014), constitue le cœur du problème approfondi dans le cadre de ce mémoire. Elle a été définie par Viviers (2014) en fonction des différentes contraintes qui la génèrent. L'expérience de ces contraintes engendre donc des manifestations distinctes, lesquelles sont intrinsèquement liées. Voyons comment ces manifestations s'articulent et comment cette souffrance est définie.

1.3.1 Souffrance identitaire de métier

Désireux de rendre compte sur le plan conceptuel d'un type de souffrance au travail qui correspondait à la réalité de l'ensemble des participants à son étude, Viviers (2014) a d'abord retenu que celle-ci provenait de discours, de manifestations implicites et plus ou moins explicites ainsi que du travail accompli par les conseillers d'orientation en milieu scolaire ayant témoigné de leur expérience du travail. Grâce à l'analyse fine de leur travail «vécu», il a défini la souffrance identitaire de métier comme étant: « Un espace de lutte psychique entre un désir de métier ou d'accomplissement du soi professionnel, et le réel du travail qui fait obstacle. Elle est un vécu subjectif partagé traduisant un empêchement d'agir professionnel individuel et collectif, c'est à dire un empêchement de transformer le monde en continuité avec le cœur de son métier qui fait qu'on ne reconnaît plus sa profession dans ce que l'on fait» (Viviers, 2014, p.4).

Selon le modèle développé par Viviers (2014), cette souffrance se déclinerait en quatre dimensions : « la désincarnation du cœur de métier, la déprofessionnalisation, la déconsidération et le déficit de collégialité ». D'abord, les conseillers d'orientation, confrontés à l'impératif professionnel de réaliser un travail relationnel d'orientation auprès des élèves qui est identifié comme le cœur du métier de conseiller d'orientation, sont ainsi en quelque sorte privés d'exercer leur véritable métier. Devoir réaliser un travail empêchant la réalisation du travail de métier, notamment le travail de relation d'aide, ne permettrait pas au soi professionnel de s'actualiser. C'est ce que Viviers (2015) appelle la désincarnation du cœur de métier, l'une des dimensions de la souffrance identitaire de métier, qui « fait référence aux empêchements d'"incarner" dans des pratiques réelles le cœur du métier provenant d'une histoire de métier, façonnée par des orientations théoriques portées par les formations universitaires » (p.15). Cette dimension est au cœur de la souffrance et peut coexister avec les autres types de souffrance énoncés précédemment.

La déprofessionnalisation est également une dimension de cette souffrance qui, au même titre que les autres, est étroitement liée à la désincarnation du cœur de métier. Elle se manifeste lorsque les conseillers d'orientation accomplissent du travail déqualifiant, souvent de nature administrative, alors qu'ils s'attendent à pouvoir réaliser un travail en droite ligne avec leurs compétences et le champ d'application de leur profession. La déprofessionnalisation s'installe lorsque ce type de tâches prend le pas sur le travail direct auprès des élèves. La déconsidération professionnelle, quant à elle, génère de la souffrance par le fait que la profession, et en conséquence le travail réalisé par les professionnels de l'orientation, sont peu considérés voire dénigrés par le personnel scolaire et la communauté professionnelle qui l'entoure. Finalement, le déficit collégial réfère à l'isolement vécu par les conseillers d'orientation au regard des autres professionnels de l'école (p.ex : psychologue, psychoéducateur, travailleur social, etc.).

Les écrits scientifique se sont intéressés à ce problème sous différents angles (p. ex. : les conflits de rôles, le manque de reconnaissance professionnelle, etc.), lesquels sont abordés dans la section 3.3 qui porte sur les contraintes de l'organisation du travail. Parmi ces problèmes, notons l'augmentation du risque d'épuisement professionnel lié à l'attribution de tâches n'étant pas liées à l'orientation (Moyer, 2011), la dévalorisation et le non-respect des fonctions du conseiller d'orientation ainsi que le manque de communication entre les membres du personnel dans des situations où les conseillers devraient être appelés à intervenir (Field & Baker, 2004). Nous pouvons constater que ces écrits abordent tous un problème issu de l'organisation du travail de manière spécifique et isolée, ce qui nous amène à considérer le problème de recherche à partir de la souffrance identitaire de métier, concept traité, à notre connaissance dans une seule recherche s'intéressant au vécu des conseillers d'orientation en milieu scolaire. Ses dimensions, définies ci-dessus, apportent un éclairage global à une grande variété de problèmes traités dans les écrits scientifiques en counseling tout en prenant en compte la complexité du contexte dans lesquels ils sont expérimentés dans le travail.

1.3.2 Stratégies déployées en réponse à la souffrance identitaire de métier

Ce vécu de souffrance identitaire de métier nous pousse à nous questionner sur la manière dont les conseillers d'orientation réagissent, s'adaptent et se protègent de ce contexte de pratique qui pourrait affecter bon nombre d'entre eux. Ayant pour visée de mieux cerner les mécanismes d'adaptation des conseillers d'orientation qui font l'expérience de la souffrance identitaire de métier, l'enquête de psychodynamique du travail réalisée par Viviers (2014) s'est avérée un moyen utile pour mettre en lumière les stratégies qu'ils

mettent en place pour arriver à se maintenir en emploi. Alors que certaines sont mises en place pour résister à l'organisation du travail, d'autres sont mobilisées pour se défendre en s'adaptant, d'une manière plus ou moins efficace, aux contraintes qui sont à la source de cette souffrance. Voyons donc les types de réponses mobilisées par les conseillers d'orientation ayant participé à cette étude.

1.3.2.1 Stratégies d'adaptation défensive

L'étude de Viviers (2014) a mis en lumière trois types de stratégies d'adaptation défensive, soit le repli/retrait, l'accommodement pragmatique et l'intrapreneurship qui, nous le verrons, réfèrent à des niveaux différents d'adaptation. En premier lieu, les conseillers d'orientation interrogés ont manifesté leur besoin de limiter leur investissement personnel et leur don de soi au travail, soit de faire preuve de lâcher-prise. Bien que ce type de stratégies impliqueraient un retrait et un repli de la part des professionnels, les conseillers d'orientation qui les mobilisent ne se retireraient pas totalement du travail; ils recadreraient plutôt l'importance de ce dernier dans leur vie. Or, cette posture s'accompagnerait également d'un recadrement de l'impact de leurs interventions. Ainsi, les professionnels utilisant les stratégies de repli/retrait en viennent à croire que leur rôle n'est pas décisif en regard du cheminement des élèves, ce qui constitue pour un eux un retournement cognitif nécessaire à la protection de leur santé psychologique. Ainsi, confrontés aux contraintes entraînant de la souffrance identitaire de métier, certains conseillers d'orientation : « [...] abdiquent, dans une mesure plus ou moins importante, sur l'actualisation des pratiques désirées, sur le cœur du métier [...] » (Viviers, 2014 p. 346). Ces stratégies font d'ailleurs écho à des écrits portant sur le soin de soi, qui rapportent l'utilisation d'un type de stratégie mobilisé pour maintenir en santé. Ce « self-care » aurait une importance non négligeable pour assurer la qualité des services d'orientation (Lawson, 2007; Venart, Vassos & Pitcher-Heft, 2007).

En deuxième lieu viennent les stratégies d'accommodement pragmatique, qui consistent essentiellement à investir avec le plus grand professionnalisme les tâches administratives ou les autres mandats déqualifiants que les conseillers d'orientation acceptent de réaliser. Les conseillers d'orientation qui utilisent ces stratégies consentent à effectuer des tâches administratives pour diverses raisons (p.ex. : conserver son travail, pour être mieux perçue par la direction, etc.) et tentent de composer avec cette contrainte en intervenant au mieux par le biais des tâches attribuées. Ces stratégies permettent de déplacer partiellement le désir de métier des conseillers d'orientation qui les mobilisent, bien que ce désir soit grandement compromis lorsqu'il devient impossible de faire de l'orientation dans le cadre des tâches attribuées. Malgré une certaine controverse entourant ce qui constitue ou non une tâche purement administrative pour un conseiller d'orientation, il semble que ce soit l'assignation par la direction à celles-ci qui serait le plus préjudiciable pour leur santé

psychologique (Bardhoshi, 2012). Ainsi, qu'une tâche soit considérée comme exclusivement technique ne revêt que peu d'importance, si le conseiller d'orientation accepte volontiers de la réaliser et qu'il n'abdique pas sur le coeur de métier.

Finalement, les résultats de cette étude présentent des stratégies adoptées par un profil très spécifique de conseillers d'orientation en milieu scolaire. Ceux-ci se démarquent par leur sens intrapreneurial, et utilisent donc des stratégies d'adaptation défensive « d'intrapreneurship ». Ces stratégies consistent essentiellement à faire des évaluations des besoins d'orientation du milieu et à développer un éventail d'interventions novatrices qui ne s'inscrivent pas dans le registre de l'intervention traditionnelle. Viviers (2014) mentionne que ces pratiques d'orientation « originales », pouvant paraître désirables aux yeux de la direction d'école, constituent également un déplacement du désir de métier. En fait, en réaction aux contraintes de l'organisation du travail, le conseiller d'orientation qui mobilise ce type de stratégies utilise les enjeux de l'institution pour éviter le travail administratif et l'assignation à des tâches inopportunes. En faisant une lecture fine et stratégique des enjeux de leur milieu et en planifiant une offre de services qui puisse satisfaire la direction, ces conseillers d'orientation obtiendraient un certain succès dans leur tentative d'évitement du travail administratif. Cependant, comme ces stratégies sont déployées pour se défendre des contraintes de l'organisation du travail et qu'elles traduisent un déplacement du désir de métier, elles ne constitueraient pas une alternative soutenant le métier, mais plutôt une transformation du métier. En effet, ne ressentant que plus ou moins le compromis qu'ils font en regard du travail de métier, force est de se questionner sur : « [...] l'émergence d'un nouveau pôle identitaire, spécifique à la pratique en milieu scolaire » (Viviers, 2014, p.350).

En somme, ces stratégies d'adaptation défensive constituent une manière pour les professionnels de s'adapter aux contraintes organisationnelles, de se défendre de la souffrance qu'elles peuvent engendrer en l'occurrence la souffrance identitaire de métier, dont les origines théoriques découlent de la psychodynamique du travail (Dejours, 2008). Toutefois, l'utilisation de ces stratégies ne permettrait pas d'apporter de changement concret à l'organisation du travail, bien qu'elle rendrait la souffrance relativement plus tolérable et favoriserait le maintien en emploi des individus. En soi, ces stratégies constituent une solution adaptative à la souffrance, mais n'auraient aucun effet direct significatif sur les contraintes organisationnelles à la source de celle-ci.

1.3.2.2 Les stratégies de résistance aux dérives du métier

Dans un autre registre que les stratégies adaptatives, les participants aux enquêtes de Viviers (2014) ont manifesté l'utilisation de stratégies qui visent à résister aux dérives du métier telles que la mise en œuvre de tâches cléricales. Cette résistance s'apparenterait davantage à un refus d'obtempérer aux demandes inappropriées et au travail qui s'ensuit (p. ex., : refuser de réaliser des tâches farfelues ou défendre la pertinence de sa profession). Ainsi, la résistance n'aurait rien à voir avec les stratégies d'adaptation visitées précédemment. Elle témoignerait d'une intention des conseillers d'orientation d'en finir avec certaines contraintes en agissant à la source de celles-ci. En ce sens, le concept de stratégie de résistance référerait à une opposition à l'adaptation aux tâches qui empêchent l'actualisation du soi professionnel et qui génèrent ainsi la souffrance identitaire de métier. Les stratégies de résistance impliquent donc un refus de s'adapter et une tentative de modification de l'organisation du travail.

Considérant l'intérêt, dans la problématique de la souffrance identitaire de métier, d'arriver à maintenir ou restaurer une organisation du travail qui soit respectueuse du métier, ce type de stratégie apparaît porteur à investiguer. L'étude de Viviers (2014) n'a toutefois pas permis de les documenter de manière approfondie. De même, la théorie de la psychodynamique du travail, sur laquelle s'appuyait largement sa recherche, se limite à l'étude des stratégies dites défensives et non aux stratégies de dégageant, de riposte, de résistance, qui visent une transformation de l'organisation du travail (Lhuillier & Roche, 2009).

Cependant, l'examen des stratégies de résistance ouvre sur la nécessité de documenter d'autres types de réponses à la souffrance identitaire de métier, qui auraient pour effet de reprendre du pouvoir sur l'exercice de son métier. À notre sens, cette reprise de pouvoir passe par le fait de lever les contraintes de l'organisation, celles-ci constituant la source du mal-être identitaire des professionnels de l'orientation en milieu scolaire. Il apparaît important de dépasser les mécanismes d'adaptation aux contraintes, qui contribuent à perpétuer la souffrance, et de mobiliser d'autres stratégies pour ultimement agir sur l'apparente entrave au travail de métier de conseiller d'orientation. Ce constat nous conduit alors à explorer d'autres concepts.

2. Recension sur les concepts associés

Dans les sections précédentes, nous avons rapporté certains résultats de recherche issus des enquêtes réalisées par Viviers (2014) en regard de la souffrance identitaire de métier, des stratégies d'adaptation défensive et des stratégies de résistance déployées en réaction à cette souffrance. Bien que les stratégies d'adaptation défensive permettraient de maintenir le conseiller d'orientation en emploi en s'ajustant à l'organisation du travail, celles-ci ne protégeraient pas le métier ni ne réduiraient de manière significative la souffrance identitaire de métier (Viviers & Boulet, 2018). Toutefois, si les stratégies d'adaptation défensive trouvent leur inspiration dans une tradition théorique bien établie (la psychodynamique du travail), les stratégies de résistance méritent, de notre point de vue, d'être développées sur le plan conceptuel. Ainsi, inspirés par la posture des conseillers d'orientation utilisant les stratégies de résistance, nous retiendrons le vocable « stratégies de protection du métier » pour désigner les démarches ayant pour but de réduire la souffrance identitaire de métier en agissant à la source de celle-ci, soit sur l'organisation du travail. En effet, nous croyons que les stratégies ayant pour visée de réduire la souffrance identitaire de métier doivent générer une certaine transformation de l'organisation du travail, sans laquelle la souffrance ne peut qu'être « pansée » par des moyens plus ou moins efficaces qui tendent à maintenir le système qui la génère. Nous présenterons donc, dans ce chapitre, quelques avenues pertinentes à cette intention de « protéger » et de « soigner » le métier de conseiller d'orientation. Celles-ci pourront être discutées en regard des enjeux soulevés par la problématique de ce mémoire.

2.1 Stratégies identitaires

Les stratégies identitaires abordées dans l'œuvre de Camilleri et de ses collaborateurs (1990), traitent notamment de la similarisation et de la différenciation d'un individu envers un groupe, de processus d'évitement des conflits identitaires, ou d'évitement de la dévalorisation d'un individu dont l'identité serait ressentie comme étant en position minoritaire dans un groupe donné. Ces auteurs se sont intéressés à l'identité sous un angle sociologique, donc à un phénomène social macrologique, qui amène une compréhension sociale des problématiques d'identité vécues au sein des sociétés.

Puisque l'ensemble des écrits sur les stratégies identitaires ne présentent pas le même intérêt pour l'élaboration de ce mémoire, nous nous attarderons plus précisément à un chapitre (Taboada-Leonetti, 1990), qui traite des conflits issus des écarts entre l'identité pour soi et l'identité prescrite par l'autre (p.ex. un immigrant vs la société d'accueil). Ce chapitre présente d'emblée un certain intérêt conceptuel parce qu'il

traite de dissensions identitaires pouvant rappeler le conflit vécu par la communauté de conseillers d'orientation et l'organisation du travail; l'institution scolaire québécoise échouant à reconnaître l'identité professionnelle de professionnels de l'orientation leur prescrit donc une identité à laquelle ils n'adhèrent pas.

Ainsi l'identité, comme le présente Taboada-Leonetti (1990), fait l'objet d'une certaine négociation. Dans un contexte de conflit identitaire, où l'identité prescrite (par un ensemble d'individus ou un individu majoritaire) entre en conflit avec l'identité d'une personne dont la posture est minoritaire, l'expérience identitaire de l'individu minoritaire serait ébranlée. L'individu qui voit l'actualisation de son identité en péril peut tenter de combler les disparités entre l'identité prescrite et l'identité selon laquelle il se définit en mobilisant des stratégies dites identitaires. Par exemple, un immigrant français embauché dans une nouvelle organisation québécoise tente de s'ajuster quotidiennement à l'identité que lui prescrit l'organisation et à laquelle il ne s'identifie pas. L'organisation étant en posture majoritaire lui attribue une identité en fonction de sa culture d'origine à laquelle l'immigrant ne s'identifie pas. Pour s'ajuster, celui-ci tentera de démontrer à quel point il apprécie la culture québécoise et à quel point il rejette la culture française.

Ainsi, Taboada-Leonetti (1990) a pu mettre en lumière des stratégies qui visent la rectification identitaire de l'individu. Ces stratégies dénotent pour la plupart une posture d'adaptation, voire de soumission, où les finalités sont la conformisation, l'anonymisation ou l'assimilation de l'identité de l'individu. Les réactions les plus proactives et ayant un intérêt pour ce mémoire, ont plutôt pour finalité la différenciation, la visibilité sociale et la singularisation, lesquelles constituent des processus ayant pour objectif la reconnaissance d'une certaine divergence des individus minoritaires en regard des individus majoritaires. Ces processus ont été étudiés sous un angle sociologique, ils ne documentent malheureusement aucun processus individuel déployé en regard de la souffrance.

La différenciation, souvent la première finalité mise en place par l'individu qui tend à faire reconnaître l'identité du groupe minoritaire en revendiquant la présence de différences identitaires en regard du groupe majoritaire. La visibilité sociale a pour but de rendre l'identité vécue explicite en manifestant à la majorité à la fois ses signes distinctifs et similaires, ce qui interpelle à la fois la différenciation et la reconnaissance de tout signe similaire au groupe majoritaire. La singularisation, quant à elle, serait le mécanisme qui ferait la promotion, au-

delà de la reconnaissance de l'identité du groupe minoritaire, de l'identité individuelle de l'individu minoritaire, ce qui constitue une réaction des plus extrêmes dans un processus de reconnaissance identitaire.

Pour faire face à une identité prescrite en inadéquation avec l'identité selon laquelle se définit un individu, différentes tactiques répertoriées par l'auteur sont proposées. Celles-ci s'inscriraient dans l'un ou l'autre des processus identitaires mentionnés précédemment. Toutefois, leur typologie semble outrepasser la différenciation, la visibilité sociale et la singularisation. En effet, ces tactiques semblent avoir des finalités adaptatives telles que la conformisation, l'anonymisation ou l'assimilation, qui apparaissent peu porteuses de changement. Seule l'action collective est rapportée comme une tactique qui, à notre sens, pourrait permettre de dépasser l'adaptation individuelle et transformer l'identité prescrite. En agissant en groupe pour transformer l'identité attribuée par le groupe majoritaire, il apparaît plus plausible de causer un changement réel et significatif.

Les finalités de ces stratégies de nature identitaire permettent aux individus de s'adapter à un milieu majoritaire en modulant leur identité à celle de la majorité ou en faisant reconnaître leur identité. Bien que ce modèle puisse paraître pertinent au regard des objectifs de ce mémoire, le chercheur n'indique pas la portée de ces stratégies sur les répercussions concrètes issues des interactions identitaires. Ces stratégies sont-elles déployées en réaction à une certaine souffrance identitaire et permettraient-elles de la réduire? Par ailleurs, le modèle étant peu développé, une seule tactique de nature proactive est déclinée, ce qui est cohérent avec la nature des stratégies identitaires, qui sous-tend une capacité à adapter le soi. Dans la perspective où les stratégies de protection du métier relèvent, comme nous le croyons, d'actions concrètes et qu'elles sont déployées en regard d'enjeux centrés sur le travail (qui ont un effet périphérique sur l'identité), ces écrits ne permettent malheureusement pas de mieux cerner les stratégies d'intérêt.

À la suite de l'examen des stratégies identitaires, notons que la poursuite d'une revue des écrits scientifiques plus précise s'est avérée nécessaire. Ayant centré cette recension sur le travail, cette dernière n'a conduit qu'à deux concepts soit le *professional advocacy*³ et le *self advocacy*, dont les écrits se recoupent. En effet, ces deux concepts se sont avérés être les seuls dénotant une certaine pertinence en regard de l'objet de cette

³ Les concepts anglophones *professional advocacy* et *self advocacy* n'ont pas d'équivalent français qui puisse les traduire d'une manière exacte. Ainsi, pour conserver l'intégrité de ces concepts, ceux-ci ne seront pas traduits en français.

recherche. Ainsi, dans les lignes qui suivent, nous présenterons les résultats de cette recherche documentaire.

2.2 Professional et Self advocacy

Aux États-Unis, les travaux de plusieurs chercheurs sur le *professional* et le *self advocacy* ont permis de documenter des stratégies visant à promouvoir les intérêts de leur profession. En agissant pour l'intérêt de leur profession, les conseillers d'orientation arriveraient à obtenir davantage de ressources pour réaliser un travail qui soutient d'une manière plus adéquate les besoins des élèves (Trusty & Brown, 2005). D'une manière implicite, ils procèdent à une transformation des contraintes organisationnelles, ce qui rend pertinent l'examen de ces concepts. Dans cette section, les principes du *professional* et du *self advocacy* seront présentés et discutés en regard des stratégies pouvant protéger le métier de conseiller d'orientation en milieu scolaire. Également, les différents outils de mesure développés permettant de mesurer ces démarches seront critiqués afin d'explicitier la pertinence de développer un outil portant spécifiquement sur les stratégies de protection du métier. Pour débiter, voyons comment sont définis ces concepts.

Pour situer la perspective dans laquelle s'inscrivent ces concepts, il est utile de préciser que le terme *advocacy* provient des disciplines juridiques, où il prend le sens de plaider, d'argumentaire pour une cause ou une politique (English Oxford Living Dictionaries Online). Dans les écrits scientifiques issus du champ du counseling, nous avons pu constater que les chercheurs s'intéressant au *professional advocacy* se sont d'abord appuyés sur les travaux de Lee (1998), qui soutient que l'*advocacy* constitue : « [...] the process or act of arguing or pleading for a cause or proposal » (p.8). Le terme provenant des disciplines juridiques, il n'est pas étonnant de constater que sa définition reflète ses racines. Quelques chercheurs ont articulé l'application de ce concept au contexte du counseling, en le nommant *professional advocacy*, bien que certains chercheurs s'en tiennent à l'énoncé de Lee (Myers, Sweeney, 2004 ; Myers, Sweeney & White, 2002). D'une manière plus appliquée à la cause de la profession, ce concept peut notamment être défini tel « [...] a goal oriented, multi-level process aimed at creating change by using personal and professional skills to promote, empower, support and/or protect the growth and development of the professional, the profession and the consumers it serves » (White & Semivan, 2006, dans De La Paz, 2011, p.7). Les niveaux d'action de cette définition sont multiples, c'est-à-dire qu'il peut s'agir de démarches collectives de niveau macro et politique, autant que de démarches appliquées au niveau micro, soit directement sur l'organisation du travail dans laquelle le conseiller œuvre.

D'une portée d'action micrologique et mésologique, Clemens, Shipp et Kimbel (2011) proposent, une définition du *self advocacy* référant à.: «[...] the ability to effectively and appropriately communicate, negotiate, or assert information about the ideal school counselors' roles to those with the ability to change the circumstances that contribute to the problem or inequity » (p. 34). Ici, le conseiller d'orientation seul, sans le collectif professionnel, devient l'acteur principal de changement en contexte. Cette définition soulève des éléments intéressants, qui pourraient permettre de lever plusieurs contraintes de l'organisation du travail causant la souffrance identitaire de métier. Nous verrons donc en détail, dans la section suivante, les qualités psychométriques de l'échelle de mesure qu'ils ont développée grâce à celle-ci.

Dans une étude doctorale réalisée auprès de conseillers d'orientation œuvrant dans différents secteurs de pratique aux États-Unis (N = 390), De La Paz (2011), s'est intéressée aux différentes activités, connaissances, habiletés, qualités, besoins, freins et soutiens nécessaires pour réaliser des démarches efficaces de *professional advocacy*. Pour ce faire, un questionnaire a été développé, dont l'une des échelles tend à mesurer lesdites démarches réalisées par les conseillers d'orientation. De La Paz (2011), qui s'appuie sur une définition multidimensionnelle et présentant plusieurs niveaux d'*advocacy*, a répertorié des démarches d'*advocacy* issues de plusieurs recherches sur le sujet, la plupart d'entre elles traitant de stratégies d'actions macro et collectives. Nous verrons les propriétés psychométriques de cet outil dans la section qui aborde les outils mesurant le *professional advocacy*.

Finalement, intéressés par le *social advocacy* et le *professional advocacy* en contexte scolaire, Trusty et Brown (2005) précisent, dans leur article théorique, que la mise en action de ces deux concepts permettrait au conseiller d'orientation de combler des besoins insatisfaits par le système qu'est l'institution scolaire par la modification des contraintes qui contribuent au problème de l'effectivité du travail de métier. Le concept ainsi présenté touche aux contraintes organisationnelles qui pourraient engendrer la souffrance identitaire de métier en contexte scolaire, ce qui est en droite ligne avec le problème de recherche énoncé. Ainsi, les informations tirées de cet article seront abordées dans la section sur les fondements théoriques de l'échelle mesurant les stratégies de protection du métier des conseillers d'orientation en milieu scolaire.

Fait intéressant, ces trois études (Clemens et al., 2011; De La Paz, 2011; Trusty & Brown, 2005) sont les seules parmi les études recensées qui traduisent une définition traitant principalement d'actions de portée micro ou méso, les niveaux où les contraintes de l'organisation du travail se font ressentir (FPPE, 2016b; Matte, 2012; Viviers, 2014). En fait, il s'agit d'actions déployées dans le quotidien à petite échelle par chaque professionnel, auprès d'acteurs ayant le pouvoir d'agir sur les contraintes. Les écrits sur ces concepts ont grandement été initiés par les associations professionnelles telles que l'American School Counselor Association (ASCA) et l'American Counseling Association (ACA), qui se consacrent au développement et à l'enrichissement du counseling, ainsi que par le Chi Sigma Iota, une société honorifique internationale. Les activités principales de cette dernière ont pour but de développer une identité professionnelle solide chez les conseillers d'orientation (Chi Sigma Iota, 2018). À la fin des années 1990, elle a notamment contribué au développement d'un plan national de *professional advocacy*. Les thèmes définis dans ce plan regroupent un ensemble d'objectifs spécifiques visant à développer et renforcer l'identité professionnelle des conseillers d'orientation et en parallèle, à promouvoir l'avancement de la profession à une échelle nationale. Le *professional advocacy* constitue ainsi, pour cette société, une manière de promouvoir socialement la pertinence de la profession pour solidifier son identité professionnelle dans tous les secteurs de pratique. Dans ce contexte, les écrits sur ce concept ne traitent pas ou peu d'actions portées quotidiennement par les professionnels, lesquelles permettraient d'intervenir sur la problématique énoncée dans ce mémoire.

En somme, la plupart des écrits recensés avaient pour objectif principal, à l'instar des publications issues des associations mentionnées précédemment, de promouvoir ou de soulever les enjeux auxquels s'adresse le *professional advocacy*. Ceux-ci réfèrent notamment au remboursement des prestations de service par les compagnies d'assurances, celles-ci refusant en grande majorité de reconnaître les services de counseling à titre de services essentiels dans le domaine de la santé psychologique (Eriksen, 1999; Myers, Sweeney & White, 2002). L'identité professionnelle des conseillers d'orientation est également au centre des enjeux auxquels s'adresse l'*advocacy* (Chang, Hays & Milliken, 2009; Myers, Sweeney & White, 2002), puisque celle-ci est intrinsèquement liée à l'efficacité des démarches visant la reconnaissance professionnelle (Brat, O'Hara, McGhee & Chang, 2016). Cette reconnaissance ou ce rayonnement espéré ne saurait d'ailleurs survenir sans une formation préparatoire adéquate et uniformisée pour l'ensemble des professionnels qui pratiquent le counseling (Chang et al., 2009; Eriksen, 1999). Occupant une très grande place dans les écrits, la méconnaissance de la profession, qui recouvre les fausses croyances sur la profession, constitue d'autre part un enjeu colossal en matière de reconnaissance professionnelle (Eriksen, 1999; MacLeod & McMullen, 2016; Myers et al., 2002; Shimoni & Greenberger, 2014).

Quelques articles tentent de mieux définir ce qu'est l'*advocacy* dans le champ du counseling. Ceux-ci présentent des modèles d'*advocacy* (social et professionnel) qui ne spécifient pas concrètement en quoi les démarches réfèrent. Certains sont déclinés en systèmes comprenant différents niveaux d'action (micro, méso, macro et exo systèmes) (Cigrand, Gaenzle, Havlik & Malott, 2015), alors que d'autres recensent les éléments, caractéristiques ou habiletés dits utiles ou nécessaires pour s'engager dans des actions de *professional advocacy* efficaces (De La Paz, 2011 ; Eriksen, 1999 ; Field & Baker, 2004 ; Swartz, 2015 ; White, 2009). Entre autres, l'intérêt envers sa profession, une forte identité professionnelle, le soutien de ses collègues, les habiletés de communication et de résolution de problèmes et le fait d'avoir été mentoré sont des éléments rapportés dans ces écrits.

Ainsi, les objets d'étude de la majorité des écrits réfèrent trop peu à la manière dont les conseillers d'orientation peuvent modifier les contraintes de l'organisation du travail qui génèrent l'expérience de la souffrance identitaire de métier. Les stratégies n'y sont pas spécifiquement recensées, puisque la majorité des écrits traitent des prérequis nécessaires à l'*advocacy* (caractéristiques personnelles nécessaires, compétences, dispositions ou valeurs, les connaissances nécessaires pour faire de l'*advocacy*). Lorsque décrites, les démarches exposées sont soit peu appliquées au contexte de la pratique de l'orientation en milieu scolaire (p. ex., : soutenir les démarches visant à faire reconnaître les services d'orientation auprès des assureurs), soit éloignées de la réalité du contexte québécois (p. ex. : démarches pour soutenir l'accès à l'emploi d'un état américain à un autre), ce qui complique la recherche d'un éclairage conceptuel.

2.3 Outils psychométriques développés sur le *professional* et le *self advocacy*

Bien que les concepts de *professional* et de *self advocacy* demeurent très larges dans leur utilisation, il apparaît pertinent de faire une recension des outils qui les mesurent. En fait, puisque le concept de stratégies de protection du métier n'est pas défini, l'exploration des outils validés mesurant le *professional* et le *self advocacy* peut être utile notamment pour appréhender la manière dont ils ont été opérationnalisés. Cet exercice permettra de vérifier si ces concepts constituent un choix conceptuel satisfaisant pour protéger le métier de conseiller d'orientation en milieu scolaire et s'ils peuvent également s'avérer pertinents au regard de la réalisation de ce mémoire. Ainsi, examinons les outils disponibles pouvant mesurer l'un ou l'autre des deux concepts retenus dans cette recension.

En premier lieu, Clemens et ses collaborateurs (2011) présentent le développement d'un outil psychométrique visant à mesurer le *self advocacy* déployé à des fins professionnelles, par des conseillers d'orientation en milieu scolaire. Cet instrument est intitulé le School Counselor Self-Advocacy Questionnaire et comprend 10 items. Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires de l'outil développé par Clemens et son équipe ont révélé qu'une structure à un seul facteur fournissait une meilleure proportion de la variance expliquée (47%) par l'outil de mesure et un indice de fidélité satisfaisant ($\alpha = 0,87$). Ce facteur tend principalement à mesurer les stratégies de négociation du rôle du conseiller d'orientation auprès de la direction d'école (p.ex. : I effectively communicate my perspective on my role to my principal.), ce qui contribuerait certainement à diminuer la souffrance identitaire de métier par la modification de certaines contraintes. Or, les personnes visées par les stratégies de protection du métier des conseillers d'orientation en milieu scolaire nous apparaissent plus diversifiées.

Développé par De La Paz (2011), l'échelle permettant de mesurer les *advocacy efforts* chez l'ensemble des conseillers d'orientation comprend trois dimensions (facteur 1 : Professional Counselor Self-Advocacy ; facteur 2 : Outreach and Involvement ; facteur 3 : Alliance Building). Bien que les facteurs semblent présenter une bonne validité de contenu, le contenu des énoncés ne semble pas couvrir l'étendue des concepts dans ses trois dimensions (p.ex., la troisième dimension n'est mesurée que par deux items). De plus, quelques énoncés de cet outil s'appliquent plus ou moins bien à la population visée par notre étude (p.ex. : I conduct and publish research on the counseling theories and techniques that I use.), ou ne réfèrent pas tout à fait au niveau d'action micro ciblé par celle-ci (p. ex : I build alliances with other counselors (school, mental health, rehabilitation, college, private practice, etc.) regarding consumer and professional issues.). Certains énoncés mesurent le concept de protection du métier dans le contexte adéquat (p. ex : I educate other professionals (social workers, psychologists, psychiatrists, nurses, administrators and educators) about the role of a counselor.), mais puisque l'applicabilité de quelques items peut être remise en question, l'emploi de cette échelle auprès des conseillers d'orientation québécois ne constitue pas une solution viable. En outre, la validité conceptuelle de l'outil pourrait être compromise si des énoncés y étaient retirés (DeVellis, 2016).

Ces deux outils (le Advocacy Efforts et le School Counselor Self-Advocacy Questionnaire) comprennent ainsi tous les deux des limites notables si on envisage leur utilisation pour mesurer des stratégies de protection du métier. Ces concepts, tels que définis par les créateurs des échelles de mesure décrites précédemment,

s'approchent grandement de l'objet de mesure présenté dans ce mémoire, mais s'en éloignent également, sur le plan conceptuel. Les recherches ayant permis la conceptualisation du *professional* et du *self advocacy* ne traitent pas des différentes contraintes issues spécifiquement de l'organisation du travail et expérimentées par les conseillers d'orientation. De plus, la conceptualisation du *professional* et du *self advocacy* tourne essentiellement autour de la reconnaissance de la pertinence d'une profession. Celle-ci laisse dans un flou conceptuel les démarches concrètes visant à restituer le cœur de métier de conseiller d'orientation, soit le travail direct à réaliser auprès des élèves, qui constituent la raison d'être du conseiller d'orientation au sein de l'école (Myers et al., 2002). En outre, par les racines « légales » de ce concept, il apparaît une lacune conceptuelle dans le fait de mettre de côté la question du bien-être des élèves, ce qui a pour effet d'entretenir une vision relativement corporatiste de la profession à laquelle nous n'adhérons pas (Smith, Reynolds & Rovnak, 2009). Ainsi, sur le plan conceptuel, il apparaît clair que les concepts et, surtout, les outils de mesure ne réfèrent pas adéquatement et exhaustivement à des stratégies visant à protéger le métier des conseillers d'orientation en milieu scolaire. Ces deux outils reflètent également un contexte de pratique de l'orientation quelque peu différent du contexte québécois (Clemens et al., 2011; De La Paz, 2011). Ainsi, puisque la conjugaison du *professional* et du *self advocacy* et des stratégies de protection du métier nous apparaît insuffisamment satisfaisante, que les outils présentent également des limites sur la représentativité du concept mesuré, il apparaît pertinent de développer un nouvel instrument de mesure. En effet, une échelle qui serait le reflet des stratégies mobilisées en vue de transformer l'organisation du travail constituerait à notre sens un outil qui présenterait davantage de précision conceptuelle.

2.4 Objectifs du mémoire

Les conseillers d'orientation en milieu scolaire, oeuvrant souvent avec plusieurs contraintes de l'organisation du travail qui répriment l'actualisation de leur métier, se défendent et s'adaptent à celle-ci de plusieurs manières. Toutefois, une question demeure : comment reprennent-ils du pouvoir sur l'exercice de leur métier? Nous avons vu précédemment que la littérature scientifique porte essentiellement sur les enjeux de reconnaissance et de promotion professionnelle à moyenne et grande échelle. Ainsi, elle ne suffit pas à apporter à elle seule un éclairage conceptuel à des stratégies qui auraient pour portée de réduire la souffrance identitaire de métier et ultimement, de protéger le métier de conseiller d'orientation au quotidien.

Le présent mémoire aura donc pour objectif de :

- 1) Conceptualiser, à partir des écrits scientifiques faisant état des contraintes de l'organisation du travail, une définition des stratégies de protection du métier de conseiller d'orientation en milieu scolaire;
- 2) Opérationnaliser une première version d'un outil de mesure, construit à partir de la conceptualisation préliminaire des stratégies de protection du métier, permettant ultimement de dresser un portrait de l'utilisation de ces stratégies chez les conseillers d'orientation en milieu scolaire;
- 3) Vérifier les qualités métrologiques dudit outil de mesure.

Ce mémoire s'inscrit dans une plus vaste étude quantitative ayant pour objectif de valider un modèle théorique explicatif du travail et de la santé psychologique des conseillers d'orientation œuvrant au secteur scolaire. L'utilisation d'une échelle permettant de mesurer les stratégies de protection du métier déployées par les conseillers d'orientation permettrait non seulement de dresser un portrait de leur utilisation par la population ciblée, mais également de répondre à certains postulats issus du modèle explicatif de la souffrance identitaire de métier (Viviers, 2014). Pour vérifier les postulats issus du modèle de Viviers (2014), il est inévitable de viser l'ensemble des conseillers d'orientation œuvrant au secteur scolaire, c'est pourquoi le développement d'un outil de mesure des stratégies de protection du métier s'avère une méthodologie judicieuse (DeVellis, 2016). En effet, cet outil permettra de dresser un portrait des démarches globales utilisées par les conseillers d'orientation, qui ultimement engendrent une réduction ou un évitement de la souffrance identitaire de métier.

3. Vers la conceptualisation d'un nouveau type de stratégies

À la lumière des constats issus des éléments conceptuels des types de stratégies énoncés précédemment, nous proposons donc la conceptualisation d'un type de stratégies qui visent la transformation de l'organisation du travail et ayant pour finalité de prévenir ou de limiter la souffrance identitaire de métier. Alors, voyons en quoi pourraient consister des stratégies dont la portée serait de protéger le métier de conseiller d'orientation en milieu scolaire. Quelles sont les spécificités justifiant la conceptualisation et l'opérationnalisation d'un nouveau concept à cet égard?

3.1 Exploration du concept de stratégies de protection du métier

D'abord, comme il a été indiqué dans la section précédente, le concept de stratégies de protection du métier n'a pas vraiment d'équivalent conceptuel. Le chapitre précédent nous a permis de mettre au jour certains concepts qui se distinguent et qui se rapprochent à la fois du concept de protection du métier, tel que nous le concevons. Ainsi, cette section aura pour objectif d'étayer le concept de stratégie de protection du métier, au regard de la pertinence sociale et scientifique à laquelle il répond.

À la section 2.3.1, la souffrance identitaire de métier a été déclinée selon les quatre dimensions repérées dans la recherche qualitative de Viviers (2014). Puisque les stratégies de protection du métier tendent à lever les contraintes de l'organisation du travail qui génèrent la souffrance identitaire, il apparaissait nécessaire, dans cette section, de relever les résultats de la recherche de Viviers qui traitent de ces contraintes. Grâce à la fine analyse de l'expérience subjective des participants à cette étude, il a été possible de dégager différents types de contraintes organisationnelles exacerbant cette souffrance. Dans le cadre de l'élaboration de cette échelle de mesure, ces contraintes alimentent la conceptualisation des stratégies de protection du métier que nous désirons mesurer.

L'objet du mémoire étant les stratégies de protection du métier des conseillers d'orientation en milieu scolaire, il apparaît nécessaire, en premier lieu, de définir ce qu'est spécifiquement une stratégie. En fait, la définition que nous retiendrons, provenant du Larousse français (consulté en ligne), indique qu'une stratégie est : « L'art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but ». Cette définition, appliquée au

contexte de la mesure, permet de déterminer l'inclusion de trois types de contenus dans un énoncé, afin que ces derniers correspondent bien à la définition du Larousse, soit : 1) une ou des actions; 2) un ou des objectifs, et de manière complémentaire et parfois implicite, 3) la ou les personnes visées par les actions, soit les cibles des stratégies.

À cette étape, il est alors possible de définir ce qu'une stratégie comprend conceptuellement. Celle-ci peut alors être définie comme étant une action ou un ensemble d'actions déployés auprès d'une cible implicite ou explicite en vue d'atteindre un ou des objectifs précis. Si l'outil vise à mesurer le déploiement des stratégies de protection du métier, les actions dont il serait question dans la mesure de ces stratégies devraient viser à lever au moins une contrainte de l'organisation du travail des conseillers d'orientation. De plus, ces actions (comportement visant à lever une ou des contraintes) sont déployées afin de protéger l'exercice de leur métier de sorte à ainsi prévenir/réduire/éviter la souffrance identitaire de métier (dimensions : désincarnation du cœur de métier, déconsidération professionnelle, déprofessionnalisation et déficit collégial). Ainsi, chaque énoncé de stratégie de protection du métier doit inclure, au niveau conceptuel, une action qui vise à lever une contrainte de l'organisation du travail dans le but de prévenir/réduire/éviter de vivre au moins une dimension de la souffrance identitaire de métier.

3.2 Actions de protection du métier

Dans le chapitre 2, où ont été rapportés les types de stratégies ayant fait l'objet de la recension des écrits scientifiques, nous avons dégagé certaines actions ayant un intérêt certain pour le présent mémoire. Bien que celles-ci nous apparaissent porteuses pour protéger le métier de conseiller d'orientation en milieu scolaire, les écrits ne semblaient malheureusement pas dresser un portrait exhaustif des possibilités d'actions sur les contraintes de l'organisation du travail, en plus d'apporter un éclairage relativement peu précis de la nature de ces actions. Nous tenterons tout de même, dans les lignes qui suivent, de rapporter les types d'actions susceptibles d'apporter une transformation à l'organisation du travail dans le quotidien et d'une manière accessible à chaque conseiller d'orientation.

Plusieurs écrits sur le *professional* et le *self advocacy advocacy* se sont affairés à décliner les objectifs d'advocacy, en spécifiant l'impératif de promouvoir la profession dans l'espace public et d'améliorer ainsi son image. Il semble que cette promotion puisse opérer par des interactions quotidiennes avec les clients, les

organisations, les collègues et les autres professionnels œuvrant au sein de l'école (Clemens et al., 2011). Selon Eriksen (1999), les conseillers d'orientation devraient utiliser toutes les occasions pour expliquer ce qu'ils font et comment ils le font. Il s'agirait notamment de démystifier le travail d'orientation incluant les mythes qui l'entoure et de le différencier du travail réalisé par d'autres professionnels (MacLeod & McMullen, 2016). Myers et Sweeney (2004), quant à eux, conseillent de se présenter en introduisant la nature de sa profession, de parler fièrement de celle-ci et d'en être le porte-parole, et ce en toute occasion.

Plusieurs auteurs réfèrent à la nécessité d'établir des relations avec des acteurs qui peuvent profiter à la profession (Clemens et al., 2011; Singh, Urbano, Haston & McMahan, 2010; Trusty & Brown, 2005), incluant les autres membres de la communauté professionnelle des conseillers d'orientation, notamment par les activités impliquant l'ensemble du collectif (Dang & Sangganjanavanich, 2015; Gibson, 2016). La collaboration interprofessionnelle entre conseillers d'orientation et d'autres professionnels serait non seulement un moyen de dépasser les problèmes de définitions des frontières des différents corps professionnels en permettant de mieux faire reconnaître l'apport du travail de chacun, mais soutiendrait d'autant mieux les besoins des clients (Dang & Sangganjanavanich, 2015).

Finalement, en vue de faire respecter son rôle, Clemens, Milson et Cashwell (2009) suggèrent de développer une bonne communication avec les acteurs ayant le pouvoir de modifier cette situation professionnelle (cibles des actions), notamment les directions d'école. En effet, les actions de protection du métier impliquent le respect et la confiance dans la communication. Le maintien d'une bonne communication serait d'ailleurs déterminante dans l'établissement de relations satisfaisantes (Clemens et al., 2009). Une action visant à protéger son rôle pourrait ainsi impliquer la création d'un dialogue respectueux et efficace, lequel soutiendrait certainement d'une manière favorable le discours du conseiller d'orientation. D'autres actions peuvent être engagées afin faire respecter son rôle professionnel (le cas échéant). Celles-ci demeurent toutefois indéfinies dans les écrits portant sur la revendication du rôle professionnel du conseiller d'orientation. Ainsi, les actions concrètes à entreprendre pour faire respecter sa profession seront explorées à même la démarche scientifique de ce mémoire, car elles demeurent pour beaucoup inexploitées dans les écrits.

3.3 Contraintes de l'organisation du travail

Dans le chapitre portant sur le contexte de la recherche, nous avons pu appréhender certaines contraintes de l'organisation du travail des conseillers d'orientation en milieu scolaire. Celles-ci, nous l'avons vu, empêcheraient de véritablement mettre en place les pratiques issues du désir de métier, notamment l'intervention directe auprès des élèves (Viviers, 2014). Cette situation, où l'actualisation du soi professionnelle peut être compromise, engendrerait de la souffrance identitaire de métier. Rappelons-le, cette souffrance réfère à : « un sentiment partagé par des professionnels d'un même métier qui, confrontés aux contraintes de leur milieu, n'arrivent plus à retrouver le sens et l'essence de leur profession dans leurs pratiques au quotidien » (Viviers, 2016). Dans cette section, les contraintes de l'organisation seront rapportées et leurs conséquences explicitées.

D'abord, la direction d'école s'est avérée être porteuse de nombreuses contraintes pour le professionnel de l'orientation. En effet, bien que la profession de conseiller d'orientation soit régie par le Code des professions, lequel appuie la pertinence d'un ordre professionnel par le niveau élevé d'autonomie professionnelle dont devraient bénéficier ses membres (Légis Québec, 2018a), il semble que les directions d'école ne voient pas toujours la situation du même œil.

Comme première manifestation des contraintes pouvant être vécues par le conseiller d'orientation figure le fait que les directions d'école peuvent s'avérer directives. Certaines d'entre elles imposeraient des mandats qui répondent d'abord à leurs objectifs organisationnels (Viviers, 2014), donc qui ne relèveraient pas, du rôle du conseiller d'orientation dans l'institution (Dollahide & Saginak, 2011). Ce travail, qui pourrait être réalisé par un autre membre de l'administration, se trouve à être attribué au conseiller d'orientation, étant donné sa bonne connaissance de l'organisation et du système qui l'encadre. Ce dernier possède toutefois une connaissance beaucoup plus étendue et se retrouve ainsi en situation de surqualification dans la réalisation de ces tâches. Ce qui alimente principalement l'insatisfaction est ce lot de tâches inappropriées en regard de leur métier (Baggerly & Osborn, 2006), tâches dont l'assignation entrave l'actualisation professionnelle (Viviers, 2014) et limite l'efficacité personnelle du conseiller d'orientation (Sutton Jr & Fall, 1995). En effet, la présence d'un écart entre les pratiques effectives et les pratiques désirées des conseillers d'orientation en milieu scolaire ne semble pas plaire à ces derniers (Scarborough & Culbreth, 2008). D'ailleurs, les travaux de Burnham et Jackson (2000) soutiennent qu'il existe un réel problème de définition du rôle du conseiller d'orientation en milieu scolaire. En effet, il subsisterait un flou dans la définition du rôle du conseiller d'orientation, lequel serait

reconnu pour être lié aux tâches inappropriées qui leur sont déléguées. Par ailleurs, l'enquête de la FPPE (2016b) a relevé l'augmentation des tâches administratives comme étant l'un des principaux problèmes vécus par les conseillers d'orientation en milieu scolaire. L'accumulation de ces tâches entraîne des conséquences telles que des conflits de rôle, de l'ambiguïté de rôle et une surcharge de travail contribuant à leur épuisement professionnel (Wilkerson & Bellini, 2006). Ces tâches inopportunes et cette sous-utilisation de l'expertise du professionnel de l'orientation contribueraient grandement à la désincarnation du travail de métier de conseiller d'orientation, à la déconsidération et à la déprofessionnalisation du travail d'orientation (Viviers, 2014). D'une manière périphérique, elles pourraient également contribuer au déficit collégial, par le fait que les mandats attribués peuvent entraver la collaboration avec les autres professionnels de l'école.

En deuxième lieu, l'étude de Viviers (2014) a rapporté que les directions d'école s'immisçaient dans le travail des conseillers d'orientation en leur dictant les méthodes nécessaires à l'accomplissement de leur travail d'orientation. Les participants interrogés ont spécifié que cette intrusion dans leur autonomie professionnelle était une source importante de déprofessionnalisation et qu'elle engendrait indirectement de la déconsidération professionnelle. Selon une étude publiée en 2014 par Urick et Bowers et portant sur les styles managériaux des directions d'école aux États-Unis, 24% des directions d'école entretiendraient un style de gestion « contrôlant », ce qui n'est pas négligeable, considérant qu'elles ont le pouvoir d'influencer les mandats du conseiller d'orientation (Clemens et al., 2009; Dollarhide, Smith, & Lemberger, 2007). Puisque le conseiller d'orientation est souvent le seul représentant de sa profession au sein de l'école (Dollarhide & Saginak, 2011), il peut être plus difficile de revendiquer son autonomie professionnelle, ce qui n'est pas pour diminuer la souffrance identitaire de métier.

En outre, les limites de temps et la pression « pour faire vite et bien » seraient vécues chez les conseillers d'orientation comme un autre moyen de s'immiscer dans leur autonomie professionnelle (Viviers, 2014), laquelle jouerait un rôle important sur leur santé psychologique (Wilkerson & Bellini, 2006). Lorsque les délais sont imposés par une direction qui entretient une méconnaissance du travail d'orientation et du rôle que devrait occuper le conseiller d'orientation, cela est d'autant plus déprofessionnalisant. Viviers (2014) révèle que certains conseillers d'orientation sous pression sont ainsi forcés à pratiquer l'orientation d'une manière différente, soit en limitant le nombre de rencontres par élèves et en ciblant ceux qui ont les besoins les plus criants. Ces nouvelles pratiques contribuent à modifier le métier, ce qui occasionne une désincarnation du métier, donc des pratiques étant les plus chères aux conseillers d'orientation (Viviers, 2014).

Une autre contrainte contribuant à la souffrance identitaire de métier réside dans le fait que l'ensemble de la communauté scolaire semble dénier l'expertise du conseiller d'orientation et participe à véhiculer une image simpliste de la profession et ainsi, du travail spécialisé qui est réalisé par les professionnels (Viviers, 2014). Ce contexte favoriserait la déconsidération professionnelle (Viviers, 2014) et la dégradation de l'estime collective que les conseillers d'orientation portent en regard de leur profession, laquelle serait liée à une augmentation de l'épuisement professionnel de ces derniers (Butler & Constantine, 2005). Ceci peut être lié au fait que la profession a du mal à concilier ses nombreux secteurs de pratique en une vision unifiée et solide de la pratique de l'orientation (Myers, Sweeney & White, 2002) et au fait que le rôle du conseiller au sein de l'institution scolaire est malheureusement méconnu par le personnel scolaire et la direction d'école (Alves & Gazzola, 2013; Dollarhide & Saginak, 2011; Perusse, Goodnough, Donegan & Jones, 2004). Dans le contexte où plusieurs collègues ne croient pas en l'expertise du conseiller d'orientation, comment ne pas ressentir la déconsidération professionnelle de son métier? Lorsque la direction d'école adhère à ces croyances, difficile d'imaginer que ses tâches n'en soient pas affectées. L'assignation de mandats qui reflètent cette conception réductrice du métier de conseiller d'orientation engendre la désincarnation du travail de métier des conseillers d'orientation et la déprofessionnalisation (Viviers, 2014).

Finalement, une politique québécoise en matière d'orientation en milieu scolaire ajouterait à la déconsidération professionnelle des conseillers d'orientation du secteur scolaire. En effet, les décideurs en matière d'éducation et d'orientation scolaire et professionnelle ont mis sur pied une approche en orientation (c.-à-d. approche orientante) qui peut, selon les participants à l'étude de Viviers (2014), dans certains contextes, amener les acteurs scolaires à remettre en question le besoin de recourir aux services du conseiller d'orientation. Certains professionnels de l'orientation relatent que cette approche aurait tendance à engendrer la croyance selon laquelle tout personnel scolaire est en mesure de « faire de l'orientation ». Aux yeux de ceux qui sont formés spécifiquement pour répondre aux enjeux d'orientation, cette représentation simpliste de leur travail contribue à la déconsidération professionnelle de leur métier (Viviers, 2014).

À la suite de ce tour d'horizon des différentes contraintes organisationnelles, il semble clair que chacune des contraintes alimente une ou plusieurs facettes de la souffrance identitaire de métier. Le fait de lever une ou plusieurs de ces contraintes pourrait contribuer à la protection du métier de conseiller d'orientation en milieu

scolaire. Celles-ci seront ainsi retenues, à titre conceptuel et pour le développement de l'outil de mesure qui vise à mesurer ces stratégies.

3.4 Personnes visées par les stratégies de protection du métier

Afin de couvrir l'ensemble des actions potentielles du concept que nous désirons mesurer, nous identifierons, dans un deuxième temps, les différents alliés et cibles dans la mise en œuvre de stratégies de protection du métier. Nous définissons une cible comme étant une personne ayant le pouvoir de contribuer à transformer les contraintes de l'organisation du travail à la source de la souffrance identitaire de métier. Par alliés, nous entendons les personnes qui sont susceptibles d'être utiles aux conseillers d'orientation dans la mise en œuvre des stratégies de protection du métier. Voyons maintenant qui sont ces acteurs et comment le rôle de ceux-ci peut être déterminant sur le travail des conseillers d'orientation.

D'abord, la direction d'école semble détenir un grand pouvoir sur le travail réalisé par le conseiller d'orientation (Amatea & Clark, 2005; Clemens et al., 2011; Dollahide et al., 2007) et conséquemment, sur la place qu'occupe le conseiller d'orientation au sein de l'institution. Elle apparaît comme une cible privilégiée de stratégies de protection du métier, celle-ci ayant la capacité de modifier les contraintes issues de l'organisation du travail des conseillers d'orientation. Ainsi, elle a le pouvoir de leur attribuer des mandats qui correspondent réellement à leurs qualifications et à leur rôle professionnel, en les laissant disposer de leur autonomie professionnelle dans l'exercice de leur travail, et en faisant preuve de considération envers leur travail.

Également, Myers et ses collaborateurs (2002) soutiennent que les autres professionnels peuvent s'avérer des alliés importants lors de démarches visant à défendre sa profession. Les conseillers d'orientation sont amenés à intervenir en multidisciplinarité et ainsi, à travailler de concert avec les autres professionnels de l'école (OCCOQ, 2014). Ils peuvent ainsi constituer des alliés dans des démarches visant la direction d'école s'ils luttent pour les mêmes enjeux ou s'ils s'avèrent comprendre d'une manière adéquate le travail du conseiller d'orientation. Toutefois, ces derniers peuvent d'autre part constituer une cible de protection du métier, notamment s'ils manifestent des doutes sur l'expertise professionnelle du conseiller d'orientation au sein de l'équipe de professionnels et s'ils participent à véhiculer des préjugés envers la profession (Viviers, 2014). Cette catégorie de personnel peut donc, selon le contexte, constituer un allié ou une cible d'actions de protection du métier, en fonction de leurs dispositions et de la contrainte visée.

Bien que les conseillers d'orientation en milieu scolaire soient souvent isolés dans leur milieu de pratique, il s'avère pertinent d'envisager que les autres conseillers d'orientation, qui ressentent également des atteintes à leur métier, se joignent à eux pour engager des démarches de protection du métier (Myers et al. 2002). Les écrits sur le *professional* et le *self advocacy* rapporte à cet effet que la construction d'alliances solides et le développement d'habiletés à communiquer de manière efficace constituent des éléments essentiels au succès des démarches d'*advocacy* (Trusty & Brown, 2005). Ainsi, d'une manière concertée, des collègues oeuvrant dans d'autres écoles et qui expérimentent les mêmes contraintes de l'organisation du travail peuvent s'avérer de bons alliés les uns pour les autres.

Finalement, il semble que les parents des élèves puissent également être interpellés à titre d'alliés (Viviers, 2014) dans la mise en œuvre de stratégies visant la protection du métier de conseiller d'orientation. Les élèves de l'école ayant droit à des services complémentaires d'orientation (Légis Québec, 2018b), ceux-ci peuvent faire pression sur l'école afin d'agir sur certaines contraintes empêchant les conseillers d'orientation de réaliser le travail de métier, en l'occurrence, soutenir les élèves dans leurs besoins d'orientation (Viviers, 2014).

3.5 Synthèse conceptuelle des stratégies de protection du métier

La définition de stratégies de protection du métier étant relativement étendue, il est pertinent de faire une synthèse de l'ensemble des éléments. D'abord, une stratégie ayant pour but de protéger le métier doit viser spécifiquement une contrainte de l'organisation du travail vécue et générant l'une ou l'autre des dimensions de la souffrance identitaire de métier chez les conseillers d'orientation en milieu scolaire. Plus précisément, la stratégie de protection du métier (SPM) doit avoir pour but de réduire la portée d'une contrainte, par une action ou un ensemble d'actions dirigées envers une cible, avec ou sans allié. La figure 1 synthétise la conceptualisation des stratégies de protection du métier telle qu'esquissée dans ce chapitre, en fonction des contraintes relevées dans les écrits recensés.

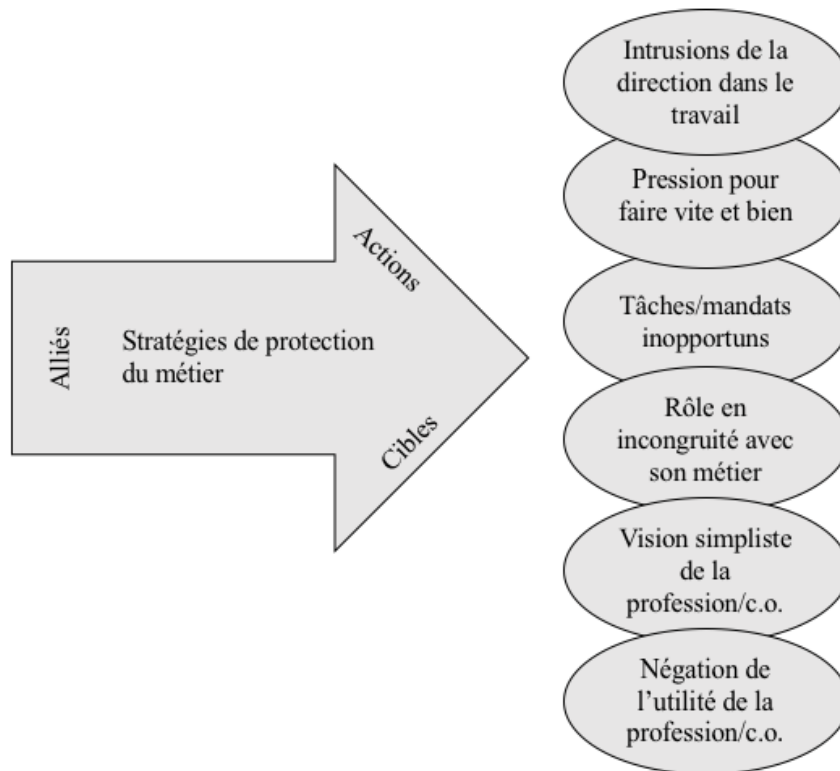


Figure 1

Synthèse conceptuelle des stratégies de protection du métier chez les conseillers d'orientation en milieu scolaire

A priori, ce modèle offrirait une réponse intéressante à la question soulevée au chapitre 1, soit au : «comment contrer d'une manière efficace et durable la souffrance identitaire de métier?». Cependant, le manque d'appui scientifique sur la question appelant à la conceptualisation de ces stratégies constitue une limite considérable dans une étude désirant vérifier si ces stratégies constituent un levier potentiel à la souffrance identitaire de métier. C'est pourquoi le développement d'un instrument mesurant ces stratégies s'avère pertinent dans le cadre de ce mémoire, car il permettra d'asseoir d'une manière empirique la conceptualisation des stratégies PM. Ainsi, une fois l'échelleSPM opérationnelle, les analyses permettront, de manière concomitante, la mise à l'épreuve la définition des stratégies PM et la vérification des qualités métrologiques de cet instrument.

4. Développement d'un outil de mesure

Un test, ou un outil de mesure occuperait différentes fonctions. Kaplan et Saccuzzo (2013) avancent qu'un test sert à mesurer un comportement, à soutenir la compréhension des comportements d'une population ou à les prédire, en fonction d'un objet de mesure déterminé. De son côté, Urbina (2014) spécifie qu'il s'agit d'une procédure systématique pour évaluer, donc d'une méthodologie systématisée pour recueillir des informations sur un comportement. Bien qu'une échelle de mesure ne serait pas considérée comme un test à proprement parler (car elle ne mène pas spécifiquement à un score ou ne permet pas d'évaluer les réponses obtenues par rapport à une population), elle permet toutefois de colliger des informations à propos d'individus et ne doivent pas être évalués à la légère (Urbina, 2014). Ceci souligne la pertinence de s'appuyer sur une démarche scientifique éprouvée. Nous avons, au préalable, réalisé une ébauche du concept de stratégie de protection du métier, qui constitue la première étape du processus de développement d'un outil de mesure selon DeVellis (2016). Nous disposons maintenant d'un certain cadre, qui permet de cerner l'objet de mesure (Clark & Watson, 1995; DeVellis, 2016; Worthington & Wittaker, 2006). Dans un premier temps, cette section sera consacrée à déterminer les étapes et les principes incontournables à considérer lors du développement d'un nouvel instrument de mesure.

Worthington et Wittaker (2006) ont recensé différents articles portant sur le développement d'outils psychométriques. Ils spécifient que, dans l'ensemble, les démarches utilisées pour développer ces outils sont très semblables. De plus, la majorité des concepteurs prennent appui sur les étapes énoncées par DeVellis (2016), qui est largement cité dans le domaine de la psychométrie. Ainsi, en nous basant sur DeVellis (2016), nous exposerons, en quoi consiste le développement d'un nouvel outil de mesure et dans le chapitre de la méthodologie, comment nous avons a) déterminé ce que nous désirons mesurer; b) généré un bassin d'items; c) déterminé le format de l'outil en développement; d) sélectionné des experts pour le réviser et e) considérer l'inclusion d'items de validation.

4.1 Étapes d'élaboration d'un outil de mesure

La première phase du développement d'un outil de mesure consiste essentiellement à déterminer l'objet de mesure (Brancato et al., 2005; DeVellis, 2016). Cette phase implique de réaliser une recension des écrits, qui permet de colliger des informations sur les théories et les outils développés à propos de l'objet de la mesure (Brancato et al., 2006; Clark & Watson, 1995). Cette étape procure des balises conceptuelles nécessaires à la rédaction du contenu de l'instrument et permet de définir en quoi le concept que l'on désire mesurer se

distingue et se rapproche des écrits disponibles sur l'objet à mesurer. Afin de faire des choix éclairés en regard de la théorie, il est également conseillé de spécifier les objectifs et le contexte de mesure de l'outil (par exemple, mesurer le névrosisme dans un contexte donné ou en général) (Brancato et al., 2005; Furr, 2011), afin de déterminer pourquoi l'outil sera utilisé et auprès de quelles personnes. DeVellis (2016) indique qu'il est possible, si la théorie est insuffisante, ou si elle ne correspond pas adéquatement à l'intention de mesure, de prendre les moyens pour conceptualiser l'objet de la mesure. En tous les cas, il est conseillé de s'assurer que le concept à mesurer est spécifiquement exclusif aux concepts qui s'y apparentent (DeVellis, 2016), avant de procéder à la rédaction. Cette étape consiste à rendre la théorie opérationnelle dans un contexte spécifique (Brancato et al., 2006). À partir de la théorie, il s'agit de faire ressortir le contenu précis issu du contexte de la mesure, de sorte que la théorie puisse être traduite en des comportements, croyances ou attitudes quantifiables. Ce contenu sera plus ou moins précis, en fonction des objectifs de mesure énoncés précédemment (DeVellis, 2016). Brancato et ses collaborateurs (2005) suggèrent d'utiliser une méthodologie qualitative afin de soutenir l'exploration de ce qu'ils appellent des indicateurs de mesure. Cette méthode permet de vérifier auprès de la population d'intérêt, en quoi les indicateurs reflètent l'objet de la mesure.

La deuxième phase du développement d'un outil de mesure consiste à générer un bassin d'items. Ces derniers devraient être le reflet du concept à mesurer d'une manière générale et plus précisément, l'une des manifestations de celui-ci (DeVellis, 2016). Plusieurs écueils doivent également être évités dans la rédaction des énoncés d'un outil de mesure (Brancato et al., 2006; DeVellis, 2016; Urbina, 2014; Worthington & Wittaker, 2006), à savoir les doubles sens, les multiples négations ainsi que les phrases longues et difficiles à lire pour la population d'intérêt. Ces précautions sont prises afin d'éviter que le contenu soit mal interprété ou incompréhensible, ce qui compromettrait la validité de l'outil (Brancato et al. 2006; DeVellis, 2016; Furr, 2011). D'ailleurs, il existe plusieurs méthodes, quantitatives et qualitatives, pour vérifier la présence de ces biais une fois l'outil administré (Urbina, 2014), c'est pourquoi une certaine redondance du contenu des items peut être tolérée à cette étape (DeVellis, 2016). Les items redondants dont le contenu est moins représentatif de l'outil seront retranchés après avoir réalisé des analyses statistiques sur sa structure interne (Clark & Watson, 1995).

Dans la phase du choix du format de la mesure et de l'échelle de réponse, le concepteur doit revenir au contexte de la mesure (DeVellis, 2016; Furr, 2011), puisque certains formats de réponse peuvent ne pas convenir aux intentions de mesure de ce dernier (Clark & Watson, 1995). DeVellis (2016) indique qu'il est possible de faire ce choix lors de la rédaction du bassin d'énoncés, puisque leur formulation découle souvent

du choix de réponse offert. Bien que les échelles de réponse binaires (p. ex., oui-non ou vrai-faux) et de type Likert soient les plus utilisées, d'autres échelles de réponse peuvent être envisagées. Les avantages et les désavantages de chacun des formats d'échelle doivent toutefois être examinés puisque des formats de réponse comme les échelles de type Thurstone sont très complexes à développer (DeVellis, 2016) et demandent ainsi beaucoup de ressources.

Lors de la quatrième phase proposée par DeVellis, des experts sont sollicités afin de réviser le contenu des items. Ceci permet de s'assurer de l'adéquation entre les items et les concepts sous-jacents et d'éviter d'omettre des manifestations du phénomène que l'on tente de mesurer (DeVellis, 2016). Pour ce faire, Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee et Rauch (2003) proposent une démarche de validation du contenu d'une échelle de mesure qui repose essentiellement sur la clarté et la pertinence de ses énoncés. Leur démarche rigoureuse demande d'effectuer des calculs (coefficients IRA et CVI) qui permettent l'attestation de la validité de contenu de ceux-ci. Ce type de calcul vise plus précisément à déterminer d'une manière objective les items les plus pertinents en mesurant le niveau d'entente entre les juges qui doivent se positionner sur cette question. Les experts sont sélectionnés sur la base de leur connaissance du sujet de l'échelle de mesure. Ce sont des professeurs ou des professionnels qui ont une connaissance approfondie du sujet à l'étude (Rubio et al., 2003). Ils sont amenés à se prononcer sur l'adéquation entre le concept qui fait l'objet de la mesure et les items en évaluant individuellement chacun d'eux quant à leur degré de clarté et de pertinence (Rubio et al., 2003).

Une fois le contenu de l'outil révisé, il est possible de passer à l'étape qui consiste à inclure des items qui tendent à vérifier la validité de celui-ci. DeVellis (2016) spécifie à cet effet deux types d'items à considérer, soit les items permettant de vérifier si les participants répondent de manière authentique aux énoncés et les items qui permettent de colliger des indices de validité de l'outil. En effet, les données issues d'outils qui mesurent des concepts semblables, par exemple, peuvent permettre de vérifier si le nouvel instrument mesure bien ce qu'il prétend mesurer (DeVellis, 2016). Considérant que les procédures énoncées précédemment rapportent la nécessité de faire preuve de rigueur à chacune des étapes afin de soutenir le développement d'un outil, il convient de définir la validité et la fidélité, ainsi que leur rôle dans le processus de conception d'un outil de mesure.

4.2 Propriétés métrologiques des outils de mesure

La validité d'un outil de mesure serait sa propriété la plus fondamentale puisqu'elle constitue la principale preuve que l'instrument permet effectivement de mesurer ce qu'il doit mesurer (AERA, APA & NCME, 2003; Urbina, 2014). D'ailleurs, un outil fidèle, qui réfère à la précision et à la cohérence des items, n'est pas nécessairement valide puisque cet indice ne tient pas compte de ce que tend à mesurer l'outil de mesure. C'est pourquoi la prise en compte de la validité est essentielle dans le processus de développement d'un instrument (DeVellis, 2016), car cette propriété sous-tend sa précision et sa cohérence.

La théorie sur laquelle repose l'évaluation des propriétés des outils de mesure s'est grandement développée au cours des dernières décennies et la manière dont ce concept est défini demeure mitigée (André Loye & Laurencelle, 2015). Notons que Messick (1995) soutient qu'il n'existerait que la validité conceptuelle, celle-ci constituant un ensemble de preuves de la solidité d'un instrument. Il indique cependant qu'elle comprendrait les dimensions déontologiques liées à l'administration d'un outil (André et al., 2015; Messick, 1995), alors que Borsboom, Cramer, Kievit, Scholten et Franic (2009) appellent à la fin de l'utilisation du concept de validité conceptuelle et à une nouvelle définition de la validité, qu'ils définissent comme: «[...]une propriété psychométrique d'outils de mesure qui détermine si ceux-ci sont sensibles à la variation d'un attribut » (traduction libre, p.135).

Considérant le nombre d'assertions théoriques plus ou moins divergentes au sujet de la validité conceptuelle, nous proposons d'explicitier l'ensemble des appuis à la validité comme un regroupement d'indices permettant de soutenir l'évaluation d'un instrument de mesure. D'ailleurs, la validité est généralement abordée comme telle dans le processus de développement et de validation d'outils psychométriques (AERA, APA & NCME, 2003; Kaplan & Saccuzzo, 2013; Urbina, 2014). Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, les différentes preuves de validité seront présentées de manière indépendante et l'apport de chacune d'elles sera spécifié sans aborder les ancrages théoriques sous-jacents. Par ailleurs, nous traiterons des indices de fidélité de manière indépendante, à la suite des diverses preuves de validité présentées ci-dessous.

4.2.1 Validité d'apparence

La validité d'apparence est définie comme étant le niveau avec lequel un participant considère qu'un outil psychométrique « a l'air de » mesurer le concept qu'il doit mesurer (Kaplan & Saccuzzo, 2013). Elle ne

constituerait toutefois pas une véritable preuve de validité d'un outil (DeVellis, 2016; Kaplan & Saccuzzo, 2013) puisqu'elle appelle uniquement à la subjectivité du sujet qui l'évalue (Kline, 1993). Bien qu'elle ne soit pas considérée comme étant un bon indice de validité, pouvant même être nuisible dans les tests de sélection, elle peut néanmoins, selon Kline (1993), susciter l'engagement des participants lors de leur passation dans certains contextes. Plus précisément, les répondants auraient tendance à mieux s'engager dans la passation d'un outil s'ils perçoivent une logique entre ce que l'outil tend à mesurer et le contenu des énoncés.

4.2.2 Validité de contenu

Ce type de validité réfère à la représentativité du contenu présent dans l'outil de mesure au regard des concepts qu'il prétend à mesurer (DeVellis, 2016; Rubio et al. 2003). Un test mesurant le trait de personnalité névrotique, par exemple, devrait contenir des énoncés dont le contenu reflète spécifiquement des manifestations de névrosisme. On s'assure généralement de cette validité en faisant appel à un panel d'experts du concept à mesurer, lesquels s'expriment sur la pertinence des énoncés en regard des concepts qu'ils mesurent, ceux-ci ayant préalablement fait l'objet d'une analyse fine à partir de la théorie disponible sur le sujet (DeVellis, 2016) et ayant été définis le plus précisément possible. L'analyse de la théorie doit idéalement mener à du contenu convenant à l'objet et au contexte spécifique de la mesure (Clark & Watson, 1995; DeVellis, 2016; Messick, 1995). Worthington et Wittaker (2006) recommandent que l'évaluation du contenu des items fasse l'objet d'une vérification quant à la clarté et la concision des items, la grammaire, le niveau de lecture, la validité d'apparence et la redondance. Cette étape permet de fournir des preuves quant à la représentativité de l'instrument en regard du phénomène qui fait l'objet de la mesure, et ce, en considérant les intentions de cet outil. Ce processus s'appuie sur une démarche rigoureuse et logique (Kaplan & Saccuzzo, 2013; Rubio et al., 2003), alors que la validité conceptuelle est une démarche statistique.

4.2.3 Validité conceptuelle

Selon DeVellis (2016), la validité conceptuelle réfère aux relations entre les fondements théoriques des variables constituant la mesure. Cet indice de validité devrait être évalué avec beaucoup de précaution si un instrument tend à mesurer un concept qui n'est pas défini de manière préalable (Cronbach & Meehl, 1959). Même si elle est critiquée (André et al., 2015; Borsboom et al., 2009), la validité conceptuelle semble également utilisée par plusieurs psychométriciens (Campbell & Fiske, 1959; Cronbach & Meehl, 1955; DeVellis, 2016; Kaplan & Saccuzzo, 2013; Kerlinger & Lee, 2000; Kline, 1993; Messick, 1995; Nunnally & Bernstein, 1994) depuis plusieurs décennies. Elle doit être évaluée sur la base d'une accumulation de preuves

de convergence et de discrimination théoriques provenant d'autres outils de mesure validés (Kaplan & Saccuzzo, 2013) et d'autres types de données (Campbell & Fiske, 1959). La difficulté émanant du principe de la validité conceptuelle réside dans le fait qu'un concept exprime généralement une abstraction qui n'est pas définie en termes opérationnels. Ainsi, pour pallier ce problème, il est conseillé de colliger plusieurs preuves de la validité conceptuelle de l'outil, lesquelles permettront d'augmenter sa solidité conceptuelle (Kaplan & Saccuzzo, 2013; Kline, 1993; Nunnally & Bernstein, 1994).

Ainsi, lors de l'étape de prévalidation d'un instrument, il est suggéré d'utiliser des outils qui mesurent des construits similaires afin de vérifier la force de leur lien (DeVellis, 2016). Cette analyse permet d'établir ou non la validité conceptuelle de convergence. Ce type de validité peut être appréhendé si des liens sont préétablis entre deux concepts équivalents et si ceux-ci présentent une logique avérée dans les écrits scientifiques (Kaplan & Saccuzzo, 2013). La validité conceptuelle discriminante, quant à elle, est également établie à l'aide de variables mesurées par une autre échelle de mesure. Celle-ci est sélectionnée en fonction du concept qu'elle mesure, lequel doit être reconnu pour ne pas présenter de lien avec le concept mesuré par l'outil en développement. Pour démontrer la validité conceptuelle discriminante, les deux outils étant opposés conceptuellement doivent démontrer de faibles corrélations ou une corrélation négative (Kaplan & Saccuzzo, 2013; Nunnally & Bernstein, 1994).

En ce qui a trait à la force de la relation observée entre les différents concepts mesurés, il n'y aurait pas vraiment de normes à observer, puisque cette force pourrait dépendre de la méthodologie utilisée pour recueillir les données (DeVellis, 2016). Plus spécifiquement, si les données ont été recueillies par la même méthode, celles-ci ont plus de chances d'être plus fortement corrélées. Ainsi, une partie de la covariation entre les variables serait attribuable à la méthode et ne mesurerait pas uniquement la validité de construit (DeVellis, 2016). Une façon d'éviter les biais liés à la méthode est de recueillir des données sur un même concept de plusieurs manières (DeVellis, 2016; Nunnally & Bernstein, 1994). Il s'agit d'une méthode appelée matrice multitraits multiméthodes, développée en 1959 par Campbell et Fiske. Ce devis consiste à utiliser au minimum deux méthodes différentes de collecte de données pour chaque concept mesuré, ce qui crée une matrice de corrélation qui permet de contourner la hausse des corrélations issue de l'utilisation de la même méthode de collecte de données.

4.2.4 Validité de critère

La validité de critère est un moyen de vérifier si l'outil permet de départager une population en fonction d'un critère ou d'une variable indépendante reconnue pour détenir un lien avec le concept mesuré par celui-ci (Rubio et al. 2013). Par exemple, un test d'intérêts administré à des étudiants universitaires devrait être en mesure d'exprimer des intérêts relatifs à leur domaine d'étude. Le concept en question est représenté par le test en développement et la variable indépendante constitue le critère appliqué pour en vérifier la validité (Kaplan & Saccuzzo, 2013). Ce critère peut mesurer la validité prédictive, si un lien est démontré entre les résultats de l'instrument et les résultats à une variable attestée dans le futur (Messick, 1995; Rubio et al., 2013) comme dans un examen de sélection académique dont la variable prédictive serait la réussite scolaire. Dans le cas de la validité concomitante, la variable auprès de laquelle la validité sera évaluée est déjà connue du chercheur, qui cherche à démontrer les liens empiriques entre une caractéristique et son outil de mesure (Kaplan & Saccuzzo, 2013; Messick, 1995; Rubio et al., 2013). Les instruments de mesure faisant l'objet d'une évaluation de la validité de critère sont souvent administrés en même temps qu'un autre outil, qui mesure une variable concomitante (Kerlinger & Lee, 2000). Le résultat de cette analyse produit une corrélation positive ou négative appelée coefficient de validité, qui exprime un lien entre les résultats à l'outil en développement et un critère (prédictif ou concomitant) (Kaplan & Saccuzzo, 2013). Des coefficients de validité exprimant une corrélation entre 0,30 et 0,40 sont considérés comme étant élevés (Kaplan & Saccuzzo, 2013).

4.2.5 Validité factorielle

Le moyen incontournable d'attester de la validité de la structure interne d'un outil de mesure est de mener une analyse factorielle (Clark & Watson, 1995; Nunnally & Bernstein, 1994; Tabachnick & Fidell, 2013). Elle contribuerait à la validité globale de l'outil puisqu'elle permettrait de colliger bon nombre d'informations sur le contenu à améliorer, permettrait de mieux diriger l'analyse de critères et appuierait également la solidité de la structure interne de l'instrument (Nunnally & Bernstein, 1994). À la suite d'analyses factorielles, il est possible de vérifier la force prédictive de l'outil, en vérifiant si les caractéristiques des personnes dont les scores devraient être élevés ou faibles correspondent bien aux scores obtenus à l'outil de mesure (Tabachnick, & Fidell, 2013). Ainsi, les analyses factorielles constituent une étape charnière, sans laquelle il est impossible d'attester de la validité d'un outil psychométrique.

À partir des données recueillies lors des passations en prétest, l'analyse factorielle permettrait d'associer les items dans des catégories, celles-ci étant nommées facteurs, qui les définit sur les plans statistique et

théorique (DeVellis, 2016). Il est possible d'explorer ou de confirmer ces facteurs en utilisant la méthode d'analyse appropriée, qui est déterminée en fonction des objectifs du concepteur de l'outil (Worthington & Wittaker, 2006). Si son intention est de déterminer la structure latente de l'outil de mesure, ce dernier fera une analyse factorielle exploratoire, alors que s'il désire confirmer l'existence de schémas entre ses variables, il fera une analyse factorielle confirmatoire (DeVellis, 2016; Kline, 1993; Osborne & Fitzpatrick, 2012; Tabachnick & Fidell, 2013; Worthington & Wittaker, 2006). Considérant la nature instable des résultats de la méthode exploratoire, il est recommandé de répliquer l'analyse afin de s'assurer de la solidité de la structure factorielle (Osborne & Fitzpatrick, 2012). En tous les cas, les résultats d'une analyse factorielle réalisée dans les règles de l'art permettent de déterminer si la structure interne de l'outil de mesure est représentative de ce qu'il doit mesurer.

4.3 Fidélité

La fidélité dénote le niveau de précision d'un outil de mesure, ainsi : «As the term implies, a reliable instrument is one that performs in consistent, predictable way» (DeVellis, p.39). Même si la fidélité d'un outil de mesure ne permet pas nécessairement d'attester de sa validité, la fidélité d'un instrument demeure fondamentale (DeVellis, 2016). La fidélité peut être établie en vérifiant si l'outil se comporte de manière similaire dans le temps avec la méthode du *test-retest*, en observant l'adéquation des scores obtenus avec un autre ensemble d'items mesurant le même concept en utilisant la méthode d'équivalence, ainsi qu'en examinant le degré de cohérence entre les scores des énoncés formant les sous-échelles par le biais de coefficients de cohérence interne (DeVellis, 2016; Kaplan & Saccuzzo, 2013).

4.3.1 Stabilité temporelle

Cette mesure de la fidélité d'un outil sert à vérifier si l'outil de mesure se comporte de la même manière dans le temps, afin d'éviter les biais liés aux scores obtenus à un moment précis, notamment si le concept mesuré ne tend pas à se comporter différemment dans le temps (Urbina, 2014). Ainsi, on administre le même instrument de mesure aux mêmes participants à au moins deux reprises, avec un intervalle de temps significatif entre les deux prises de mesure. La corrélation (coefficient entre 0 et 1 ou entre 0 et -1) issue des liens entre les scores des participants aux deux passations permet de vérifier si l'outil est stable dans le temps, pour les outils dont les concepts mesurés ne varient que très peu dans le temps (Kaplan & Saccuzzo, 2013). Kline (1993) indique qu'une corrélation de 0,8 serait un coefficient minimum pour atteindre une stabilité temporelle satisfaisante. Néanmoins, si l'instrument mesure un concept dont les manifestations évoluent dans

le temps, la pertinence d'utiliser le coefficient de fidélité *test-retest* doit être remise en question (Kaplan & Saccuzzo, 2013).

Lorsque le coefficient de fidélité *test-retest* est utilisé, il est essentiel d'anticiper les autres sources d'erreur liées à une future passation, ainsi que les manières de les éviter en choisissant un délai adéquat de passation (Kaplan & Saccuzzo, 2013; Urbina, 2014). Par exemple, si on veut éviter les biais liés à l'accoutumance à un instrument lors de la deuxième passation, il serait judicieux d'attendre un certain temps avant d'administrer à nouveau l'outil.

4.3.2 Méthode d'équivalence

La méthode d'équivalence permet de vérifier les formes d'erreurs de mesure présentes dans un outil de mesure (Kaplan & Saccuzzo, 2013). Cette approche consiste à administrer une forme différente, mais équivalente de l'outil de mesure qui fait l'objet des analyses (DeVellis, 2016). Par exemple, si l'outil en développement vise à mesurer la motivation à l'école chez des élèves du primaire, la forme équivalente sera un autre outil validé dont l'objet est la motivation à l'école. Comme le spécifient Kaplan et Saccuzzo (2013), « When both forms of the test are given in the same day, the only source of variation are random error and the difference between the forms of the test » (p. 111). Donc, si la corrélation (située entre 0 et la valeur 1) issue du comparatif entre les scores aux deux outils est élevée (le plus près de la valeur 1) et l'erreur de mesure limitée, il est possible d'en déduire que l'instrument se comporte de manière attendue au regard d'une forme équivalente.

Une autre méthode permettant d'établir l'équivalence d'un outil de mesure est de scinder les énoncés d'un même outil de mesure pour former deux groupes d'énoncés dont les résultats seront comparés (DeVellis, 2016; Kaplan & Saccuzzo, 2013). Si l'outil n'est pas unidimensionnel, il est préférable de séparer les énoncés en deux en considérant l'appartenance à ses dimensions présumées. Cette méthode permet de pallier le fait qu'il est rare que deux formes d'un même outil de mesure soient disponibles (DeVellis, 2016). Ainsi, de la même manière que la forme équivalente, cette méthode permet d'établir une corrélation entre les résultats des participants aux deux parties de l'instrument, évaluant ainsi la précision de l'outil.

4.3.3 Cohérence interne

La cohérence des items peut être constatée lorsque plus de deux énoncés d'un même outil mesurant le même concept sont endossés de la même manière, indépendamment du sens de leur endossement respectif. Un coefficient de cohérence élevé est souhaitable (près de la valeur 1), puisqu'il est un indice de l'homogénéité d'un instrument (DeVellis, 2016). Elle serait même considérée par certains comme la forme de fidélité la plus importante (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007). Cependant, il semble qu'une cohérence interne très élevée doit être discutée, puisqu'elle peut remettre en question la validité si l'objet de la mesure est plus large et comprend des facettes relativement distinctes les unes des autres (Kline, 1993). En ce sens, un coefficient trop élevé peut indiquer que l'outil ne couvre pas l'étendue du concept ou comprend beaucoup de redondance (Kline, 1993).

Pour calculer cette cohérence interne, le coefficient alpha de Cronbach est une mesure largement utilisée, bien qu'elle soit critiquée (DeVellis, 2016; Rodriguez, Reise & Haviland, 2016). En effet, pour plusieurs raisons, telles que le type de variables (l'alpha devrait être utilisé avec des variables continues), le nombre d'énoncés représentant les variables (plus le nombre de variables augmente, plus le coefficient est affecté positivement et inversement, moins il y a d'items, moins l'alpha tend à être élevé), le coefficient alpha constituerait une mesure de fidélité discutable (Clark & Watson, 1995; DeVellis, 2016). DeVellis (2016) rapporte ainsi d'autres types de calculs de la cohérence interne, tels l'alpha ordinal, ou l'oméga, qui seraient des indices moins sujets aux biais. Le coefficient oméga serait celui qui remédierait le mieux aux limites de l'alpha de Cronbach (DeVellis, 2016; Dunn, Baguley & Brunson, 2014). Son calcul serait similaire à celui de l'alpha (Reise, Bonifay & Haviland, 2012), et son interprétation aussi. Au niveau statistique, le calcul de l'oméga serait un moyen plus adéquat d'obtenir un indice de fidélité avec des échelles de mesure en psychologie (Dunn, Baguley & Brunson, 2014).

Dans leur article écrit en 2007, Ponterotto et Ruckdeschel (2007) ont relevé les normes des seuils minimaux de cohérence interne d'un outil de mesure rapportées par plusieurs chercheurs s'étant positionnés sur cette délicate question. Dans le tableau référant aux outils utilisés en recherche, les seuils varient de 0,60 à 0,80, bien que la majorité juge qu'un seuil de 0,70 est essentiel pour attester d'une cohérence interne satisfaisante. Ils recommandent également de prendre en considération le nombre d'énoncés compris dans un facteur, ce qui peut occasionner une différence considérable dans le résultat du calcul de l'alpha.

4.4 Synthèse du développement et de la validation d'un outil de mesure

Cette recension des étapes de développement et de validation d'un outil de mesure a permis de faire ressortir les éléments à considérer lors du développement d'un outil de mesure et de son analyse. Dans le cadre de ce mémoire, les procédures qui ont été relevées ont permis de poser les bases quant aux normes attestant l'efficacité d'un instrument. Celles-ci constituent les assises servant à justifier les choix méthodologiques réalisés au cours du processus de développement et de validation de l'échelle mesurant les stratégies de protection du métier (SPM). Par ailleurs, puisque l'objectif de ce mémoire est également de vérifier les qualités métrologiques de cet outil, l'ensemble des résultats seront discutés en tenant compte des considérations précédentes qui soutiennent ou non sa validation.

Dans le chapitre qui suit, les différentes procédures utilisées lors de l'élaboration et de l'analyse de l'échelle SPM seront présentées. Les démarches de recrutement seront également explicitées, un portrait des participants sera dressé et un plan d'analyse sera détaillé, lequel permettra de mieux appréhender les résultats.

5. Méthode d'élaboration et d'évaluation de l'instrument de mesure

L'outil qui fait l'objet de ce mémoire a été développé au cœur d'une plus vaste étude (SIMCO), qui visait à valider un modèle théorique explicatif de la souffrance identitaire de métier chez les conseillers d'orientation en milieu scolaire. Dans le cadre de cette étude quantitative, l'utilisation de l'enquête avait été prévue à titre de méthode de collecte de données. L'un des objectifs de ce projet est de dresser un portrait de la mise en œuvre des stratégies de protection du métier chez les conseillers d'orientation. Pour atteindre cet objectif, un instrument servant à mesurer ces stratégies devait ainsi être ajouté aux autres échelles de mesure utilisées pour colliger les données. La revue des écrits a permis de mettre en lumière que les concepts recensés et les outils de mesure validés ne permettaient pas de mesurer d'une manière efficiente le concept de stratégies de protection du métier chez les conseillers d'orientation (SPM). Ainsi, la conceptualisation et le développement d'un nouvel instrument de mesure se sont imposés dans la démarche de recherche. Dans les sections qui suivent, nous présentons les différentes étapes de conception de l'échelle SPM.

5.1 Phase d'élaboration

Afin de bien définir le concept à mesurer et les concepts associés, une revue des écrits a d'abord été réalisée. Au chapitre 4, les écrits scientifiques pertinents ont permis de définir la nature et l'étendue des contraintes de l'organisation du travail. Des liens tacites entre les différentes contraintes de l'organisation du travail et la souffrance vécue au travail chez les conseillers d'orientation œuvrant au secteur scolaire ont été déclinés. Ainsi, au moins une manifestation de la souffrance a été liée à chaque contrainte. Dans un deuxième temps, les cibles et alliés des SPM ont été identifiés, de sorte à constituer le plus exhaustivement possible le champ d'application des stratégies de protection du métier (PM), que nous avons définies comme tel :

Une stratégie de protection du métier constitue une action qui vise à lever une contrainte de l'organisation du travail auprès d'une cible implicite ou explicite, avec ou sans allié, dans le but d'éviter de vivre au moins une dimension de la souffrance identitaire de métier.

Une fois le concept défini et l'étendue du contenu mis en lumière, il a été possible de générer un bassin d'items. Vingt-trois items ont été développés, lesquels ont notamment été inspirés par le *School Counselor Self-Advocacy Questionnaire* (Clemens et al., 2011) et l'échelle *Advocacy Efforts* (De La Paz, 2011). Ces instruments, bien qu'incomplets pour mesurer l'objet d'intérêt, comprenaient des pistes de stratégies qui

méritaient d'être étudiées. Les 23 énoncés ont d'abord été soumis à un comité restreint composé du chercheur principal et de deux étudiants à la maîtrise en sciences de l'orientation, dont l'auteur de ce mémoire. Le contenu des items a été associé spécifiquement à chacun des éléments conceptuels retenus dans la définition d'une stratégie PM. Un tableau colligeant ces informations a permis de mettre en lumière que certains énoncés relevaient simplement de la pratique quotidienne de l'orientation, ne mesurant donc pas des actes de protection du métier (p. ex., je fais la promotion d'événements «orientants» qui se déroulent à l'intérieur et à l'extérieur de l'école) ou étaient trop spécifiques (p. ex., je fais des représentations pour que les mandats des c.o. intègrent les activités réservées), limitant ainsi la portée de la mesure. À la suite de ces constats, cinq items ont été retranchés du bassin d'items et certains d'entre eux ont été reformulés, puisque leur sens ne faisait pas l'unanimité au sein du comité.

Quant au format de l'échelle de réponse, en conformité avec les recommandations de DeVellis (2016), celle-ci a été sélectionnée lors de la rédaction des items. L'échelle de type Likert, qui offre davantage de flexibilité et qui figure parmi celles les plus utilisées en sciences sociales (Clark & Watson, 1995) a été retenue. Étant donné que l'outil devait être administré avec une autre échelle mesurant les stratégies d'adaptation défensive utilisées pour faire face au vécu de souffrance identitaire de métier, il s'est avéré plus simple d'utiliser la même échelle de réponse pour les deux outils. Cette échelle offre quatre choix de réponse : 1) pas du tout ; 2) un peu ; 3) assez et 4) beaucoup. Selon Lozano, García-Cueto et Muñiz (2008), une échelle de réponse en quatre points est la norme minimale pour vérifier la fidélité d'un instrument.

Tel que suggéré par Rubio et al. (2003), une étude de validité de contenu a été menée afin de s'assurer que nos intentions de mesure étaient bien représentées par le contenu de l'échelle développée. Ainsi, des experts faisant partie du réseau du chercheur principal ont été sollicités par courriel afin de témoigner de la qualité des énoncés dans une version adaptée précisément aux fins de l'évaluation. Selon les recommandations de Rubio et ses collègues (2003), les experts ont été sélectionnés sur la base de leurs connaissances théoriques, pratiques et sur leurs compétences en développement de la mesure. Douze experts ont été sollicités. Cinq professeurs oeuvrant dans le domaine de l'orientation, dont certains détenaient une expertise spécifique en mesure et d'autres de la pratique en milieu scolaire, deux représentants de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE), deux représentants de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, ainsi que trois conseillers d'orientation pratiquant l'orientation en milieu scolaire, ont contribué à l'amélioration de l'outil.

Ces experts ont été invités à se positionner sur la clarté des items, sur leur pertinence en regard du concept à mesurer, ainsi que sur la présence de biais liés à la culture et au genre. Ils ont reçu l'indication de noter la clarté des items sur une échelle de 1 (la formulation n'est pas claire) à 4 (la formulation est claire). Ensuite, avec le même type d'échelle, ils ont été invités à spécifier le niveau de représentativité des items, en regard des objectifs de mesure, sur une échelle de 1 (l'item n'est pas représentatif) à 4 (l'item est représentatif). Pour ce faire, une définition des stratégies PM leur a été fournie. Celle-ci n'a pas été rapportée dans les mêmes termes que la définition énoncée précédemment, considérant qu'elle devait être comparée à la définition d'un autre outil en développement, celui des stratégies d'adaptation défensive, faisant également l'objet de l'évaluation des experts. De plus, la définition des stratégies PM réfère à des concepts qui auraient appelés à être explicités. Ainsi, en conformité avec la conceptualisation du concept de stratégies de protection du métier et pour faciliter l'évaluation des experts, l'explication suivante leur a été fournie:

Les stratégies de protection du métier, « [...] quant à elles, participent à la « préservation de soi » en misant par ailleurs sur la « préservation du métier », c.-à-d. en tentant d'adapter et de modifier l'organisation du travail pour arriver à exercer pleinement sa profession.

Les consignes de cette version préliminaire de l'outil de mesure spécifiaient également de noter tout commentaire à l'égard des consignes, de l'échelle de réponse ou de l'instrument en général. À la toute fin, une boîte indiquait également aux experts d'inscrire leurs suggestions d'ajouts d'énoncés. Celle-ci a été ajoutée pour s'assurer que l'ensemble du contenu possible était couvert par l'instrument de mesure.

Après avoir accusé réception de chacune des évaluations, les résultats des experts ont été colligés sur une feuille de calcul Excel. Un calcul a permis de déterminer que l'évaluation des experts était fidèle. En effet, tel que recommandé par Lynn (1986), le nombre d'items dont le niveau d'accord entre les experts était au-dessus de 0,80 a été divisé par le nombre total d'items, et ce, pour calculer la fidélité des indices de clarté et de représentativité. Pour ce calcul, seules les évaluations comprises entre 3 et 4 sont considérées. Les énoncés dont les évaluations sont comprises entre 1 et 2 ne seraient pas suffisamment clairs et représentatifs, c'est pourquoi ils ne sont pas pris en considération dans le calcul précédent. Puisque l'énoncé le plus faible de l'échelle SPM comprenait un coefficient *Interrater Agreement* (IRA) individuel de 0,9, c'est-à-dire qu'un seul item présentait une évaluation inférieure à 3, l'échelle de mesure s'est avérée détenir un coefficient IRA total de 1.

Puisque le coefficient IRA était satisfaisant, il devenait pertinent de vérifier le niveau de représentativité de chaque énoncé à l'aide du *Content Validity Index* (CVI) (Grant & Davis, 1998). Ce dernier a été calculé dans un premier temps à partir des résultats à l'égard de la pertinence des énoncés et ensuite en ce qui a trait à leur niveau de clarté. Pour chaque item, la somme du nombre d'experts ayant attribué une note de 3 ou 4 est divisée par le nombre total d'experts, ce qui génère un coefficient situé entre 0 et 1. Pour une étude qui comprend l'évaluation de dix experts, Lynn (1986) recommande un coefficient d'au moins 0,80 pour assurer la rigueur de la démarche. Le calcul du CVI a permis de mettre en lumière que les énoncés rédigés se sont avérés représentatifs du concept à mesurer (Rubio et al., 2003), un seul énoncé obtenant un indice de 0,90 alors que tous les autres démontraient un indice de 1.

Bien que les indices de fidélité et de représentativité soient satisfaisants, les commentaires et suggestions des experts devaient nécessairement être considérés. En effet, cette procédure est une occasion de réaliser une révision qualitative de l'outil de mesure et d'apporter des correctifs aux items, d'en supprimer ou d'en ajouter à la lumière des évaluations des experts (Urbina, 2014). Conséquemment, la majorité des items ont été modifiés et quelques-uns ont été retirés. Également, des items inédits ont été rédigés, sous les recommandations des experts, et ce à même le comité restreint. Cette nouvelle révision de l'échelle SPM a donné lieu à une nouvelle version de l'outil (tableau 1), laquelle a été administrée aux participants.

Tableau 1

Version préliminaire de l'échelle SPM

Lorsque je fais face à des situations de travail où j'ai le sentiment d'être empêché d'exercer pleinement ma profession...	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
1. Je crée des alliances avec des collègues de mon milieu pour lever les obstacles aux prestations de services d'orientation de qualité.	*	*	*	*
2. Je participe aux activités de l'Ordre professionnel pour valoriser la profession.	*	*	*	*
3. Je réclame des ressources suffisantes afin d'être en mesure de répondre aux besoins des élèves.	*	*	*	*
4. Je me concerte avec mes collègues pour proposer à la direction des changements pour bénéficier de conditions d'exercice plus respectueuses de notre profession.	*	*	*	*
5. J'utilise mes compétences relationnelles pour tirer profit de mes négociations avec la direction en ce qui a trait à mon rôle au sein de l'école.	*	*	*	*

6.	J'utilise toutes les occasions dans mon milieu de travail pour promouvoir et expliquer en quoi ma profession est utile et nécessaire socialement.	*	*	*	*
7.	J'entreprends des démarches pour expliquer efficacement aux acteurs scolaires en quoi consiste mon travail, les théories que je préconise et les outils que j'utilise avec les élèves.	*	*	*	*
8.	J'informe mon syndicat pour tenter de résoudre les problèmes m'empêchant d'exercer convenablement ma profession.	*	*	*	*
9.	Je fais des représentations (individuelles ou collectives) auprès de la commission scolaire pour que les mandats des c.o. soient en droite ligne avec notre champ professionnel.	*	*	*	*
10.	Lorsque j'ai un différend avec la direction quant à mon rôle et aux mandats qu'elle me soumet, je défends mes intérêts avec l'aide du syndicat.	*	*	*	*
11.	Je défends la pertinence de ma profession lorsque j'entends circuler un discours qui la dévalorise dans mon milieu.	*	*	*	*
12.	J'informe les acteurs scolaires de la scolarité et des compétences hautement spécialisées nécessaires pour exercer ma profession.	*	*	*	*
13.	Je sensibilise les parents siégeant au conseil d'établissement à la nécessité d'utiliser mon expertise à bon escient pour bien répondre aux besoins d'orientation des élèves.	*	*	*	*
14.	Je saisis toutes les opportunités pour rendre visible la pratique de ma profession et sa pertinence dans l'organisation (p. ex., plan d'action et bilan annuel).	*	*	*	*
15.	Je rencontre la direction aussitôt que je sens le besoin de clarifier avec elle la nature de mon rôle de conseiller d'orientation.	*	*	*	*
16.	Je revendique auprès de la direction un rôle qui respecte davantage mon champ d'exercice professionnel.	*	*	*	*
17.	Je manifeste explicitement mon désaccord à la direction d'école lorsqu'elle s'immisce dans mon travail de manière inappropriée.	*	*	*	*
18.	Je m'appuie sur mon appartenance à un Ordre professionnel pour exiger des conditions de travail qui me permettent d'exercer ma profession de manière éthique et responsable.	*	*	*	*
19.	Je refuse les demandes que je juge inappropriées des directions au regard de l'exercice de la profession de c.o.	*	*	*	*
20.	Je revendique ma place dans les comités où mon expertise peut être mise à profit pour le bien-être des élèves.	*	*	*	*
21.	J'évalue les résultats de mon travail avec les élèves afin de démontrer l'importance des services d'orientation dans l'école aux acteurs qui ont du pouvoir pour faire changer les choses.	*	*	*	*

5.2 Recrutement et modalités de la collecte de données

Une fois le certificat d'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval obtenu, le questionnaire SIMCO a été programmé par un consultant sur un site web (www.simco.fse.ulaval.ca), lequel a été spécialement conçu pour recueillir les données des participants. Ceux-ci pouvaient donc remplir le questionnaire à l'aide d'un ordinateur de leur choix, pourvu qu'ils aient à disposition une connexion Internet. Ils pouvaient également remplir une partie du questionnaire, puis y revenir autant de fois qu'ils le désiraient pour le compléter.

Les participants visés par le recrutement, susceptibles d'être en mesure de répondre au questionnaire SIMCO dont l'objet de mesure est assez spécifique, sont les conseillers d'orientation du secteur scolaire pré-collégial. Puisque l'étude qualitative de Viviers (2014) avait révélé que l'expérience de la souffrance identitaire de métier semblait partagée par les conseillers d'orientation de divers milieux, le recrutement a ciblé les 814 conseillers d'orientation œuvrant au secteur scolaire auprès d'une clientèle de niveau d'études pré-collégial. En appui aux démarches de recrutement, l'OCCOQ a accepté de nous fournir les adresses courriel des conseillers d'orientation que nous devons rejoindre. De plus, l'OCCOQ a consenti à ce que la participation au projet SIMCO puisse être considérée à titre de formation continue. En effet, puisque ce projet de recherche comportait plusieurs échelles de mesure, mesurant notamment leurs pratiques professionnelles, la souffrance identitaire vécue et les stratégies défensives, la passation du questionnaire pouvait constituer une occasion de réflexion sur leur pratique et s'inscrit dans une démarche favorisant le développement professionnel. Afin de susciter la réflexivité chez les participants, un bilan de leurs résultats individuels a été acheminé à ceux qui en faisaient la demande lors de la passation. Ainsi, le bilan personnalisé et l'attestation de formation continue émise par l'OCCOQ ont fait office de compensations pour le temps accordé à la participation à cette étude.

Un courriel visant à recruter la population visée (annexe 1), auquel une capsule vidéo a été jointe, présentait la pertinence du projet, son déroulement ainsi que les retombées espérées de l'étude. Le 8 mai 2016, un publipostage personnalisé a été préparé à partir du courriel de recrutement. Ainsi la phase de recrutement a été amorcée. La population de 814 conseillers d'orientation a été scindée en sept groupes de plus ou moins 115 professionnels, classés en fonction de leur commission scolaire d'appartenance, de manière à faciliter le publipostage. Le publipostage a donc été acheminé à raison d'un groupe de professionnels par jour ouvrable. De manière parallèle, la FPPE, qui avait accepté de soutenir cette démarche de recrutement, a fait parvenir un courriel d'invitation à participer à notre projet aux syndicats des participants visés par l'étude.

Dans un deuxième temps, le 1er juin 2016, soit environ un mois après le début du recrutement, l'OCCOQ a publié l'appel à participation au projet de recherche dans son bulletin électronique bimensuel Le correspondant. Puis, dans le cadre du colloque bisannuel organisé par l'OCCOQ les 8, 9 et 10 juin 2016, l'équipe de recherche a distribué des encarts aux conseillers d'orientation qui ont assisté à des communications portant sur l'orientation en milieu scolaire, et ce afin de solliciter leur participation au projet de recherche. Dans le lieu où se déroulait cet événement, plusieurs affiches qui présentaient le projet ont été placardées près des locaux où les ateliers ciblés se déroulaient.

Le 22 juin 2016, un premier rappel a été envoyé par l'OCCOQ par courriel afin de rappeler aux conseillers d'orientation en milieu scolaire, les enjeux auxquels s'adressait ce projet de recherche. À la suite de cet envoi, le 5 juillet 2016, l'équipe de recherche a préparé un premier courriel de rappel qui a été envoyé aux participants qui n'avaient pas terminé de remplir le questionnaire.

Finalement, le 11 août 2016, un dernier rappel sous forme de courriel a été acheminé par l'équipe de recherche à tous les conseillers d'orientation du secteur scolaire dont nous avons obtenu l'adresse courriel via l'OCCOQ. Ce rappel avait pour double objectif 1) d'inviter ceux qui n'avaient pas participé à remplir le questionnaire ainsi que 2) de remercier les professionnels qui avaient déjà participé à l'étude. Ce courriel se voulait également un rappel de la date de fermeture du questionnaire, le 1er septembre 2016. À ce moment, les données ont été exportées et un nettoyage de la base de données a été entamé. Cette étape a permis de réaliser, préalablement à des analyses plus poussées, des analyses factorielles sur les échelles de mesure élaborées par l'équipe de recherche pour lesquelles les propriétés métrologiques devaient être démontrées.

5.3 Questionnaire SIMCO

Le questionnaire de l'étude SIMCO (annexe 2) comprenait plusieurs échelles de mesure développées pour les besoins de l'enquête, dont l'échelle SPM. Une échelle de mesure comprenant 84 questions s'intéressait aux pratiques professionnelles d'orientation 1) effectives, 2) désirées, 3) prescrites par la profession et 4) prescrites par l'organisation du travail. Une autre mesurait la souffrance identitaire de métier comprenant initialement 36 énoncés. L'analyse factorielle réalisée avec la méthode du maximum de vraisemblance et avec

rotation Varimax a révélé une structure à quatre facteurs comprenant 14 items, dont l'alpha total est de 0,92. Ces quatre facteurs expliquent 73% de la variance de l'échelle. Ses dimensions sont : 1) la désincarnation du cœur de métier ($\alpha= 0,90$), 2) la qualité du travail empêchée ($\alpha= 0,82$), 3) la déconsidération professionnelle ($\alpha= 0,82$) et 4) les conflits de valeurs ($\alpha= 0,86$).

Également, une échelle portant sur les stratégies d'adaptation défensive mises en œuvre par les conseillers d'orientation. comprenait au départ 28 énoncés. À l'instar de l'échelle mesurant la souffrance identitaire de métier, des analyses devaient être conduites pour vérifier ses propriétés métrologiques. Ainsi, cette dernière a également fait l'objet d'une analyse factorielle avec la méthode du maximum de vraisemblance et avec rotation Varimax. Ces analyses ont révélé une structure factorielle à quatre facteurs expliquant 48% de variance de l'outil, comprenant 18 énoncés dont l'alpha total est de 0,74. Ses dimensions sont : 1) les stratégies de soumission pragmatique ($\alpha= 0,69$), 2) les stratégies de repli/retrait (0,61), 3) les stratégies mobilisant la pensée positive (0,63), et 4) les stratégies d'intrapreneurship (0,59). Le dernier outil développé pour les besoins de cette étude est l'échelle SPM faisant l'objet de ce mémoire (21 énoncés) dont les propriétés métrologiques seront explorées dans le chapitre 6.

Dans le cadre de l'étude SIMCO, d'autres outils de mesure validés ont été utilisés pour mesurer la santé psychologique des conseillers d'orientation, soit la version francophone validée du Maslach Burnout Inventory (Dion et Tessier, 1994), qui comprenait 22 questions mesurant l'épuisement professionnel, l'échelle de détresse psychologique K6 (Vézina et al., 2011, traduction de Kessler et al., 2002), qui incluait six questions et l'indice de bien-être en cinq questions de l'Organisation mondiale de la Santé (Bech et al., 2003). Un espace pour les commentaires était disponible à la toute fin du questionnaire et quelques questions sociodémographiques ont été ajoutées.

5.4 Participants

Un total de 269 conseillers d'orientation ont rempli le formulaire de consentement (annexe 3) et débuté le questionnaire, bien que certains répondants ne l'aient pas complété. Au total, 224 conseillers d'orientation ont rempli l'ensemble du questionnaire. L'échelle SPM a été placée vers la fin du questionnaire, ainsi 48 réponses au questionnaire général ont été retirées, constituant ainsi un échantillon de 225 sujets, dont les réponses ont pu faire l'objet d'analyses pour l'échelle SPM. L'échantillon de 225 sujets retenu pour les analyses servant à

tester sa structure représente 28% de la population totale visée par l'enquête. Puisque le métier de conseiller d'orientation est de plus en plus pratiqué par des femmes, il n'est pas étonnant qu'elles constituent 84% de l'échantillon en faveur des 16% d'hommes répondants. Cette distribution est assez représentative, considérant que 79% de la communauté professionnelle est de genre féminin et 21% de genre masculin (OCCOQ, 2016).

Une proportion de 61% des répondants œuvrait en région urbaine. La majorité des participants détenait une bonne expérience de la pratique de l'orientation spécifiquement dans le contexte scolaire : 46% de ces professionnels cumulaient d'une à dix années de pratique, 43% de 11 à 20 années de pratique alors que 11% avaient plus de 20 années de pratique dans ce secteur. La vaste majorité (69%) travaillait à la formation générale des jeunes. En effet, 59% des répondants oeuvraient dans une ou des écoles secondaires publiques et 9% d'entre eux travaillaient dans une ou des écoles privées. La formation générale des adultes est représentée par une proportion de 19% des répondants. Les types de milieux les moins représentés sont la formation professionnelle, dans une proportion de 7% de l'échantillon et les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA), qui constituent 5% des répondants. Plus de la moitié (61%) des conseillers d'orientation répondants travaillait dans plus d'un établissement. Finalement, 70% des répondants travaillaient dans un régime d'emploi de plus de 30 heures par semaine.

5.5 Plan d'analyse

Dans cette section, les démarches d'analyse seront présentées et appuyées par les hypothèses sous-jacentes à la conceptualisation et à la validation du de l'échelle SPM. Dans un premier temps, les analyses permettant de soutenir la structure interne du questionnaire seront exposées. Ensuite, les démarches d'analyse de validation critériée et conceptuelle (soit la validité convergente et la validité divergente) seront décrites.

5.5.1 Analyse de la structure interne de l'échelle SPM

L'analyse factorielle exploratoire, reconnue pour sa souplesse et son efficience dans le processus de construction théorique (Hair, Anderson & Tatham, 1987; Henson & Roberts, 2006), a été envisagée. Par ailleurs, Worthington et Wittaker (2006) suggèrent qu'il est préférable de procéder à une analyse exploratoire avant de procéder à une analyse confirmatoire et ce, spécialement lors de l'analyse d'un nouvel outil. En effet, l'échelle SPM a été développée pour mesurer un concept n'ayant pas fait l'objet d'une validation empirique préalable. Le processus d'analyse qui suit doit donc remplir deux visées, soit de tester de manière empirique

le concept de stratégies de protection du métier chez les conseillers d'orientation en milieu scolaire et de valider les qualités métrologiques d'une version préliminaire d'un outil qui tend à mesurer ce concept.

Avant d'entamer l'analyse de la structure de l'échelle SPM à l'aide du logiciel SPSS 25, certaines vérifications étaient nécessaires pour déterminer si les données colligées étaient adéquates pour effectuer une analyse factorielle. D'abord, la taille de l'échantillon est un élément à considérer avant d'entamer des analyses visant à vérifier la validité d'un outil de mesure. Pour ce qui est de la présente étude, qui comprend 225 répondants et une échelle de 21 énoncés, le ratio du nombre de répondants par item s'élève à 10,7 :1. Selon Costello et Osborne (2005), 78,6% des analyses factorielles exploratoires comprenaient un ratio équivalent ou inférieur à 10 :1, ce qui laisse croire que le nombre de réponses obtenues est satisfaisant pour réaliser ce type d'analyse.

Ensuite, certains tests peuvent être utiles pour vérifier si les données conviennent à ce type d'analyse. Clark et Watson (1995) ainsi que Stewart (1987) recommandent de faire la moyenne des corrélations. Dans le cas de l'échelle SPM, la moyenne des corrélations interitems est de 0,25, ce qui laisse supposer que les items présentent une certaine homogénéité, laquelle est nécessaire pour mener une analyse factorielle. Une moyenne de corrélations interitems située entre 0,15 et 0,50 constitue une valeur suffisante pour considérer la présence de facteurs (Clark & Watson, 1995). Le coefficient alpha de Cronbach de l'échelle s'élève à 0,85, ce qui est très satisfaisant. Également, Stewart (1987) recommande également de réaliser d'autres analyses, soit le test de Bartlett et l'indice de Kaiser-Meyer Olkin. Le test de Bartlett s'avère significatif à 0,000, bien qu'il ait tendance à être plus significatif lorsque l'échantillon est substantiel (Stewart, 1987; Tabachnick & Fidell, 2013; Worthington & Wittaker, 2006). L'indice Kaiser-Meyer-Olkin, quant à lui, s'élève à 0,83. Il s'agit d'un coefficient très satisfaisant pour réaliser une analyse factorielle (Stewart, 1987; Tabachnick & Fidell, 2013; Worthington & Wittaker, 2006). Ainsi, il est possible de conclure que l'échantillonnage ainsi que les données conviennent à une analyse factorielle exploratoire.

Lors de l'analyse factorielle exploratoire, plusieurs méthodes d'extraction des données peuvent être envisagées. D'un côté, la méthode en composantes principales (par défaut sur le logiciel SPSS et SAS) semble la plus utilisée, bien qu'il subsiste un débat sur l'efficacité de cette méthode dans la communauté scientifique (Costello & Osborne, 2005; Worthington & Wittaker, 2006). Costello et Osborne (2005) rapportent que l'abondance de méthodes ainsi que leurs spécifications sont relativement obscures, mais ces derniers

soulignent que celles-ci doivent être considérées afin de faire un choix adéquat en regard des spécificités de l'outil. À cet égard, ils soutiennent que la méthode d'extraction par maximum de vraisemblance serait spécifiquement adéquate lorsque les données présentent une distribution relativement normale (Costello & Osborne, 2005) et qu'elle est typiquement conçue pour le développement de nouveaux outils, dans le but de mieux comprendre les facteurs sous-jacents (Worthington & Wittaker, 2006). Dans le cadre de cette étude, qui a également pour objectif la construction théorique des stratégies de protection du métier, nous extrairons donc les données avec la méthode par maximum de vraisemblance.

La rotation Varimax a été retenue parce qu'elle permet : « to simplify factors by maximizing the variance of the loadings within factors, across variables » (Tabachnick & Fidell, 2013, p.692). Ce type de rotation facilite l'interprétation des facteurs (Tabachnick & Fidell, 2013), ce qui est grandement utile dans le processus de conceptualisation. Bien qu'il s'agisse d'une méthode de rotation orthogonale, cette méthode sera retenue pour faciliter l'analyse des facteurs et des items.

Par ailleurs, pour interpréter les dimensions, Tabachnick et Fidell (2013) recommandent de ne considérer que les énoncés saturant à plus de 0,32. Ainsi, seulement les énoncés dont les coefficients de saturation seront supérieurs à 0,32 seront considérés. Pour interpréter la signification de chaque facteur, il s'agit de tenter d'appréhender les éléments qui unifient les énoncés d'une même dimension (Tabachnick & Fidell, 2013). Ce processus d'interprétation pouvant contribuer à la rétention et au retrait de certains items sera enclenché dès le début de l'analyse factorielle exploratoire, de sorte à ne conserver que les items pouvant apparaître pertinents pour une dimension donnée. De plus, la structure interne de l'échelle pourra être appréhendée grâce au calcul des coefficients alpha et oméga, lesquels indiquent dans quelle mesure les énoncés sont cohérents en regard de l'échelle. Pour le calcul du coefficient oméga, le logiciel statistique Mplus 8 sera utilisé.

5.5.2 Analyses de validation de l'échelle SPM

Afin d'examiner la validité de critère et la validité conceptuelle de l'échelle SPM, des analyses seront réalisées avec d'autres variables susceptibles d'être liées avec cet outil. Pour analyser les liens entre les variables choisies, la régression multiple a été choisie comme méthode d'analyse. Cette méthode a été préconisée parce qu'elle tient compte de la variance présente entre les variables. Ainsi, pour démontrer la validité de critère concomitante, des analyses de régression seront réalisées avec des données sociodémographiques

comme variables indépendantes, soit le genre, le nombre d'années d'expérience comme conseiller d'orientation, le fait de pratiquer l'orientation dans plus d'un établissement scolaire, le nombre d'années d'expérience dans le milieu de référence (le milieu selon lequel ils ont répondu au questionnaire) et le nombre d'années d'expérience comme conseiller d'orientation dans le secteur scolaire.

Dans l'ensemble, aucune relation prédictive des stratégies de protection du métier n'est attendue de ces variables, sauf pour les variables référant aux années d'expérience des participants. Les écrits scientifiques soutiennent que les conseillers d'orientation ayant de l'expérience dans leur milieu sont mieux préparés à apporter du changement dans leur organisation puisqu'ils ont développé une certaine confiance professionnelle (White, 2009). Cette expertise leur permet de faire preuve d'autonomie dans leurs décisions et d'être moins conformistes (Trusty & Brown, 2005). En ce sens, une identité professionnelle claire apparaît fondamentale pour être en mesure de défendre sa profession (Eriksen, 1999) et celle-ci tend à se développer dans le temps, grâce à l'expérience professionnelle acquise (Moss, Gibson & Dollahide, 2014). La défense de la profession de conseiller d'orientation serait ainsi liée à la confiance, à l'autonomie et à une identité professionnelle claire, lesquelles se développeraient dans le temps et ainsi grâce au gain d'expérience professionnelle.

Dans un deuxième temps, la validité de divergence sera évaluée grâce à deux outils de mesure qui ont été développés dans le cadre de cette étude, soit les échelles de mesure des stratégies d'adaptation défensive et de la souffrance identitaire de métier. D'abord, les analyses de régression multiples seront réalisées avec les dimensions des stratégies PM en variables dépendantes, pour vérifier si certaines dimensions des stratégies défensives peuvent en constituer des prédicteurs. Ces dimensions sont les stratégies de soumission pragmatique, de repli/retrait, d'intrapreneurship et de pensée positive, dimensions qui traduiraient une adaptation différente à l'organisation du travail.

En fait, les conseillers d'orientation qui mobilisent les stratégies de repli/retrait et de soumission pragmatique ne percevraient souvent aucun autre moyen de réagir aux contraintes auxquelles ils font face. Ces stratégies seraient mobilisées surtout lorsque tout autre type de stratégies ne peut être envisagé par le professionnel. Ainsi, il est possible d'avancer que les conseillers d'orientation qui utilisent ces stratégies dans une large

mesure sont dans une posture d'adaptation témoignant davantage d'une impuissance face l'organisation du travail et adopteraient, dans une moindre mesure, les stratégies de protection du métier.

De l'autre côté, si elles favorisent elles aussi une adaptation aux contraintes d'organisation du travail sources de souffrance, les stratégies de pensée positive et d'intrapreneurship soutiennent un certain dégageant affectif ou, une certaine marge de manœuvre subjective pourrait-on dire. Du côté des stratégies de pensée positive, la situation problématique demeure la même, mais on s'efforce de la percevoir autrement, afin de diminuer le sentiment d'insatisfaction ou de souffrance. On peut supposer que ces stratégies présentent une moins grande association avec la souffrance identitaire de métier (en comparaison avec les stratégies de repli/retrait ou de soumission pragmatique) puisqu'elles impliquent un certain niveau de dégageant subjectif des contraintes vécues. Les stratégies d'intrapreneurship, quant à elles, font appel à l'ingéniosité des conseillers d'orientation qui contournent – sans les transformer – les contraintes de l'organisation du travail de sorte à déplacer les pratiques qui constituent le cœur du métier de conseiller d'orientation pour qu'elles soient plus en phase avec leur idéal professionnel. Ainsi, ceux qui utilisent ce type de stratégies n'auraient pas vraiment l'impression de faire des compromis quant à leur désir de métier. De ce fait, elles engendreraient moins de souffrance identitaire de métier. Malgré leur caractère défensif (fuir la situation de souffrance), il pourrait s'agir d'une certaine forme de créativité face à l'adversité susceptible de faire évoluer la profession (Viviers, 2017). Ainsi, bien qu'elles soutiennent l'adaptation aux contraintes génératrices de souffrance identitaire de métier, les stratégies mobilisant la pensée positive et les stratégies d'intrapreneurship pourraient, en opposition aux stratégies de repli/retrait et de soumission pragmatique, d'une certaine manière, s'avérer transformatrice de l'expérience souffrante des CO et, de ce fait, travailler dans le même sens que les stratégies de protection du métier (qui, elles, transforment l'expérience par une transformation de la situation concrète).

Ensuite, des analyses de régression seront réalisées pour vérifier si les stratégies de protection de métier constituent des prédicteurs des dimensions de la souffrance identitaire de métier. L'ébauche de la conceptualisation des stratégies PM a permis de déterminer que ces dernières sont déployées en vue de réduire ou d'éviter la souffrance identitaire de métier. Puisque le devis de cette étude est transversal, il ne permet pas de déterminer si la mise en œuvre de stratégies PM permet de réduire la SIM dans le temps, puisque le questionnaire SIMCO n'a été administré qu'à une seule reprise. Or, on peut supposer que l'utilisation de ces stratégies serait associée à un plus faible niveau de souffrance, considérant que leur finalité est de réduire les contraintes de l'organisation du travail qui génèrent la souffrance identitaire de métier.

5.5.2.1 Hypothèses relatives aux évidences de validité

À la lumière des relations hypothétiques soulevées ci-dessus, il est pertinent de préciser que les outils utilisés pour valider l'échelle SPM ont été développés pour les besoins de l'étude SIMCO. Bien que ces instruments soient appuyés par les travaux qualitatifs de Viviers (2014) et qu'ils possèdent des qualités métrologiques satisfaisantes (section 5.3), les écrits soutenant les liens présumés entre les concepts qui y sont mesurés sont peu abondants. Ceci nous amène à relever les hypothèses ci-dessous avec prudence, puisque ces hypothèses sont posées afin de vérifier la validité de l'outil :

- 1) Les variables suivantes permettront de vérifier la validité de critère de l'outil, soit le genre du conseiller d'orientation et le nombre d'établissements auprès desquels il œuvre. Pour attester de la validité de critère à ces variables, celles-ci ne devraient pas prédire les stratégies de protection du métier.
- 2) L'expérience professionnelle du conseiller d'orientation en général et son expérience en milieu scolaire prédiraient une plus grande utilisation des stratégies PM.
- 3) Le recours aux stratégies d'adaptation défensive de soumission pragmatique et de repli/retrait prédiraient négativement l'utilisation des stratégies PM.
- 4) Le recours aux stratégies d'adaptation défensive d'intrapreneurship et de pensée positive prédirait l'utilisation des stratégies PM.
- 5) Le recours aux stratégies PM prédirait négativement la souffrance identitaire de métier.

6. Résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats 1) des statistiques descriptives de l'échantillon; 2) des analyses factorielles à l'aide de la méthode d'extraction des données du maximum de vraisemblance; 3) des analyses de régression permettant de vérifier la validité de l'outil.

6.1 Statistiques descriptives de l'échantillon

Le tableau 2 présente les résultats descriptifs aux 21 énoncés de l'échelle SPM, ainsi que les coefficients d'aplatissement et d'asymétrie. Les moyennes des items varient de 1,33 à 2,75, ce qui est, dans l'ensemble représentatif de la moyenne de l'échelle de réponse (2,5). Les écarts-types, quant à eux, sont relativement élevés. Ils varient entre 0,65 et 1,03 et se situent pour la plupart au-dessous de 1, sauf pour les énoncés 12 et 18. Les coefficients d'asymétrie (Skewness) se situent entre -0,21 à 2,16 et les coefficients d'aplatissement (Kurtosis) vont de -1,07 à 4,49. Les coefficients de chaque énoncé ont été consignés au tableau 2, lesquels démontrent en général une distribution normale des items.

Tableau 2

Statistiques descriptives des énoncés des stratégies PM

Énoncés	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	Skewness	Kurtosis
STRPRO_01	225	1	4	2,80	0,88	-0,40	-0,48
STRPRO_02	225	1	4	2,15	0,88	0,24	-0,77
STRPRO_03	225	1	4	2,55	0,88	-0,24	-0,65
STRPRO_04	225	1	4	2,50	0,94	-0,10	-0,88
STRPRO_05	225	1	4	2,58	0,99	-0,07	-1,03
STRPRO_06	225	1	4	2,75	0,93	-0,16	-0,92
STRPRO_07	225	1	4	2,32	0,88	0,25	-0,61
STRPRO_08	225	1	4	1,83	0,96	0,91	-0,25
STRPRO_09	225	1	4	1,84	0,91	0,82	-0,25
STRPRO_10	225	1	4	1,33	0,65	2,15	4,49
STRPRO_11	225	1	4	3,20	0,81	-0,62	-0,50
STRPRO_12	225	1	4	2,32	1,02	0,14	-1,14
STRPRO_13	225	1	4	1,59	0,87	1,22	0,30
STRPRO_14	224	1	4	2,67	0,97	-0,01	-1,06
STRPRO_15	224	1	4	2,71	0,91	-0,18	-0,78
STRPRO_16	224	1	4	2,39	0,99	0,07	-1,03
STRPRO_17	224	1	4	2,52	0,98	-0,06	-1,00
STRPRO_18	224	1	4	2,59	1,01	-0,18	-1,06
STRPRO_19	224	1	4	2,26	0,86	0,26	-0,55
STRPRO_20	224	1	4	2,67	0,97	-0,20	-0,95
STRPRO_21	224	1	4	2,50	0,92	0,06	-0,82

Note : STRPRO_1 à STRPRO_21= énoncés des stratégies de protection du métier.

6.2 Analyse factorielle exploratoire avec la méthode du maximum de vraisemblance

Une analyse factorielle exploratoire a été conduite avec la méthode d'extraction des données par maximum de vraisemblance et en utilisant la rotation Varimax. Les autres paramètres de l'analyse comprennent le critère d'extraction des valeurs propres (eigenvalue) supérieures ou égales à 1 (par défaut) et l'affichage du seuil des saturations à 0,30 qui fournit une vue d'ensemble de la saturation de tous les items. Toutefois, pour qu'un énoncé soit considéré, ce dernier doit présenter un coefficient de saturation de 0,32 ou plus, ce seuil étant considéré comme étant acceptable (Tabachnick & Fidell, 2013). En conséquence, une attention plus particulière est portée aux énoncés dont les coefficients de saturation sont au-dessous de 0,32.

D'abord, l'analyse a été entamée sans spécifier le nombre de facteurs de l'instrument. Le tableau 3 présente la solution à six facteurs qui expliquent 57,9% de la variance des énoncés. Le facteur 5 comprend un item (à saturation de 0,32) et les facteurs 4 et 6 comprennent respectivement 2 items et 3 items dont les saturations sont relativement faibles. Puisque le critère reposant sur les valeurs propres supérieures ou égales à 1 (mineigen = 1) ne constituerait pas un critère fiable pour déterminer le nombre de facteurs (Hayton, Allen & Scarpello, 2004; Costello, & Osborne, 2005), le test d'accumulation de la variance (scree test) est généré. Ainsi, le nombre de facteurs sera plutôt déterminé à partir du diagramme des valeurs propres (scree plot), considérant la faiblesse apparente des facteurs 4, 5 et 6.

Tableau 3

Matrice factorielle à 21 énoncés après rotation Varimax

Énoncés	1	2	3	4	5	6
STRPRO_01			0,475			
STRPRO_02	0,314					
STRPRO_03			0,320			
STRPRO_04			0,557			
STRPRO_05			0,458			0,358
STRPRO_06	0,342		0,325		0,872	
STRPRO_07	0,426	0,336	0,253		0,301	
STRPRO_08				0,977		
STRPRO_09			0,520			
STRPRO_10				0,562		
STRPRO_11	0,496					
STRPRO_12	0,427					
STRPRO_13	0,387					
STRPRO_14	0,545					
STRPRO_15	0,391	0,494				
STRPRO_16		0,668				
STRPRO_17		0,763				
STRPRO_18	0,400	0,457				
STRPRO_19		0,325				0,493
STRPRO_20			0,362			0,316
STRPRO_21	0,496					

Note : STRPRO_1 à STRPRO_21= variables des stratégies de protection du métier; Méthode d'extraction des données : Maximum de vraisemblance; Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser; Affichage des saturations à 0,30.

Le test d'accumulation de la variance (*scree test*) est une méthode simple d'utilisation et largement utilisée pour valider le nombre de facteurs à retenir lors d'une analyse factorielle exploratoire (Costello, & Osborne,

2005; Moussa, MGuirhi & Touzani, 2012). Le diagramme des valeurs propres (*scree plot*) présenté à la figure 2 démontre à cet égard qu'une structure comprenant moins de 6 facteurs serait préférable, puisqu'un point de coupure apparaît clairement entre le quatrième et le cinquième facteur (Costello & Osborne, 2005; Tabachnick & Fidell, 2013). Ce résultat laisse croire qu'une structure à 4 facteurs serait préférable. D'ailleurs, les facteurs 5 et 6 expliquent respectivement moins de 5% de la variance de l'outil. Ainsi, nous avons forcé une solution à 4 facteurs dans l'analyse subséquente.

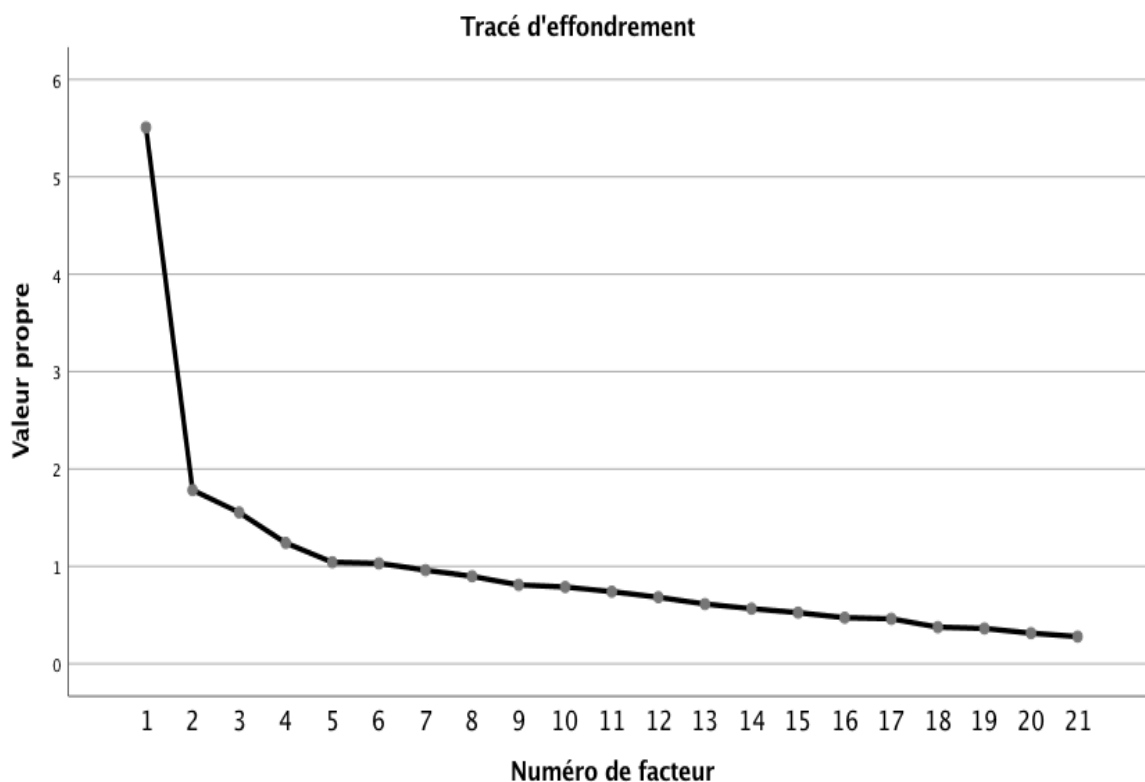


Figure 2
Diagramme des valeurs propres (scree plot) de l'échelle SPM

Avec les 21 items, la solution à quatre facteurs présentée au tableau 4 explique une moins grande proportion de variance, soit 48%. Par ailleurs, les items 2 et 3 (*2- Je participe aux activités de l'Ordre professionnel pour valoriser la profession; 3- Je réclame des ressources suffisantes afin d'être en mesure de répondre aux besoins des élèves*) atteignent difficilement le seuil de 0,32, ce qui laisse croire qu'ils ne peuvent se regrouper distinctivement sous aucun facteur. Leurs indices de communauté sont particulièrement faibles (0,12 pour l'item 2 et 0,17 pour l'item 3). À cette étape, il apparaît difficile de dégager du sens des items qui composent les facteurs. Ainsi, la stratégie retenue est de poursuivre donc l'analyse factorielle des énoncés sans l'item 2,

car il démontrait la plus faible communauté. Toutefois, l'item 3 demeure dans la matrice factorielle, de manière à s'assurer que ce dernier ne soit pas retiré prématurément.

Tableau 4

Matrice factorielle des stratégies PM à 4 facteurs après rotation Varimax

	1	2	3	4
STRPRO_01			0,488	
STRPRO_02	0,318			
STRPRO_03			0,308	
STRPRO_04			0,601	
STRPRO_05			0,479	
STRPRO_06	0,529		0,463	
STRPRO_07	0,502		0,323	
STRPRO_08				0,984
STRPRO_09			0,467	
STRPRO_10				0,548
STRPRO_11	0,550			
STRPRO_12	0,507			
STRPRO_13	0,361			
STRPRO_14	0,535			
STRPRO_15	0,348	0,508		
STRPRO_16		0,632	0,339	
STRPRO_17		0,814		
STRPRO_18	0,381	0,459		
STRPRO_19		0,437		
STRPRO_20			0,389	
STRPRO_21	0,427			

STRPRO_1 à STRPRO_21= variables des stratégies de protection du métier; Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance; Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser; Affichage de la saturation à 0,30

Bien que l'énoncé 2 ait été retiré de la structure factorielle, l'énoncé 3 sature toujours faiblement. Cet item est donc retranché des analyses. La nouvelle structure factorielle est présentée dans le tableau 5. Celle-ci explique, après le retrait de l'item 3, 51,5% de la variance, ce qui constitue une légère amélioration par rapport à la structure précédente. Les indices de communauté de l'ensemble des items sont également légèrement plus élevés, ce qui démontre que les items présentent davantage de liens entre eux. Cette structure révèle certains items saturant sur deux facteurs (items 6, 7, 15, 16 et 18) et deux énoncés qui saturent faiblement sur un seul facteur, soit les items 13 et 20. L'item 13 (13- *Je sensibilise les parents siégeant au conseil*

d'établissement à la nécessité d'utiliser mon expertise à bon escient pour bien répondre aux besoins d'orientation des élèves), dont le coefficient de saturation est le plus faible (0,365) témoigne d'une appartenance conceptuelle relativement ténue avec les autres énoncés de ce facteur. En fait, l'énoncé présente du contenu relativement original et peu lié aux autres énoncés de ce facteur, qui tendent à exprimer un type de stratégies porté sur la remédiation des discours dévalorisants sur la profession. Ainsi, l'item 13 a été retiré des analyses subséquentes.

Tableau 5
Matrice factorielle à 19 items après rotation Varimax

	1	2	3	4
STRPRO_01			0,477	
STRPRO_04			0,587	
STRPRO_05			0,464	
STRPRO_06	0,546		0,454	
STRPRO_07	0,506			
STRPRO_08				0,879
STRPRO_09			0,473	
STRPRO_10				0,617
STRPRO_11	0,575			
STRPRO_12	0,502			
STRPRO_13	0,365			
STRPRO_14	0,567			
STRPRO_15	0,388	0,502		
STRPRO_16		0,625	0,339	
STRPRO_17		0,800		
STRPRO_18	0,378	0,435		
STRPRO_19		0,446		
STRPRO_20			0,390	
STRPRO_21	0,435			

STRPRO_1 à STRPRO_21= variables des stratégies de protection du métier; Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance; Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser; Affichage de la saturation à 0,30

La structure factorielle résultante explique 53,3% de la variance de l'outil. L'item 20 (20- *Je revendique ma place dans les comités où mon expertise peut être mise à profit pour le bien-être des élèves*), qui saturait faiblement sur un seul facteur, présente une amélioration passant d'un coefficient de 0,390 à 0,412. Le fait que l'énoncé 20 présente une faible saturation soulève des questionnements. En effet, l'interprétation du facteur 3 laisse suggérer que malgré la démonstration d'un coefficient de saturation relativement passable (Tabachnick & Fidell, 2013), l'item 20 présenterait des liens théoriques plus faibles avec les autres items de l'outil de

mesure. Bien que la structure théorique émergente du facteur 3 n'était pas tout à fait claire jusqu'à cette solution factorielle, certains énoncés démontrent maintenant un tronc commun (items 1, 4 et 9). Ils traitent de démarches de restitution du rôle de conseiller d'orientation par des actions collectives directes ou indirectes (9- *Je fais des représentations individuelles ou collectives auprès de la commission scolaire pour que les mandats des c.o. soient en droite ligne avec notre champ professionnel* ; 4- *Je me consulte avec mes collègues pour proposer à la direction des changements pour bénéficier de conditions d'exercice plus respectueuses de notre profession* ; 1- *Je crée des alliances avec des collègues de mon milieu pour lever les obstacles aux prestations de services d'orientation de qualité*). Ainsi, l'item 20 (20- *Je revendique ma place dans les comités où mon expertise peut être mise à profit pour le bien-être des élèves*), dont le contenu présente peu de similarité avec les autres énoncés, a été retiré des analyses subséquentes.

L'examen de la nouvelle structure factorielle présentée au tableau 6 explique 54,8% de la variance. Or, elle démontre que certains énoncés saturent toujours sur deux facteurs (items 6, 7, 15, 16 et 18). Ces saturations démontrent toutefois un lien plus marqué vers un seul facteur, sauf pour l'énoncé 18. Cependant, l'écart entre les coefficients de saturation de cet énoncé s'est accru après le retrait des énoncés 13 et 20. Ainsi, l'énoncé 18 a été étudié sous un angle théorique, afin de déterminer s'il était préférable de le conserver dans la structure factorielle.

Il s'avère que l'item 18 (18- *Je m'appuie sur mon appartenance à un ordre professionnel pour exiger des conditions qui me permettent d'exercer ma profession de manière éthique et responsable*) présente une bonne cohérence théorique avec les autres énoncés du facteur 2 (17- *Je manifeste explicitement mon désaccord à la direction d'école...*; 16- *Je revendique auprès de la direction un rôle qui respecte davantage mon champ...*; 15- *Je rencontre la direction aussitôt que je sens le besoin de clarifier avec elle la nature de mon rôle*; 19- *Je refuse les demandes que je juge inappropriées des directions...*). Ces énoncés, incluant l'item 18, possèdent un contenu similaire, qui appelle à la reprofessionnalisation du travail d'orientation. De plus, l'item 18 présente à la fois une parenté conceptuelle, en plus d'ajouter un contenu relativement inédit, soit le fait d'utiliser l'Ordre professionnel à titre d'allié indirect. Ainsi, pour sa contribution théorique, l'item 18 est conservé dans la structure factorielle.

Tableau 6

Matrice factorielle à 17 items après rotation Varimax

	1	2	3	4
STRPRO_01			0,481	
STRPRO_04			0,601	
STRPRO_05			0,414	
STRPRO_06	0,587		0,403	
STRPRO_07	0,488		0,311	
STRPRO_08				0,901
STRPRO_09			0,496	
STRPRO_10				0,605
STRPRO_11	0,607			
STRPRO_12	0,514			
STRPRO_14	0,548			
STRPRO_15	0,378	0,513		
STRPRO_16		0,628	0,335	
STRPRO_17		0,799		
STRPRO_18	0,346	0,446		
STRPRO_19		0,452		
STRPRO_21	0,402			

Note : STRPRO_1 à STRPRO_21= variables des stratégies de protection du métier; Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance; Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser; Affichage de la saturation à 0,30

La poursuite de l'interprétation des facteurs révèle que l'item 5 présente une faible association théorique avec les autres énoncés du facteur 3. En effet, l'hypothèse selon laquelle les énoncés du facteur 3 traitent de la réunion d'un collectif professionnel s'avère logique lorsqu'on considère que l'item 6 sature d'une manière plus marquée sur le facteur 1 que sur le facteur 3 dans cette structure factorielle. En prenant en compte l'affiliation de cet énoncé, force est de constater que l'énoncé 5 (*5- J'utilise mes compétences relationnelles pour tirer profit de mes négociations avec la direction en ce qui a trait à mon rôle au sein de l'école*) présente une incohérence théorique avec tous les énoncés du facteur 3, qui traitent d'actions collectives. Ainsi, l'item 5 a été retiré de sorte à générer une sixième structure factorielle, laquelle est présentée au tableau 7, avec l'affichage des saturations à partir de 0,38 afin de mieux distinguer l'appartenance des items aux facteurs. Cette structure finale de 16 items, qui explique 56,3% de la variance de l'outil présente à la fois une cohérence théorique et empirique entre les items de chaque facteur, ce qui laisse croire que ces derniers sont distincts les uns des autres et à la fois relativement liés entre eux.

Cette structure factorielle finale à 16 items présente un alpha total de 0,83. Les quatre facteurs, quant à eux, ont des alpha respectifs de 0,76, 0,76, 0,60 et 0,69. L'alpha du facteur 3 est passable considérant que ce dernier comprend peu d'items (3 énoncés), qui ne peuvent générer un coefficient alpha très élevé lorsqu'il y a peu d'items au sein d'un facteur (Clark & Watson, 1995). Les autres coefficients sont satisfaisants lorsqu'on considère leur nombre d'items. En effet, le calcul des coefficients oméga obtenus présente un résultat de 0,84 pour l'échelle globale, et de 0,76, 0,77, 0,61 et 0,71 pour chaque facteur. Les résultats des oméga sont satisfaisants, sauf pour le facteur 3 dont le coefficient est tout juste passable.

Tableau 7

Matrice factorielle à 16 items après rotation Varimax

	1	2	3	4
STRPRO_01			0,398	
STRPRO_04			0,549	
STRPRO_06	0,640			
STRPRO_07	0,502			
STRPRO_08				0,846
STRPRO_09			0,561	
STRPRO_10				0,641
STRPRO_11	0,618			
STRPRO_12	0,519			
STRPRO_14	0,555			
STRPRO_15		0,525		
STRPRO_16		0,632		
STRPRO_17		0,79		
STRPRO_18		0,45		
STRPRO_19		0,462		
STRPRO_21	0,383			

Note : STRPRO_1 à STRPRO_21= variables des stratégies de protection du métier; Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance; Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser; Affichage de la saturation à 0,30

Les facteurs retenus lors de l'analyse factorielle exploratoire sont ainsi présentés dans le tableau 8, où le libellé des énoncés retenus est présenté en fonction de chaque facteur. Ces facteurs ont été déterminés d'abord à partir des relations empiriques entre les items et en deuxième lieu, grâce à leur cohérence théorique.

D'abord, les items du facteur 1 (*stratégies de reconnaissance professionnelle*) relèvent tous de démarches d'information ou de démonstration de l'importance et de la pertinence des services d'orientation. Il s'agit de démystifier le travail du conseiller d'orientation, de spécifier son expertise et de démontrer concrètement l'efficacité des services d'orientation dispensés aux élèves. Ce type de stratégies devrait mener à une plus faible déconsidération professionnelle.

Les items du facteur 2 (*stratégies de reprofessionnalisation*) ont tous en commun la rectification du rôle du conseiller d'orientation. Conceptuellement, ces stratégies devraient viser à prévenir/réduire/éliminer la souffrance liée à la désincarnation du cœur de métier et à la déprofessionnalisation. Toutes les cibles de ces démarches, qu'elles soient explicites ou implicites, réfèrent à la direction d'école, puisque celle-ci détient un pouvoir incontestable sur la question de l'effectivité du rôle du conseiller d'orientation au sein de l'école. Ces stratégies demandent de se « mouiller » davantage, de risquer des refus catégoriques, voire de subir des représailles.

Les items du facteur 3 (*stratégies d'actions collectives*) interpellent tous la présence d'un tiers dans des démarches de revendication de ressources pour favoriser des conditions qui soutiennent la pratique de l'orientation. Ces stratégies font appel à la force du nombre, ce qui va tout à fait de pair avec la culture professionnelle des conseillers d'orientation, qui soutient le travail collaboratif des membres du collectif.

Les deux items du facteur 4 (*stratégies de mobilisation du syndicat*), conceptuellement et empiriquement très près l'un de l'autre, réfèrent au soutien du syndicat pour résoudre des différends liés à l'exercice du rôle du conseiller d'orientation au sein de l'école.

Tableau 8

Dimensions retenues à l'issue de l'analyse factorielle exploratoire

Facteurs	Libellés des dimensions	Énoncés
1	Stratégies de reconnaissance professionnelle	<p>06: J'utilise toutes les occasions dans mon milieu de travail pour promouvoir et expliquer en quoi ma profession est utile et nécessaire socialement.</p> <p>07: J'entreprends des démarches pour expliquer efficacement aux acteurs scolaires en quoi consiste mon travail, les théories que je préconise et les outils que j'utilise avec les élèves.</p> <p>11: Je défends la pertinence de ma profession lorsque j'entends circuler un discours qui la dévalorise dans mon milieu.</p> <p>12: J'informe les acteurs scolaires de la scolarité et des compétences hautement spécialisées nécessaires pour exercer ma profession.</p> <p>14: Je saisis toutes les opportunités pour rendre visible la pratique de ma profession et sa pertinence dans l'organisation (p. ex., plan d'action et bilan annuel).</p> <p>21: J'évalue les résultats de mon travail avec les élèves afin de démontrer l'importance des services d'orientation dans l'école aux acteurs qui ont du pouvoir pour faire changer les choses.</p>
2	Stratégies de reprofessionnalisation	<p>15: Je rencontre la direction aussitôt que je sens le besoin de clarifier avec elle la nature de mon rôle de conseiller d'orientation.</p> <p>16: Je revendique auprès de la direction un rôle qui respecte davantage mon champ d'exercice professionnel.</p> <p>17: Je manifeste explicitement mon désaccord à la direction d'école lorsqu'elle s'immisce dans mon travail de manière inappropriée.</p> <p>18: Je m'appuie sur mon appartenance à un Ordre professionnel pour exiger des conditions de travail qui me permettent d'exercer ma profession de manière éthique et responsable.</p> <p>19: Je refuse les demandes que je juge inappropriées des directions au regard de l'exercice de la profession de c.o.</p>
3	Stratégies d'actions collectives	<p>01: Je crée des alliances avec des collègues de mon milieu pour lever les obstacles aux prestations de services d'orientation de qualité.</p> <p>04: Je me concerte avec mes collègues pour proposer à la direction des changements pour bénéficier de conditions d'exercice plus respectueuses de notre profession.</p> <p>09: Je fais des représentations (individuelles ou collectives) auprès la commission scolaire pour que les mandats des c.o. soient en drc ligne avec notre champ professionnel.</p>
4	Stratégies de mobilisation du syndicat	<p>08: J'informe mon syndicat pour tenter de résoudre les problèmes m'empêchant d'exercer convenablement ma profession.</p> <p>10: Lorsque j'ai un différend avec la direction quant à mon rôle et aux mandats qu'elle me soumet, je défends mes intérêts avec l'aide du syndicat.</p>

Les corrélations de Pearson calculées entre les facteurs sont présentées dans le tableau 9, lesquelles varient de 0,21 à 0,49. Les corrélations entre les stratégies de reconnaissance professionnelle, de reprofessionnalisation et d'actions collectives sont moyennes. Les stratégies de mobilisation syndicales s'avèrent plus faiblement corrélées avec les trois autres dimensions, notamment pour leur apport théorique très spécifique en comparaison avec les autres dimensions.

Tableau 9
Corrélations interfactorielles des stratégies PM

	Recon.	Reprof.	Action Coll.	Syndicat
Recon.	1			
Reprof.	,471**	1		
Actions Coll.	,490**	,346**	1	
Syndicat	,205**	,266**	,222**	1

Note : Recon.= stratégies de reconnaissance professionnelle; Reprof.= stratégies de reprofessionnalisation; Actions Coll.= stratégies d'actions collectives et Syndicat= stratégies de mobilisation du syndicat.

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

6.3 Analyses à des fins de validation de l'échelleSPM

Cette section a pour objectif de présenter des résultats de certaines analyses réalisées dans le but de vérifier la validité de critère ainsi que la validité conceptuelle (convergente et divergente) de l'outil de mesure, laquelle sera abordée dans la discussion de ce mémoire. Dans un premier temps, une matrice de corrélations présentera les liens entre les variables. Ensuite, les résultats de régressions multiples visant à expliquer les stratégies de protection du métier seront présentés. Ceux-ci serviront à vérifier les relations postulées dans les hypothèses du plan d'analyse. Dans un premier temps, les variables sociodémographiques et les stratégies d'adaptation défensive⁴ seront analysées comme variables explicatives des stratégies de protection du métier. Ensuite, les stratégies de protection du métier seront analysées comme prédicteurs de la souffrance identitaire de métier⁵.

⁴ Les dimensions des stratégies d'adaptation défensive présentées dans ce chapitre ont fait l'objet d'une analyse factorielle exploratoire. En conséquence, l'interprétation des dimensions théoriques de ces stratégies présentées à la section 1.3.2.1 s'est vue modifiée à la suite de cette analyse, générant ainsi des dimensions dont le sens est différent.

⁵ À l'instar des stratégies d'adaptation défensive, les dimensions de la souffrance identitaire de métier présentées à la section 1.3.1 ont fait l'objet d'une analyse factorielle exploratoire ayant révélé des dimensions dont le sens s'est vu modifié. Ainsi, les dimensions ne sont pas nommées de la même manière.

6.3.1 Corrélations entre les dimensions des stratégies de protection du métier, les stratégies d'adaptation défensive et la souffrance identitaire de métier

Les corrélations présentées au tableau 10 permettent d'évaluer les relations entre les scores aux différentes dimensions des outils de mesure des stratégies de protection du métier, des stratégies d'adaptation défensive et de la souffrance identitaire de métier. Au titre des relations les plus marquées et significatives ($p < 0,001$), notons que les stratégies d'intrapreneurship présentent des liens significatifs avec les stratégies PM de reconnaissance professionnelle ($r = 0,421$) et les stratégies d'actions collectives ($r = 0,265$). De manière moins marquée, mais néanmoins significative ($p < 0,001$), les stratégies défensives mobilisant la pensée positive seraient également liées aux mêmes stratégies PM (reconnaissance professionnelle $r = 0,182$; actions collectives $r = 0,199$).

Tableau 10

Corrélations entre les variables de souffrance identitaire de métier, de stratégies d'adaptation défensive et de stratégies PM

	Désincar.	Qual. Emp.	Déconsidé.	Conf. Val.	Soum. Prag.	Repli/ Retrait	Intrapreneur.	Pensée Positive	Recon.	Reprof.	Action Coll.	Syndicat
Désincar.	1											
Qual. Emp.	,612**	1										
Déconsidé.	,466**	,502**	1									
Conf. Val.	,570**	,572**	,574**	1								
Soum. Prag.	,451**	,453**	,287**	,268**	1							
Repli/ Retrait	,365**	,506**	,407**	,430**	,371**	1						
Intrapreneur.	0,073	,177**	,147*	0,074	,323**	0,071	1					
Pensée Posit.	0,091	0,102	,170**	-0,029	,219**	0,031	,328**	1				
Recon.	0,029	-0,041	,162**	0,084	0,040	-0,090	,421**	,182**	1			
Reprof.	-0,049	-0,080	0,023	0,024	-,125*	-0,097	,174**	0,017	,471**	1		
Actions Coll.	-0,035	-0,007	,123*	0,029	-0,050	-0,085	,265**	,199**	,490**	,346**	1	
Syndicat	,181**	,114*	,241**	,309**	0,042	0,080	0,020	0,038	,205**	,266**	,222**	1

Note : Désincar. = désincarnation du cœur de métier; Qual. Emp. = qualité du travail empêchée; Déconsidé. = déconsidération professionnelle; Conf. Val. = conflits de valeurs; Soum. Prag= stratégies de soumission pragmatique; Intrapreneur. = stratégies d'intrapreneurship; Pensée Posit. =stratégies axées sur la pensée positive; Recon. = stratégies de reconnaissance professionnelle; Reprof. = stratégies de reprofessionnalisation; Actions Coll. = stratégies d'actions collectives et Syndicat= stratégies de mobilisation du syndicat. * = $p < 0,05$ ** = $p < 0,01$.

La dimension déconsidération professionnelle de la souffrance identitaire de métier s'avère liée positivement aux stratégies PM de mobilisation du syndicat ($r = 0,241$, $p < 0,001$). Les mêmes stratégies de mobilisation du syndicat sont également liées aux conflits de valeur ($r = 0,309$, $p < 0,001$), l'une des manifestations de la souffrance identitaire de métier.

Les autres relations illustrées au tableau 10 sont non significatives, présentent des liens faibles, ou ne présentent que peu d'intérêt au regard des objectifs de ce mémoire (p. ex., les corrélations entre les stratégies défensives et la souffrance identitaire de métier sont peu importantes pour démontrer les qualités métrologiques de l'échelle SPM).

6.3.2 Scores moyens à l'échelle SPM et aux échelles mesurant les stratégies d'adaptation défensive et la souffrance identitaire de métier

Au tableau 11, les scores moyens aux dimensions des stratégies de protection du métier, des stratégies d'adaptation défensive et de la souffrance identitaire de métier sont présentés. Les dimensions reconnaissance professionnelle (6 énoncés) et reprofessionnalisation (5 énoncés) comprennent les moyennes les plus élevées avec des scores moyens de 15,73 (É.-T. : 3,75) et 12,48 (É.-T. : 3,40). Les dimensions qui comprennent les moyennes les plus basses sont la mobilisation du syndicat (2 énoncés), présentant un score moyen de 3,16 (É.-T. : 1,44) et la déconsidération professionnelle (3 énoncés), avec un score moyen de 6,60 (É.-T. : 2,51). Les dimensions des stratégies d'adaptation défensive comprennent des scores moyens semblables (variant de 9,00 à 10,21), alors que les stratégies de protection du métier présentent des scores moyens très variés (variant de 3,16 à 15,73).

Tableau 11

Scores moyens aux dimensions de l'échelle SPM, de l'échelle des stratégies d'adaptation défensive et de la souffrance identitaire de métier

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Recon.	224	6,00	24,00	15,73	3,75
Reprof.	224	5,00	20,00	12,48	3,40
Actions Coll.	225	3,00	12,00	7,14	2,04
Syndicat	225	2,00	8,00	3,16	1,44
Soum. Prag.	224	5,00	19,00	9,76	2,99
Repli/Retrait	223	5,00	18,00	9,09	2,60
Intrapreneur.	224	5,00	19,00	10,21	2,87
Pensée Posit.	224	3,00	12,00	9,00	1,78
Désincar.	226	4,00	16,00	8,37	3,36
Qual. Emp.	226	3,00	12,00	7,35	2,55
Deconsidé.	226	3,00	12,00	6,60	2,51
Conf. Val.	226	5,00	20,00	8,56	3,39

Note : Désincar. = désincarnation du cœur de métier; Qual. Emp. = qualité du travail empêchée; Déconsidé. = déconsidération professionnelle; Conf. Val. = conflits de valeurs; Soum. Prag= stratégies de soumission pragmatique; Intrapreneur. = stratégies

d'intrapreneurship; Pensée posit. =stratégies axées sur la pensée positive; Recon. = stratégies de reconnaissance professionnelle; Reprof. = stratégies de reprofessionnalisation; Actions Coll. = stratégies d'actions collectives et Syndicat= stratégies de mobilisation du syndicat.

6.3.3 Résultats des régressions des stratégies de protection du métier par les variables sociodémographiques

Dans le tableau 12 présenté ci-dessous, les résultats des régressions (dimensions des stratégies de protection du métier en variables dépendantes) démontrent d'abord des résultats significatifs ($p < 0,05$) quant au nombre d'années d'expérience en milieu scolaire des conseillers d'orientation, sur deux dimensions des stratégies de protection du métier, soit la reconnaissance professionnelle et la reprofessionnalisation. L'expérience du conseiller d'orientation dans le secteur scolaire prédirait donc d'une manière modérée ($b = 0,307^*$ et $b = 0,384^*$) l'utilisation des stratégies de reconnaissance professionnelle et des stratégies de reprofessionnalisation, bien que ces relations n'expliquent respectivement que 3% et 8% de la variance ($r^2 = 0,032$ et $r^2 = 0,078$). Ces résultats vont toutefois dans le sens attendu. Les résultats des autres variables, soit le genre, le fait de pratiquer l'orientation dans plus d'un établissement scolaire, et le nombre d'années d'expérience de pratique comme conseiller d'orientation présentent des liens nuls et non significatifs en regard de toutes les dimensions des stratégies PM.

Tableau 12

Régressions des stratégies PM par les variables sociodémographiques

	Recon.	Reprof.	Actions Coll.	Syndicat
R ²	0,032	0,078	0,040	0,024
GENRE	-0,027	-0,006	-0,30	-0,035
NBMIL1	-0,105	-0,020	-0,095	-0,102
EXP_MIL	-0,026	0,006	0,008	-0,149
EXP_CO	-0,193	-0,131	-0,112	0,043
EXP_SCOL	0,307*	0,384*	0,268	0,125

Note : NBMIL1 = nombre d'établissements où travaille le conseiller d'orientation; EXP_MIL = nombre d'années d'expérience à travailler dans le milieu de référence de l'étude; EXP_CO = nombre d'années d'expérience comme conseiller d'orientation; EXP_SCOL = nombre d'années d'expérience comme conseiller d'orientation en milieu scolaire; Variables dépendantes : Recon. = stratégies de reconnaissance professionnelle; Reprof. = stratégies de reprofessionnalisation, Actions Coll. = stratégies d'actions collectives et Syndicat= stratégies de mobilisation du syndicat

*= $p < 0,05$

6.3.4 Résultats des régressions des stratégies de protection du métier par les stratégies d'adaptation défensive

Les résultats des régressions (voir tableau 13) démontrent que la soumission pragmatique prédit négativement ($p < 0,05$) les stratégies de reprofessionnalisation ($b = -0,18$) et d'actions collectives ($b = -0,14$). Ainsi, plus un conseiller d'orientation utiliserait des stratégies de soumission pragmatique, moins il mobiliserait de stratégies de reprofessionnalisation et d'action collectives. Ces relations sont toutefois relativement faibles et n'expliquent que 6% et 11% de la variance ($r^2 = 0,069$ et $r^2 = 0,112$).

L'intrapreneurship, quant à lui, s'avérerait prédire significativement ($p < 0,00$) l'utilisation des stratégies de protection du métier, à l'exception de la mobilisation du syndicat. L'intrapreneurship, qui conceptuellement est la dimension la plus éloignée de l'adaptation défensive, présente ainsi un lien important avec les stratégies de protection du métier, notamment avec la dimension stratégies de reconnaissance professionnelle ($b = 0,43$), qui explique 20% de la variance ($r^2 = 0,199$). Ce lien va dans le sens attendu.

Les relations entre les stratégies de repli/retrait et les dimensions des stratégies PM sont nulles et non significatives, à l'instar des stratégies de pensée positive, bien que celles-ci présentent toutefois un faible lien significatif avec les stratégies d'actions collectives ($b = 0,15$).

Tableau 13

Régressions des stratégies PM par les stratégies d'adaptation défensive

Variables indépendantes	Recon.	Reprof.	Actions Coll.	Syndicat
R ²	0,199	0,069	0,112	0,008
Soum. Prag.	-0,079	-0,181*	-0,149*	0,006
Repli/retrait	-0,094	-0,046	-0,054	0,077
Intrapreneur.	0,434**	0,243**	0,269**	0,001
Pensée Posit.	0,060	-0,022	0,145*	0,034

Note : Soum. Prag = stratégies de soumission pragmatique; Intrapreneur. = stratégies d'intrapreneurship; Pensée posit. = stratégies axées sur la pensée positive; Variables dépendantes : Recon. = stratégies de reconnaissance professionnelle; Reprof. = stratégies de reprofessionnalisation; Actions_Coll. = stratégies d'actions collectives et Syndicat = stratégies de mobilisation du syndicat.

*= $p < 0,05$; **= $p < 0,001$.

6.3.5 Résultats des régressions de la souffrance identitaire de métier par les stratégies de protection du métier

Le tableau 14 présente les résultats des régressions aux dimensions de la souffrance identitaire de métier comme variables dépendantes. Les relations entre trois dimensions des stratégies de protection du métier (reconnaissance professionnelle, reprofessionnalisation et actions collectives) et les quatre dimensions de la souffrance identitaire de métier (désincarnation du cœur de métier, qualité du travail empêchée, déconsidération et conflits de valeurs) sont non significatives. Il est donc impossible de statuer sur le fait qu'elles prédisent une absence de souffrance identitaire de métier.

Toutefois, les stratégies de mobilisation du syndicat présenteraient des liens modérés significatifs avec la désincarnation du cœur de métier ($b = 0,21$), la qualité du travail empêchée ($b = 0,15$), la déconsidération professionnelle ($b = 0,23$) et la souffrance issue des conflits de valeurs ($b = 0,33$), ce qui signifie que plus un individu mobiliserait le syndicat, plus il éprouverait de la souffrance identitaire de métier. Le lien le plus fort est exprimé par la souffrance issue des conflits de valeurs ($b = 0,326$), qui est la dimension exprimant la plus grande intensité.

Tableau 14

Régressions de la souffrance identitaire de métier par les stratégies PM

Variables indépendantes	Désincar.	Qual. Emp.	Déconsidé.	Conf. Val.
R ²	0,049	0,027	0,083	0,104
Recon.	0,079	-0,024	0,153	0,084
Reprof.	-0,115	-0,112	-0,125	-0,083
Action				
Coll.	0,081	0,010	0,039	-0,056
Syndicat	0,213**	0,147*	0,233**	0,326**

Note : Recon. = stratégies de reconnaissance professionnelle; Reprof. = stratégies de reprofessionnalisation; Actions_Coll. = stratégies d'actions collectives et Syndicat = stratégies de mobilisation du syndicat, Variables dépendantes : Désincar. = désincarnation du cœur de métier; Qual. Emp. = qualité du travail empêchée; Déconsidé. = déconsidération professionnelle; Conf. Val. = conflits de valeurs

*= $p < 0,05$ **= $p < 0,001$

À l'instar des autres résultats présentés, les résultats de ces régressions doivent être interprétés avec prudence, puisque les pourcentages de variance expliquée par les prédicteurs aux quatre dimensions de la souffrance identitaire de métier sont faibles (allant de 3 à 10%).

7. Discussion

Dans ce chapitre, les résultats présentés seront discutés au regard des objectifs de ce mémoire. Ces objectifs, rappelons-le, consistent à définir théoriquement et empiriquement les stratégies de protection du métier, à développer un outil de mesure permettant de les mesurer et d'en vérifier les qualités métrologiques. Nous reviendrons d'abord sur les résultats de l'analyse factorielle afin d'en dégager les implications théoriques pour le développement du concept de stratégies de protection du métier. Puis, nous mettrons en perspective les résultats des analyses de validité de l'échelle et en situerons ainsi les forces et les zones de développement possible. Nous concluerons le chapitre en discutant la portée scientifique et pratique de cette étude ainsi que limites que nous avons repérées.

7.1 Ancrages théoriques et empiriques des stratégies de protection du métier

Les objectifs de ce mémoire étaient : 1) d'articuler une conceptualisation des stratégies PM soutenue par les écrits scientifiques disponibles et l'empirie ainsi que 2) d'opérationnaliser et de vérifier les qualités métrologiques d'un outil mesurant ces stratégies. Dans un premier temps, nous constatons que les résultats de l'analyse factorielle exploratoire ont permis, dans l'ensemble, de préciser la structure conceptuelle des stratégies de protection du métier (PM). Également, nous constatons que la structure factorielle de cette première version de l'échelle mesurant les stratégies PM est adéquate, bien que deux dimensions présentent certaines limites.

Différents éléments ont été apportés au chapitre 3 pour circonscrire de manière préliminaire ces stratégies. Celles-ci ont été définies comme un moyen de lever les contraintes de l'organisation du travail qui participent à la dynamique de souffrance identitaire de métier. Les contraintes relevées dans la documentation scientifique ont été associées à un type d'expérience négative au travail et à l'une ou l'autre des dimensions de la souffrance identitaire de métier relevées dans la recherche qualitative de Viviers (2014) (à la désincarnation du cœur de métier, la déprofessionnalisation, la déconsidération professionnelle et au déficit de collégialité). En conséquence, lors de l'élaboration de l'échelle de mesure, les items ont été rédigés à partir de la prémisse selon laquelle une stratégie devait viser au moins une contrainte de l'organisation du travail pour ultimement prévenir, éviter ou contrer le vécu de souffrance identitaire de métier. Étant donné que le concept de stratégies de protection du métier n'avait pas été éprouvé empiriquement et que les écrits nous permettant de définir les

dimensions étaient peu abondants, nous avons rédigé les énoncés sans les associer à une dimension préétablie. À ce stade, aucune dimension des stratégies de protection du métier n'avait été préalablement identifiée. À partir des dimensions de l'échelle SPM ayant été identifiées dans le chapitre 6, examinons en quoi leur structure constitue une manière de protéger le métier de conseiller d'orientation en milieu scolaire.

La dimension reconnaissance professionnelle comprend les énoncés 6, 7, 11, 12, 14 et 21, qui mesurent les démarches visant à faire reconnaître la légitimité et la pertinence de la profession. La contrainte principale découlant de ce facteur réside dans la méconnaissance de la profession, laquelle entraîne des représentations erronées menant à la déconsidération professionnelle. Chaque énoncé réfère donc à des actions visant à mieux faire connaître la profession de conseiller d'orientation et à en démontrer son adéquation dans l'institution scolaire. Ces résultats démontrent des liens avérés avec notre recension. Plus précisément, une très grande partie des écrits sur le *professional advocacy* statue sur le rôle prépondérant de cette contrainte dans les milieux dans lesquels oeuvrent les conseillers d'orientation, ceux-ci percevant souvent un manque de reconnaissance de leur statut de professionnels et de leur expertise (De La Paz, 2011 ; Ericksen, 1999 ; MacLeod & McMullen, 2016; Myers et al., 2002 ; Myers & Sweeney, 2004 ; Shimoni & Greenberger, 2014). Les plans d'action de l'American Counseling Association (ACA, 2018) et du Chi Sigma Iota (CSI, 2018) soutiennent dans une large mesure des actions liées à la reconnaissance professionnelle, ce qui laisse croire que la protection du métier passe notamment par une meilleure connaissance et reconnaissance professionnelle. Ultimement, leurs activités visant à faire reconnaître la profession sont intrinsèquement liées au renforcement de l'identité professionnelle des conseillers d'orientation (Myers et al., 2002). Ceci laisse croire que les stratégies de reconnaissance professionnelle protègent le métier des conseillers d'orientation en statuant sur leur pertinence dans les milieux de pratique, ce qui renforcerait leur identité professionnelle et diminuerait la souffrance qu'ils éprouvent.

La dimension reprofessionnalisation, quant à elle, est composée des énoncés 15, 16, 17, 18 et 19. Ceux-ci regroupent tous des actions ayant pour finalité la restitution du rôle du conseiller d'orientation dans le travail quotidien. Ces énoncés ont également tous pour cible explicite ou implicite la direction d'école et leur contenu traite de tentatives de reconstruction du rôle de conseiller d'orientation en milieu scolaire. Les actions traitées dans cette dimension impliquent, à l'instar des actions recensées, la communication des problèmes relatifs au rôle professionnel et l'explication de ce rôle avec la direction d'école. Tout comme le proposent Clemens et al. (2011), ces énoncés rappellent les enjeux de reprofessionnalisation du travail d'orientation en milieu scolaire, enjeux bien réels en regard d'une direction d'école qui détient un pouvoir considérable sur le travail

du conseiller d'orientation. Plus précisément, les énoncés abordent l'effectivité du travail de métier (Viviers, 2014) et la réalisation de tâches administratives inappropriées (Baggerly & Osborn, 2006; Viviers, 2014). Ces tâches sont associées à un faible engagement et à de l'insatisfaction au travail (Baggerly & Osborn, 2006), ce qui laisse présumer que la revitalisation du travail de métier via cette stratégie de reprofessionnalisation pourrait soutenir la satisfaction des conseillers d'orientation en regard de leur identité professionnelle et ainsi éviter l'expérience de la souffrance identitaire de métier.

La dimension actions collectives regroupe les items 1, 4 et 9, qui mesurent les stratégies qui traitent de démarches de protection du métier à réaliser de manière concertée avec des collègues. Après le retrait de trois énoncés (3, 5 et 20) lors de l'analyse factorielle exploratoire, le facteur présente une bonne cohérence théorique. En effet, chaque énoncé traite d'une association ou de la possibilité de s'allier à des collègues pour lever certaines contraintes de l'organisation du travail. Ces contraintes sont toutefois d'ordre divers, référant soit à l'empêchement de réaliser véritablement le travail d'orientation (en référence à la reprofessionnalisation du facteur 2) ou aux conditions d'exercice de la profession qui l'affectent. Ce résultat fait le pont entre les résultats d'autres études (Scarborough & Culbreth, 2008; Viviers, 2014) qui soulèvent un écart entre les pratiques réelles et souhaitées des conseillers d'orientation en milieu scolaire. Le besoin d'accorder davantage de temps et de ressources aux conseillers d'orientation afin qu'ils puissent répondre aux besoins d'orientation des élèves (DeMato & Curcio, 2004) nous rappelle que les conditions d'exercice du métier peuvent constituer une réelle contrainte de l'organisation du travail.

Or, même si les énoncés traitent de ces contraintes, il semble que ce soit l'association avec des collègues qui rapproche ces énoncés au plan théorique. Il s'agit d'une modalité de protection du métier en adéquation avec l'identité professionnelle de certains conseillers d'orientation (Viviers, 2014). En effet, le fait de pouvoir travailler en collégialité constitue une voie essentielle d'actualisation dans leur travail et puisqu'ils sont souvent seuls à travailler dans un établissement, ces derniers ressentent beaucoup d'isolement, et ce même au sein de l'équipe-école (Viviers, 2014). Certains conseillers d'orientation seraient même isolés du travail de collaboration en multidisciplinarité où ils sentent qu'ils ont leur place (Viviers, 2014). Dans son enquête, De La Paz (2011) retient d'ailleurs les alliances professionnelles à titre de stratégies d'*advocacy*, à l'instar du Chi Sigma Iota (2018), qui a situé le thème de la collaboration intraprofessionnelle parmi les six thèmes centraux de son plan stratégique. Ainsi, les alliances intraprofessionnelles constitueraient à la fois un dispositif de *professional advocacy* et de protection du métier, lequel est soutenu par certaines associations professionnelles en counseling.

De son côté, la dimension mobilisation du syndicat comprend les énoncés 8 et 10. Seuls ces deux items traitent de démarches visant à obtenir du soutien syndical. Bien que le recours aux associations professionnelles ait été rapporté comme étant une forme de soutien chez les conseillers d'orientation (De La Paz, 2011), le soutien syndical semble être une stratégie inédite dans les écrits scientifiques en counseling. Les deux énoncés qui traitent du soutien syndical font toutefois référence à des contraintes différentes qui recourent d'autres dimensions. D'une part, les conditions d'exercice (item 8 ; *J'informe mon syndicat pour tenter de résoudre les problèmes m'empêchant d'exercer...*) ont été identifiées comme contrainte dans le contenu de deux items des stratégies d'actions collectives. D'autre part, le rôle du conseiller d'orientation (item 10 ; *Lorsque j'ai un différend avec la direction quant à mon rôle et aux mandats qu'elle me soumet, je défends mes intérêts avec l'aide du syndicat.*) est une contrainte inhérente également abordée dans les stratégies de reprofessionnalisation. Bien que les contraintes relevées dans le contenu des énoncés de mobilisation du syndicat soient mesurées dans deux autres dimensions, les items 8 et 10 se distinguent clairement du contenu des autres facteurs. En effet, ces deux énoncés traitent précisément de démarches syndicales, alors qu'aucun autre énoncé de l'outil n'y fait allusion. Ainsi, cette dimension trouve un sens lorsque les énoncés sont regroupés non pas en regard de la contrainte visée par la démarche, mais par rapport à la démarche elle-même.

Les résultats de l'analyse factorielle exploratoire ont révélé que cinq items ne correspondaient pas au modèle empirique et théorique des stratégies PM. Quelques items saturaient faiblement sur un ou plusieurs facteurs (items 2, 3 et 13), en plus de présenter du contenu relativement différent des autres items (2- *Je participe aux activités de l'Ordre professionnel...* ; 3- *Je réclame des ressources suffisantes...* ; 13- *Je sensibilise les parents siégeant au conseil d'établissement...*). Puisque les parents n'ont été inclus comme alliés dans aucun autre énoncé, que les activités de valorisation mises sur pied par l'Ordre professionnel impliquent généralement de se déplacer dans une région parfois éloignée de son lieu de pratique et qu'elles sont peu nombreuses au cours d'une année scolaire, il est possible de croire que le contenu de ces items est relativement inusité en regard des autres items. Avec cette vue d'ensemble, il est facile d'appréhender les liens faibles entre ces énoncés en regard des facteurs. Les items 20 et 5, quant à eux, présentaient des incohérences avec les autres énoncés du facteur 3 (5- *J'utilise mes compétences relationnelles pour tirer profit de mes négociations...* ; 20- *Je revendique ma place dans les comités...*) qui traitent de démarches de protection du métier en collégialité avec des collègues.

Ainsi, les énoncés posant un problème sur les plans théorique et empirique ont été retirés de la structure factorielle. Celle-ci présente une cohérence plus satisfaisante sans ces derniers. Globalement, la structure factorielle semble acceptable, avec des coefficients de saturation allant de 0,38 à 0,85. Seulement 4 des items présentent des coefficients de saturation considérés comme faibles, lesquels se situent entre 0,38 et 0,45 (Tabachnick & Fidell, 2013). Les résultats des coefficients de cohérence interne (alpha et oméga) mesurant l'homogénéité des facteurs sont tous acceptables ($\alpha = 0,60$ à $0,76$; $\omega = 0,71$ à $0,77$), selon certains psychométriciens (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007), à l'exception du facteur 3 dont le résultat est tout juste passable ($\omega = 0,61$), voire même inacceptable (DeVellis, 2016). Ceci peut s'expliquer par la présence de seulement trois énoncés, ce qui ne favorise pas un coefficient de cohérence interne élevé (DeVellis, 2016). Ce facteur, à l'instar du facteur 4, présenterait donc une faiblesse quant à la mesure de la facette du concept, étant donné qu'ils ne comprennent respectivement que trois et deux items (Floyd & Widaman, 1995). Ces deux facteurs devraient faire l'objet d'une révision afin de pallier leur manque de cohérence interne et leur exhaustivité dans leur représentation du concept.

En ce qui a trait au contenu des différentes dimensions, tel qu'indiqué précédemment, ce sont les contraintes relatives à l'empêchement de remplir adéquatement son rôle de conseiller d'orientation et la méconnaissance du travail d'orientation et de la profession qui sont abordées dans les items. On peut penser que celles-ci englobent certaines contraintes abordées dans la section 3.3, lesquelles traitent de difficultés à mettre en pratique de travail de métier (intervention et relation d'aide), de tâches inopportunes empêchant l'exercice du travail d'orientation, de la vision simpliste de la profession et de la négation de l'utilité de la profession. D'autres contraintes abordées dans cette section ne semblent toutefois pas directement abordées par les items, notamment, les contraintes relatives à l'autonomie professionnelle, ainsi qu'au contrôle et à la pression employés par la direction. Nous supposons que ces contraintes peuvent être réduites grâce à l'utilisation des stratégies de protection du métier de reconnaissance professionnelle et de reprofessionnalisation, mais de manière indirecte seulement. Donc, les stratégies de protection du métier n'auraient pas directement pour objet la restitution de l'autonomie professionnelle, mais pourraient certainement y contribuer. En conséquence, il est possible d'avancer que la plupart des contraintes énoncées à la section 3.3 se retrouvent dans l'échelle SPM et que les stratégies PM déployées permettraient de protéger le conseiller d'orientation de l'ensemble des contraintes relevées dans les écrits scientifiques.

Bien que les contraintes recensées soient traitées par les dimensions de l'échelle SPM, celles-ci semblent être constituées 1) des finalités visées par les actions amorcées par le professionnel ou 2) des moyens ou actions

entrepris pour protéger le métier. Ainsi, les stratégies de reconnaissance professionnelle et de reprofesionnalisation paraissent couvrir l'étendue des contraintes possibles, alors que les stratégies d'actions collectives et de mobilisation du syndicat, traitant de contraintes abordées dans les deux dimensions précédentes, traitent essentiellement du moyen pour contrevenir à celles-ci.

En fait, les stratégies d'actions collectives et de mobilisation du syndicat traitent de finalités qui sont déjà mesurées dans les deux premières dimensions de l'outil et celles-ci se regroupent sur la base du soutien des collègues aux actions de protection du métier. L'interprétation des facteurs soulève alors des questionnements tant sur le plan de la conceptualisation des stratégies PM que pour leur mesure. Considérant qu'une stratégie PM tend à adresser une contrainte, il est plus ou moins cohérent que deux facteurs relatent les mêmes contraintes, sachant que le recoupement de ces derniers n'est pas souhaitable (DeVellis, 2016). Ceci étant dit, il nous apparaît impossible de mesurer le moyen utilisé dans le déploiement d'une stratégie PM sans inclure une contrainte. Ainsi, dans une version ultérieure de l'outil de mesure, il serait préférable de développer deux mesures distinctes. L'une mesurant les stratégies PM (une action visant à lever une contrainte) et l'autre interrogeant le participant sur les alliés potentiels de protection du métier (p. ex., actions collectives, syndicat, Ordre professionnel, parents, etc.).

Les résultats des corrélations entre les différentes dimensions des stratégies PM démontrent des liens modérés entre ces dernières. Cependant, certaines dimensions montrent des liens plus forts. C'est le cas des stratégies de reconnaissance professionnelle et de reprofesionnalisation et des stratégies de reconnaissance professionnelle et des stratégies d'actions collectives. Les stratégies de mobilisation du syndicat, quant à elles, sont liées dans une moindre mesure aux autres stratégies, ce qui n'est pas vraiment surprenant. En fait, le syndicat, d'une manière globale, fait l'objet de représentations péjoratives dans les médias (Geuens, 2005; Lefébure, 2001). Conséquemment, bien que la FPPE ait reçu pour son enquête un taux de réponse témoignant d'un bon appui des conseillers d'orientation, il peut en être différemment du déploiement de ces stratégies. En effet, l'action de participer à une enquête et le fait de recourir au syndicat dans son milieu de travail témoignent d'un niveau d'engagement relativement différent. Ainsi, les plus faibles liens exprimés par les corrélations de cette dimension avec les autres facteurs peuvent trouver une piste d'explication dans le haut niveau d'engagement que suscite le recours aux instances syndicales. Considérant le fait que ces stratégies sont inédites dans les écrits scientifiques, cette faible utilisation du syndicat pour soutenir la protection du métier bénéficierait d'un éclairage des connaissances plus spécifiques en relations industrielles. Alors, outre les stratégies de mobilisation du syndicat, les facteurs sont suffisamment liés entre eux pour

souligner une certaine homogénéité. En effet, des corrélations modérées entre des facteurs confirment la nécessité de mesurer un construit d'une manière multidimensionnelle (Clark & Watson, 1995).

À la lumière des résultats de l'analyse factorielle exploratoire, des précisions peuvent être apportées à la définition des stratégies de protection du métier relevée au chapitre 5: « Une stratégie de protection du métier constitue une action qui vise à lever une contrainte de l'organisation du travail auprès d'une cible implicite ou explicite avec ou sans allié, dans le but d'éviter de vivre au moins une dimension de la souffrance identitaire de métier ». D'abord, les contraintes visées par les items de l'échelle SPM consistaient essentiellement à : 1) soutenir la reconnaissance professionnelle de la profession et du travail réalisé par les conseillers; 2) rendre le rôle du conseiller d'orientation effectif dans l'établissement scolaire. La restitution du rôle de conseiller d'orientation passerait par le recouvrement des pratiques relatives au cœur de métier et par la diminution de tâches qui tendent à déprofessionnaliser le travail d'orientation. Quant aux alliés dans la mise en œuvre de démarches de protection du métier, les résultats révèlent que la mesure des personnes sollicitées pour agir sur les contraintes pourrait faire l'objet d'un outil distinct de l'échelle SPM. Cette dernière devrait essentiellement aborder les actions déployées en vue de lever les contraintes de l'organisation du travail. L'autre outil devrait mesurer les alliés figurant dans les facteurs 3 et 4, c'est-à-dire les collègues et le syndicat, en plus d'aborder tout autre allié potentiel. Par ailleurs, étant donné que le soutien des parents (illustré dans l'item 13) et de l'Ordre professionnel (illustré dans l'item 2) n'ont été inclus que dans le contenu de deux items respectivement, force est de constater que cette piste devrait être approfondie dans une version ultérieure de l'outil ou comme nous l'avons envisagé, dans une autre échelle de mesure complémentaire à celle-ci.

Ainsi, les stratégies de protection du métier comprennent quatre dimensions (reconnaissance professionnelle, reprofessionnalisation, actions collectives et mobilisation du syndicat) qui visent à solutionner le manque de connaissance ou de reconnaissance de la profession (auprès des personnels scolaires et d'autres cibles implicites) et le fait que les conseillers d'orientation ne tiennent pas le rôle qui devrait leur revenir au sein de l'établissement scolaire (auprès des directions d'école). De plus, ces stratégies peuvent effectivement être déployées dans un dispositif impliquant des alliés à leur cause.

7.2 Mise à l'épreuve de la validité de l'échelle SPM en regard des concepts discriminants

Dans la section précédente, nous avons défini les dimensions de l'échelle SPM, à partir des analyses factorielles exploratoires réalisées afin de tester la structure de cet instrument et de définir d'une manière plus claire les stratégies de protection du métier. Nous avons pu également vérifier les indices de cohérence des échelles et soulever d'ores et déjà certaines forces et limites de la structure de l'outil de mesure. Dans cette section, nous discutons des résultats des analyses de régression pour examiner les indices permettant de déterminer la validité de critère et conceptuelle de l'outil. Cependant, les écrits scientifiques sur lesquels se sont appuyées les hypothèses des relations entre les variables analysées sont peu abondants. Ainsi, les résultats présentés doivent être traités avec prudence, car les interprétations ne s'avèrent parfois que des pistes qui auraient avantage à être soutenues de manières théorique et empirique.

La validité de critère a été évaluée à partir des variables sociodémographiques. De celles-ci, seulement l'expérience du conseiller d'orientation dans le secteur scolaire s'est avérée prédictrice de deux dimensions des stratégies PM, soit la reconnaissance professionnelle et la reprofessionnalisation. Bien que le pourcentage de variance expliqué soit faible (8%), ce résultat va dans le sens des hypothèses soulevées, sauf pour l'expérience professionnelle en général du conseiller d'orientation, qui aurait dû s'avérer prédictrice d'une plus grande utilisation des stratégies PM. En effet, ayant une identité professionnelle mieux définie grâce aux expériences acquises au fil de leur parcours professionnel (Moss et al., 2014), les conseillers d'orientation devraient également avoir développé une certaine confiance, laquelle peut être un moteur non négligeable de changement dans l'organisation (White, 2009). Par ailleurs, les résultats démontrent que l'utilisation des stratégies n'est pas davantage tributaire d'un genre plutôt qu'un autre, ni du nombre d'établissements dans lesquels œuvrent les conseillers d'orientation, ce qui est cohérent avec la les écrits scientifiques, qui n'abordent pas ces critères parmi les éléments favorisant les démarches de reconnaissance professionnelle (De La Paz, 2011; Eriksen, 1999; Trusty & Brown, 2005).

À la lumière de ces résultats, la validité de critère n'est pas entièrement soutenue, considérant qu'un résultat positif était attendu en regard de l'expérience professionnelle globale des conseillers d'orientation. Par ailleurs, seulement deux dimensions des stratégies PM, les stratégies de reconnaissance professionnelle et de reprofessionnalisation, ont été prédites par l'expérience dans le secteur scolaire, ce qui rappelle à la fois les limites conceptuelles des deux autres dimensions de cet outil..

La validité conceptuelle a été évaluée à l'aide de deux instruments, soit par les échelles mesurant les stratégies d'adaptation défensive et la souffrance identitaire de métier. D'abord, les résultats des régressions entre les stratégies d'adaptation défensive (variables indépendantes) et les stratégies de protection du métier (variables dépendantes) démontrent que les stratégies de soumission pragmatique prédisent négativement les stratégies de reprofessionnalisation ($b = 0,18$) et d'actions collectives ($b = 0,15$). Ce résultat va dans le sens attendu, car les stratégies de soumission pragmatique témoignent d'une adaptation qui implique une certaine acceptation de l'assignation aux tâches de la part de la direction qui contribue au maintien des contraintes de l'organisation du travail (Viviers & Boulet, 2018). Ainsi, il serait relativement incohérent d'utiliser à la fois des stratégies (reprofessionnalisation et actions collectives) qui visent à restituer le rôle et les conditions qui soutiennent l'actualisation professionnelle lorsqu'on tend à accepter l'existence des contraintes qui la réprime. Au contraire, les stratégies de protection du métier se veulent, comme Viviers (2017) le décrit, un moyen de reprendre du pouvoir sur l'activité, de sorte à mieux se reconnaître dans celle-ci. Ainsi, sur le plan conceptuel, le fait d'adhérer à ces conditions qui empêchent la « reconnaissance » du professionnel dans son activité s'arrime mal avec des actes de restitution de rôle qui passent par l'affranchissement de ces conditions.

Cependant, aucun lien significatif n'est ressorti entre la soumission pragmatique et les stratégies de reconnaissance professionnelle. Il est possible que les stratégies de reconnaissance professionnelle soient moins « risquées » et qu'en conséquence, elles mobilisent un moins grand pouvoir d'agir chez le conseiller d'orientation. Par ailleurs, nous croyons que ces stratégies peuvent être déployées dans une optique de prévention de la déconsidération professionnelle, afin d'éviter qu'une mauvaise perception de la profession ne soit répandue dans un milieu par exemple. Puis, nous soutenons que ces stratégies agissent d'abord et avant tout sur les représentations des gens et non sur la matérialité du travail, alors que la soumission pragmatique concerne directement la matérialité du travail (p.ex., le fait d'exercer ou non une tâche assignée). Ainsi, par leur caractère moins « radical », il est possible qu'elles ne puissent être prédites aussi négativement que les stratégies de reprofessionnalisation et d'actions collectives. Quant aux stratégies de mobilisation du syndicat, force est de constater qu'il n'existe aucun écrit pouvant soutenir cette absence de relation.

Les stratégies d'intrapreneurship impliquent un : « [...] investissement réactif dans de nouvelles manières de pratiquer l'orientation, désirables aux yeux des directions, pour éviter de se faire assigner des tâches non-désirées et arriver à se maintenir en emploi » (Viviers, Boulet & Hamelin, 2018, p.13) (p. ex : Je privilégie des

pratiques innovantes afin de favoriser l'orientation des élèves au lieu de me limiter aux pratiques que je préfère). Ces stratégies d'adaptation se sont avérées prédictrices de trois dimensions des stratégies de protection du métier (reconnaissance professionnelle, $b = 0,43$; reprofessionnalisation, $b = 0,24$; et actions collectives, $b = 0,27$), ce qui confirme les hypothèses en ce sens. En effet, l'étude qualitative de Viviers (2014) a révélé que le vécu des participants usant de ces stratégies se distinguait de celui des autres participants. L'utilisation de ces stratégies amoindrirait le poids des contraintes, puisqu'elles sont en quelque sorte « contournées » grâce aux pratiques qu'ils mettent en place (Viviers, 2014). Puisqu'ils démontrent leur visibilité et s'assurent de répondre aux enjeux de l'école, ils réussissent à éviter les tâches cléricales. Dans cette posture « proactive », voire « créative » (Viviers, 2017), il n'est pas bien étonnant de constater que ces stratégies soient prédictrices de trois dimensions des stratégies de protection du métier.

Les résultats des régressions démontrent que les stratégies d'adaptation défensive axées sur la pensée positive s'avèrent seulement prédictrices des stratégies d'actions collectives. Comme mentionné dans nos hypothèses, ce type de relation entre ces variables n'est pas étonnant. Les stratégies axées sur la pensée positive, lesquelles tendent à centrer les énergies sur ce qui est positif dans le travail, servent essentiellement à recadrer l'expérience du travail. Ainsi, ces stratégies de nature cognitive ne traduisent aucune adaptation concrète au travail, bien qu'elles sous-tendent une posture défensive dans laquelle les conseillers d'orientation disent « jouer un double jeu » (Viviers, 2014, p.302). Ainsi, considérant la nature cognitive de ces stratégies, il était bien entendu que ces dernières pouvaient exprimer un lien avec des stratégies proactives de protection du métier. Le fait qu'elles ne soient liées qu'aux stratégies d'actions collectives soulève toutefois des questionnements, sachant qu'il aurait été plus probable qu'elles soient associées à des stratégies moins « radicales » telles que les stratégies de reconnaissance professionnelle. Nous pouvons simplement supposer qu'une source importante de plaisir au travail est de collaborer avec des collègues, ce qui est cohérent avec les résultats qualitatifs de Viviers (2014) et l'enquête de la FPPE (2016b). Recherchant et centrant leurs énergies sur ce qui est positif dans leur travail, les conseillers d'orientation mobilisant la pensée positive pourraient entretenir le désir de collaborer avec leurs collègues, peu importe les dossiers et enjeux en cause.

Les résultats des régressions entre les dimensions des stratégies de protection du métier (variables indépendantes) et la souffrance identitaire de métier (variables dépendantes) indiquent que seule la dimension mobilisation du syndicat s'avère prédictrice de la souffrance sur toutes ses dimensions (désincarnation du cœur de métier, $b = 0,21$; qualité du travail empêchée, $b = 0,15$; déconsidération professionnelle, $b = 0,23$; et conflits de valeur, $b = 0,33$). Cette relation prédictrice n'avait pas été envisagée dans les hypothèses

soutenant la validité de l'instrument. Or, elle pourrait être expliquée par le fait que les conseillers d'orientation pourraient mobiliser principalement ce type de stratégies lorsqu'ils éprouvent de la souffrance identitaire de métier. Effectivement, le fait que les autres stratégies ne soient pas prédictrices de la souffrance nous amène à croire que les conseillers d'orientation n'auraient tendance à avoir recours au syndicat que si les autres démarches de protection du métier ont échoué. Ceci pourrait être éclairé par les résultats de l'enquête de la FPPE (2016b), qui soutiennent que le syndicat est perçu comme une instance qu'on interpelle lorsqu'il y a un réel problème. D'ailleurs, le syndicat ne semble pas avoir bonne presse, ce qui pourrait notamment appuyer le fait qu'ils n'y ont pas recours (Geuens, 2005; Lefébure, 2001). La FPPE (2016a) soutient également dans son rapport que l'individualisation du rapport au travail, auquel les conseillers d'orientation n'échappent pas, ne favoriserait pas la mobilisation syndicale. Ainsi, le manque de confiance en la procédure de grief, le peu de crédit accordé à la direction ou au syndicat, la peur des représailles (Paquet, 2005) ainsi que le rapport au travail individualisé (FPPE, 2016a) pourraient bien constituer des raisons de ne pas y recourir. Ces représentations des conséquences des démarches syndicales pourraient réfréner les conseillers d'orientation à avoir recours au syndicat. Celui-ci pourrait être sollicité uniquement si les avantages de le mobiliser s'avèrent plus grands que les risques qui y sont associés. De même, ces résultats pourraient expliquer les plus faibles liens entre les stratégies de mobilisation du syndicat et les autres stratégies PM.

D'une manière conséquente, les résultats nuls des régressions entre les stratégies de protection du métier (sauf pour la mobilisation du syndicat) et la souffrance identitaire de métier vont dans le sens attendu, bien que ces résultats soient non significatifs. Ainsi, la validité conceptuelle n'est que partiellement soutenue en regard de ces variables. Bien que les stratégies de protection du métier soient conçues pour intervenir sur les contraintes menant à la SIM, celles-ci peuvent très bien être mobilisées à titre de prévention, ou lorsqu'un faible niveau de souffrance est ressenti chez le professionnel, ce qui semble être le cas de l'échantillon sondé (Viviers, Boulet & Hamelin, 2018). En effet, en parallèle avec les stratégies de reconnaissance professionnelle, les démarches de revitalisation de la profession par l'affirmation de son identité professionnelle sont encouragées notamment par l'Association des conseillers d'orientation du collégial, par la FPPE (2016a) et nouvellement, par l'Association des conseillères et conseillers d'orientation du réseau scolaire du Québec (ACCORSQ), dont les membres pratiquent au secteur précollégial ; même l'Ordre professionnel participe à cette valorisation de l'affirmation professionnelle⁶ (Lacharité, 2017). L'ACCORSQ valorise par ailleurs la revendication du rôle du conseiller d'orientation dans son milieu de travail (OCCOQ, 2016), soutenant la

⁶ Au printemps 2017, l'Ordre professionnel a organisé une journée de formation continue sur le thème de l'Advocacie professionnelle, formation élaborée à partir des écrits sur le *self*, le *professional* et le *social advocacy* et visant notamment à mieux outiller les conseillers d'orientation, de sorte à ce que chacun puisse participer à la valorisation professionnelle du métier.

reprofessionnalisation du travail d'orientation et l'effectivité des pratiques au cœur de métier de conseiller d'orientation. Il est donc possible de croire que les dimensions reconnaissance professionnelle, reprofessionnalisation et actions collectives (puisqu'elles appellent aux mêmes contraintes que la reprofessionnalisation) peuvent être mobilisées en prévention et qu'elles s'inscrivent dans une certaine culture professionnelle. Les conseillers d'orientation étant souvent amenés à expliquer ce qu'ils font et en quoi consiste leur profession (Alves & Gazzola, 2013 ; Dollarhide & Saginack, 2008 ; Perusse et al., 2004), ces stratégies semblent inhérentes à la réalité professionnelle pour qui s'y identifie.

7.3 Apports et limites de l'étude

Dans cette section, nous expliciterons les retombées de ce projet de mémoire pour la recherche et la pratique de l'orientation au secteur scolaire ainsi que les limites de l'étude et de ses résultats. Nous démontrerons, que malgré les limites qui seront discutées, les résultats de ce mémoire ont permis de soulever des réflexions théoriques et pratiques sur les interventions en regard de la protection du métier de conseiller d'orientation en milieu scolaire. Nous verrons que ceux-ci ont également pavé la route à de nouvelles pistes d'interventions et de recherche.

7.3.1 Apports pour la recherche

Cette recherche a permis de conceptualiser et de définir d'une manière plus précise, grâce à l'empirie, les stratégies de protection du métier des conseillers d'orientation en milieu scolaire. Nous l'avons vu, la littérature sur le *professional* et le *self advocacy* dans le domaine du counseling traite essentiellement de stratégies de reconnaissance professionnelle, tout en faisant abstraction de leurs modalités d'application dans le travail quotidien des professionnels. Ainsi, une vision plus claire de stratégies ayant pour but de contrer la souffrance identitaire de métier a pu émerger de ce mémoire. Cette conceptualisation permet d'enrichir les écrits scientifiques en counseling et alimentera, nous l'espérons, les recherches sur le travail de conseiller d'orientation en milieu scolaire. Par ailleurs, toujours sur le plan conceptuel, cette étude a permis de documenter un concept susceptible de contribuer au corpus scientifique de la clinique du travail (Lhuilier, 2006) en élargissant les réponses possibles des travailleurs à la souffrance professionnelle vécue (vs. les stratégies défensives) (Lhuilier & Roche, 2009).

Enfin, le présent mémoire a pu servir à élaborer une première version d'un outil de mesure francophone permettant d'appréhender la mesure de ces stratégies. Considérant les différents résultats discutés précédemment, cette première version de l'échelle SPM comprend certaines forces qui permettent d'envisager qu'une révision de celui-ci s'avérerait fructueuse. Ainsi, après avoir bonifié l'échelle de mesure en ajoutant des énoncés pour pouvoir mieux mesurer les dimensions plus faibles, une deuxième étude de validation par équations structurelles permettrait de statuer sur les qualités métrologiques de ce nouvel outil de mesure, laquelle permet de confirmer les hypothèses du modèle théorique qui soutient l'instrument. L'échelle SPM révisée pourrait soutenir la réalisation d'autres recherches, par exemple, pour mieux comprendre les mécanismes qui favorisent ou non l'efficacité des stratégies PM mises en place par les conseillers d'orientation.

7.3.2 Apports pour la pratique

Quant à la pratique de l'orientation dans le secteur scolaire, nos résultats ont pu mettre en lumière que les stratégies de protection du métier constituent des moyens proactifs relativement prometteurs pour qui désire protéger son métier. Considérant les résultats des régressions de la souffrance identitaire de métier par les stratégies PM, il semble que les résultats ne permettent pas d'établir une relation solide entre ces dimensions. En effet, puisque l'utilisation de ces stratégies a été mesurée à un seul temps de mesure, il s'avère que certains conseillers d'orientation manifestent tout de même un haut niveau de souffrance, alors que d'autres non, ce qui explique les résultats non significatifs des régressions à ces dimensions.

Toutefois, la théorie nous laisse croire que des études ultérieures pourraient révéler que la reconnaissance professionnelle et la reprofessionnalisation (deux dimensions qui appellent respectivement à une meilleure appréciation de la profession et du travail du conseiller d'orientation ainsi qu'à l'octroi du juste rôle du conseiller d'orientation et des conditions qui permettent l'effectivité de celui-ci) des avenues prometteuses à expérimenter dans le travail quotidien; le développement ces deux dimensions a grandement été inspiré de la recherche américaine sur le *professional* et le *self advocacy*. Également, les apports de ces stratégies s'inscrivent en droite ligne avec la réflexion sur l'*advocacy* entamée au sein de la profession (Leduc, Collin & Viviers, 2018). Ainsi, bien que nous aurions pu espérer que les stratégies PM soient des prédicteurs négatifs de l'expérience de la souffrance identitaire de métier, les résultats soutiennent que leur utilisation pourrait, du moins, permettre d'éviter de vivre un haut niveau de souffrance identitaire de métier. D'ailleurs, des analyses parallèles réalisées sur les stratégies de protection du métier suggèrent que les stratégies de reconnaissance professionnelle soutiennent la santé mentale de ceux qui les mobilisent.

Trusty et Brown (2005) démontrent que les conseillers d'orientation ayant des dispositions solides pour la défense de leurs intérêts professionnels peuvent plus facilement développer leurs connaissances sur différents moyens pouvant servir à protéger leur métier; former les conseillers d'orientation serait donc un moyen efficace de soutenir leur pratique professionnelle. Donc, à l'instar de la formation sur la planification des services d'orientation que l'OCCOQ a élaborée (Plourde, 2017), les connaissances issues de ce mémoire et plus spécifiquement sur les stratégies de reprofessionnalisation pourraient être réinvesties auprès des conseillers d'orientation. En effet, la planification des services constitue un médium d'optimisation de l'organisation du travail des conseillers d'orientation par le fait qu'elle soutient les compétences de planification des c.o., qui sont ainsi davantage en mesure de justifier leur travail d'orientation auprès de la direction. Alors, la conjugaison de la planification des services d'orientation et des stratégies de reprofessionnalisation pourraient favoriser d'autant plus le rétablissement de conditions de travail favorisant l'exercice de la profession.

Les connaissances issues de cette étude pourraient également être réinvesties dans la formation initiale des futurs conseillers d'orientation, l'un des premiers lieux façonnant leur identité professionnelle (Gibson, Dollarhide & Moss, 2010). Ainsi, nous croyons que la sensibilisation aux enjeux relatifs à la protection du métier et les stratégies elles-mêmes auraient avantage à être intégrées au curriculum de formation initiale. Les futurs conseillers d'orientation pourraient ainsi être orientés vers des moyens de promouvoir leur métier pour remédier à la méconnaissance de la profession et ils pourraient être initiés aux stratégies de reprofessionnalisation et aux stratégies d'action collectives. Considérant que la formation initiale est un des premiers lieux de socialisation professionnelle, favoriser les occasions de réseautage avec les praticiens amènerait les étudiants à créer des alliances intraprofessionnelles avant même d'intégrer le marché du travail. Ces pistes d'actions, à notre sens, constituerait une manière de mieux préparer les étudiants à la réalité du travail d'orientation en milieu scolaire et au rôle qu'ils seront amenés à jouer au regard des enjeux relatifs à la pratique responsable de leur profession.

Les résultats de cette étude nous appellent également à demeurer prudents quant aux stratégies d'adaptation défensive déployées en réaction à la souffrance identitaire de métier. Bien que ces dernières n'aient pas été étudiées spécifiquement dans le cadre de ce mémoire, deux dimensions (repli/retrait et soumission pragmatique) sont apparues être conceptuellement opposées aux stratégies PM et fortement corrélées à la

souffrance identitaire de métier. Ces stratégies placent le conseiller d'orientation dans une posture défensive qui contribuerait à maintenir la dynamique de souffrance identitaire de métier dans le travail. À cet effet, nous soulignons que les résultats de ce mémoire peuvent constituer une occasion de réflexion sur les mécanismes d'adaptation et de protection du métier que déploie chaque professionnel. Le simple fait de prendre conscience des mécanismes mobilisés en réaction à une insatisfaction au travail, nous le croyons, peut inciter les professionnels à identifier les réponses inefficaces à l'égard des insatisfactions et à les réajuster, le cas échéant.

Les résultats de l'étude invitent également les conseillers d'orientation à explorer les ressources syndicales mises à leur disposition pour les aider à protéger leur métier et, dans le même sens, ils invitent les instances syndicales à mieux faire connaître leur potentiel à cet égard auprès des c.o. Le fait que les stratégies de mobilisation du syndicat peuvent prédire la souffrance identitaire de métier nous amène à nous questionner sur la représentation que se font les conseillers d'orientation de leur syndicat. Un témoignage repéré dans le rapport déposé par la FPPE à la suite de leur enquête en 2016 soutient à cet effet que le syndicat est une « police d'assurance ». Or, puisque les ressources syndicales peuvent constituer un allié efficace pour résoudre les problèmes liés à l'effectivité du rôle du conseiller d'orientation dans l'école et qu'elles peuvent constituer un dispositif d'action collective puissant, les conseillers d'orientation auraient peut-être avantage, à la lumière des résultats de ce mémoire, à enclencher une réflexion autour des mécanismes qui les poussent ou non à y recourir. La FPPE, encourage d'ailleurs le collectif de professionnels à mobiliser les ressources à leur disposition.

Enfin, nos résultats nous amènent à constater que les tâches administratives de soutien perdurent malgré une bonne utilisation des stratégies de protection du métier (Viviers, Boulet & Hamelin, 2018). Même si nous ne pouvons pas confirmer que les stratégies de protection du métier sont efficaces ou non, force est de constater qu'il demeure certaines contraintes de l'organisation du travail qui semblent faire dériver l'exercice du métier. Bien que les actions collectives puissent être difficiles à mettre en place pour les conseillers d'orientation, celles-ci pourraient constituer un dispositif porteur pour remédier à ces contraintes. Les démarches auprès de la commission scolaire, avec ou sans soutien syndical, pourraient-elles être davantage porteuses de changement dans l'organisation du travail des conseillers d'orientation si celles-ci étaient portées par l'ensemble du collectif de professionnels? L'association des conseillères et conseillers d'orientation du réseau scolaire (ACCORSQ), qui valorise d'ailleurs la revendication du rôle du conseiller d'orientation dans son milieu

de travail, pourrait constituer une ressource vers laquelle se tourner afin d'initier un mouvement collectif pour un travail plus respectueux de la profession.

7.3.3 Limites de l'étude

Si les apports de cette recherche peuvent être nombreux, certains aspects de sa réalisation en limitent sa portée. D'abord, le devis de recherche de l'étude SIMCO étant transversal, il est impossible de vérifier si les stratégies de protection du métier sont efficaces pour diminuer le poids des contraintes de l'organisation du travail qui génèrent la souffrance identitaire de métier. En effet, puisque les stratégies de reconnaissance professionnelle peuvent être déployées tant en prévention (Myers et al., 2002) qu'en réponse à un vécu de souffrance et que les autres types de stratégies (reprofessionnalisation, actions collectives et mobilisation du syndicat) seraient des mécanismes de « réparation » des situations générant la souffrance identitaire de métier, ces variables demanderaient une analyse séquentielle de ces variables. Ainsi, le fait que le devis de recherche ne permette pas ce type d'analyse constitue une limite méthodologique qui influence la modélisation du processus d'évitement de la souffrance identitaire de métier vécue par les conseillers d'orientation en milieu scolaire et, dans une certaine mesure, la conceptualisation des stratégies PM.

Par ailleurs, la méthode d'analyse utilisée (régressions multiples) pour vérifier la validité de critère et la validité conceptuelle comprend elle aussi ses limites en regard des postulats émis à la section 5.5. En effet, cette méthode, qui a été choisie pour obtenir une meilleure précision qu'une corrélation de Pearson (car le coefficient bêta tient compte de la variance des autres variables et non la corrélation), sert généralement à prédire une autre variable. Considérant le devis de la recherche, ainsi que le faible appui scientifique aux hypothèses de recherche, il est impossible d'attester d'un lien de prédiction entre les variables étudiées.

Les outils de mesure utilisés pour vérifier la validité conceptuelle, quant à eux, sont tous des instruments développés pour les besoins de l'étude. Bien que la souffrance identitaire de métier et les stratégies d'adaptation défensive aient été conceptualisées dans le cadre d'une étude qualitative, cette dernière n'avait pas pour objectif de mettre à l'épreuve leurs dimensions. Ainsi, ces outils ont fait eux aussi l'objet des mêmes analyses que l'échelle SPM et présentent eux aussi certaines limites, ce qui augmente le risque d'erreur de mesure et par le fait même, le risque de biais dans les constats sur la validité du questionnaire SPM. De plus, étant donné que les écrits scientifiques portant sur les stratégies de protection du métier sont peu abondants,

les outils choisis pour réaliser les analyses de validation de l'outil découlent des écrits disponibles sur le sujet, ce qui explique le nombre limité de variables utilisées pour réaliser les analyses de régression.

De surcroît, étant donné que ce mémoire s'inscrit dans un plus vaste projet et que l'enquête avait spécifiquement été désignée comme méthode de collecte de données (pour la convivialité de la collecte des données, ainsi que pour la puissance statistique que procurent le nombre de réponses au questionnaire), aucune autre méthode de collecte n'a été conduite afin de valider le concept de stratégies de protection du métier. Avec une autre méthode pour recueillir les données, une matrice multi-méthode multi-trait aurait pu être utilisée afin d'obtenir un aperçu plus précis de la validité conceptuelle de l'échelle SPM.

L'échantillon de conseillers d'orientation ayant répondu au questionnaire dans le cadre de l'enquête SIMCO était suffisant pour réaliser les analyses, mais il atteint tout juste le nombre minimal de répondants par question (10,7 répondants par question) pour obtenir des données satisfaisantes à ce type d'analyse (Costello & Osborne, 2005). Un nombre plus élevé de participants aurait permis d'obtenir une meilleure puissance statistique et davantage de résultats significatifs, notamment en regard des analyses de régression.

Bien que l'analyse factorielle exploratoire constitue une méthode d'analyse utile en construction théorique, ce qui constitue bel et bien le contexte de ce mémoire, ce type d'analyse est parfois critiqué, car les erreurs liées aux nombreuses décisions à prendre dans ce processus sont élevées (Henson, Capraro & Capraro, 2001; Henson & Roberts, 2006). Dans une étape ultérieure impliquant une seconde collecte de données, il serait judicieux d'utiliser une méthode d'analyse différente. Une analyse factorielle confirmatoire étant généralement conduite après une analyse factorielle exploratoire (Worthington & Wittaker, 2006) s'avérerait utile pour confirmer la structure factorielle de l'échelle SPM.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif de conceptualiser, d'opérationnaliser et de vérifier les qualités métrologiques d'un instrument mesurant des stratégies dont les finalités sont d'éviter, de réduire ou d'éliminer des contraintes de l'organisation du travail génératrices de souffrance identitaire de métier. Dans le chapitre rapportant le contexte de cette recherche, nous avons pu constater la nature relationnelle du travail d'orientation et de la profession de conseiller d'orientation, celle-ci étant reconnue dans le cadre de la loi 21 pour l'accréditation à la

psychothérapie. En effet, cette loi définit les actes réservés des professions de la relation d'aide pouvant intervenir auprès des clientèles vulnérables en regard de leur santé mentale.

Plus spécifiquement chez les conseillers d'orientation du secteur scolaire, le travail prendrait également sens dans l'intervention directe réalisée auprès des élèves et dans la possibilité d'établir une véritable « relation d'aide » avec eux. Or, il semble qu'ils soient empêchés de réaliser ce travail qui constituerait le cœur de leur métier. Ce contexte favoriserait l'instauration d'une souffrance se traduisant par le fait qu'ils n'arriveraient malheureusement pas à actualiser leur soi professionnel en mettant en œuvre le travail de métier. En réponse à cette expérience de souffrance identitaire de métier, il a été établi que certains conseillers d'orientation déploient des stratégies d'adaptation visant à se défendre eux-mêmes de cette organisation du travail pathogène. Celles-ci, toutefois, ne constituent pas un dispositif efficace pour contrer la souffrance à sa source. Parmi les stratégies recensées dans le domaine du counseling, seules les stratégies de *professional* et de *self advocacy* apparaissent prometteuses à cet égard, tout en comprenant certaines limites conceptuelles. Ainsi, nous nous sommes inspirés de ces écrits pour conceptualiser les stratégies visant à protéger le métier de conseiller d'orientation et pour développer un nouvel instrument de mesure qui a permis de contribuer à l'avancement des connaissances sur le sujet, en plus d'inspirer d'autres avenues de recherche.

Ledit outil comprenait initialement 21 questions. Un bon pourcentage (28%, N=225) des conseillers d'orientation oeuvrant en milieu scolaire précollégial ont rempli l'échelle SPM (28%). À la suite de la collecte de données, une analyse factorielle exploratoire a été réalisée pour tester sa structure et des analyses de régression ont été faites afin de vérifier les indices de validité attestant de sa qualité. Quatre facteurs ont émergé des 16 items ayant été retenus lors de l'analyse factorielle. Globalement, les résultats de nos analyses ont révélé quatre types de stratégies PM, dont deux s'avèrent particulièrement prometteurs pour mesurer les démarches de protection du métier. Les stratégies de reconnaissance professionnelle et les stratégies de reprofessionnalisation constituent les deux facteurs dont les résultats se sont avérés les plus congruents avec les hypothèses de recherche. Ces résultats ont également démontré que deux dimensions s'avèrent plus faibles au niveau de leur cohérence interne : les actions collectives et la mobilisation du syndicat. Elles réfèrent d'ailleurs aux mêmes contraintes mesurées par les deux premières dimensions, mais avec un dispositif stratégique différent. Les résultats des régressions remettent également en question la validité de critère et la validité conceptuelle en ce qui concerne ces dimensions. Cette dernière s'est avérée plus faible en regard de la dimension mobilisation du syndicat. Compte tenu des écueils qu'elle a posés, cette dimension mériterait d'ailleurs une attention particulière dans des études ultérieures. Bref, l'outil présente certaines

faiblesses qui appellent à une révision, mais comprend de bonnes bases sur lesquelles s'appuyer pour l'améliorer.

Cette étude a permis d'appréhender les moyens à mobiliser pour reprendre du pouvoir sur l'exercice du métier de conseiller d'orientation en milieu scolaire. Le vécu de souffrance identitaire de métier amène le conseiller à adopter des stratégies qui visent 1) à s'adapter en se défendant personnellement de l'organisation du travail génératrice de cette souffrance ou 2) à protéger son métier. Comme les résultats l'ont démontré, trois types de stratégies ne prédisent pas la souffrance identitaire de métier. Or, une analyse réalisée en parallèle à ce mémoire démontre que deux dimensions des stratégies d'adaptation défensive (repli/retrait et soumission pragmatique) se sont avérées prédictives de la souffrance identitaire de métier (Viviers, Boulet & Hamelin, 2018), ce qui nous pousse à croire que les stratégies de protection du métier constituent des mécanismes plus constructifs en regard de la SIM. Parce qu'elles agissent sur les contraintes de l'organisation du travail et qu'elles ne sont pas prédictives de la SIM, les stratégies PM constituent vraisemblablement un moyen nous apparaissant porteur pour raviver le cœur de métier de conseiller d'orientation en milieu scolaire.

Nous espérons que cette étude aura également permis de sensibiliser les conseillers d'orientation au rôle qu'ils peuvent jouer, de manière individuelle ou collective, en regard de la protection de leur métier. Nous soutenons que chaque professionnel, individuellement, peut contribuer à sa manière à faire avancer la profession et à la faire reconnaître même si la portée des stratégies mobilisées dans le quotidien n'apparaissent pas d'emblée affecter l'ensemble de la profession et qu'elles ne suscitent qu'un changement à petite échelle. En effet, nos résultats nous amènent à envisager que la mobilisation de ces stratégies au quotidien pourrait constituer une solution intéressante à la souffrance identitaire de métier.

Par ailleurs, bien que les résultats de ce projet permettent de dégager certaines connaissances pouvant être utiles pour la pratique de l'orientation dans le secteur scolaire, ce mémoire ne permet pas de statuer sur l'efficacité des stratégies de protection du métier pour éviter ou diminuer la souffrance identitaire de métier. Une étude avec un devis longitudinal permettant de modéliser les mécanismes de réponses efficaces à la souffrance identitaire de métier, dont les stratégies de protection du métier, pourrait faire la lumière sur certaines questions demeurant en suspens à la suite de ce mémoire. En effet, l'utilisation de certaines stratégies d'adaptation défensive, notamment les stratégies d'intrapreneurship, engendrent une adaptation à

certaines contraintes du métier (Viviers, 2014), mais pourraient également générer un contexte favorable à la mise en œuvre des stratégies de protection du métier. Ces stratégies, en créant une zone de compromis entre les besoins des directions d'école et le rôle professionnel du conseiller d'orientation, contribueraient-elles à l'établissement d'un climat propice au déploiement des stratégies de protection du métier ? Le rôle de ces stratégies, qui font appel à des compétences et des pratiques désirables aux yeux de la direction (Viviers et al., 2018) mériterait d'être investigué, d'autant plus qu'elles sont modérément liées aux stratégies de protection du métier.

Dans la même ligne directrice, nous croyons que le fait de mieux définir les paramètres d'un bon partenariat conseiller d'orientation-direction d'école pourrait constituer une piste de recherche porteuse. Ce partenariat nous apparaît être un levier non négligeable étant donné que la direction d'école exerce un pouvoir notable sur le travail des conseillers d'orientation. Afin de mieux cerner le bon angle pour arriver à reprendre du pouvoir sur son métier, serait-il intéressant d'examiner en détail les conceptions des directions d'école en regard du travail d'orientation et leur perception de l'utilité des services du conseiller d'orientation dans l'équipe-école. Ainsi, les professionnels seraient-ils en meilleure posture pour protéger l'exercice de leur métier, en démontrant la pertinence de leur rôle quant à ce qui fait sens pour la direction d'école.

Considérant que les stratégies d'adaptation de repli/retrait et de soumission pragmatique sont prédictives de la souffrance identitaire de métier (Viviers et al., 2018) et qu'elles ne sont pas liées positivement aux stratégies PM, il serait pertinent de se pencher sur ce qui pourrait amener un individu à mobiliser davantage ces dernières. D'ailleurs, une forte identité professionnelle serait un prérequis important pour entamer des démarches de *professional advocacy* (Eriksen, 1999; Myers et al., 2002), ce qui serait possiblement un levier à ne pas négliger pour améliorer la mise en place des stratégies PM. Lors de la formation initiale et en stage, les étudiants pourraient être amenés à travailler sur leur identité professionnelle en identifiant les éléments (pratiques, théories, compétences) auxquels ils adhèrent et ceux qui ne font pas de sens pour eux. Des discussions de groupe sur le sujet permettraient de mieux définir ses préférences et ainsi approfondir son identité professionnelle. Ultimement, on peut supposer qu'une profession plus forte et assumée sera susceptible de mieux desservir la société québécoise en matière d'orientation.

Références

- Alves, S., & Gazzola, N. (2013). Perceived professional identity among experiences canadian counsellors: A qualitative investigation. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 35(4), 298-316. <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9184-x>
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) et National Council on Measurement in Education (NCME) (2003). *Normes de pratiques du testing en psychologie et en éducation* (traduit par G. Sarazin et Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec). Montréal, Canada : Institut de recherches psychologiques.
- American School Counseling Association (2018a). About ASCA. Repéré à : [https://www.schoolcounselor.org/school-counselors-members/about-asca-\(1\)](https://www.schoolcounselor.org/school-counselors-members/about-asca-(1))
- American School Counseling Association (2018b). The essential role of high school counselors. Repéré à : <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Careers-Roles/WhyHighSchool.pdf>
- Amatea, E., & Clark, M. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, 9(1), 16-27. Repéré à : <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/2156759X0500900101>
- André, N., Loye, N., & Laurencelle, L. (2015). La validité psychométrique : un regard global sur le concept centenaire, sa genèse, ses avatars. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 125-148. <http://dx.doi.org/10.7202/1036330ar>
- Baggerly J., & Osborn D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling*, 9(3), 197-205. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/2156759X0500900304>
- Bardhoshi, G. (2012). *The relationship between assignment of non-counseling duties and burnout among professional school counselors* (Thèse de doctorat, Northern State University). Repéré à : <https://search.proquest.com/openview/4ffd7333d28002868a4d711e39cd1918/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Bastien, D. (2011). Qui a peur de 21? Pas moi! *L'Orientation*, 1(1), 9-14. Repéré à : <http://orientation.gc.ca/files/Magazine-l'orientation-sur-le-PL-21.pdf>
- Bech, P., Olsen, L. R., Kjoller, M., & Rasmussen, N. K. (2003). Measuring self-being rather than the absence of distress symptoms: A comparison of the SF-36 Mental Health subscale and the WHO-Five well-being scale. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 85-91. <https://doi.org/10.1002/mpr.145>
- Borsboom, D., Cramer, A. O., Kievit, R. A., Scholten, A. Z., & Franić, S. (2009). The end of construct validity. Dans R. W. Lissitz, (dir.), *The Concept of Validity: Revisions, New Directions and Applications*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Brancato, G., Macchia, S., Murgia, M., Signore, M., Simeoni, G., Blanke, K., & Hoffmeyer-Zlotnik, J. (2006). *Handbook of recommended practices for questionnaire development and testing in the European statistical system*. Repéré à : https://www.istat.it/en/files/2013/12/Handbook_questionnaire_development_2006.pdf
- Brat, M., O'Hara, C., McGhee, C. M. & Chang, C. Y. (2016). Promoting professional counselor advocacy through professional identity development efforts in counselor education, *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 3(1), 62-70. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2016.1145560>
- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 55-62. Repéré à : <https://www-jstor-org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/42732644>
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Tobaada-Leonett, I., & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105. <http://dx.doi.org/10.1037/h0046016>

- Chang, C. Y., Hays, D.G. & Milliken, T. F. (2009). Addressing social justice Issues in Supervision: A call for client and professional advocacy. *The Clinical Supervisor*, 28(1), 20-35.
<https://doi.org/10.1080/07325220902855144>
- Chi Sigma Iota (2018). Professional advocacy. Repéré à : <https://www.csi-net.org/page/Advocacy>
- Cigrand, D., Gaenzle Havlik, S. & Malott, K. M. (2015). School counselors united in professional advocacy: A systems model. *Journal of School Counseling*, 13(8), 1-48. Repéré à :
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1066331>
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological assessment*, 7(3), 309. doi:10.1037/1040-3590.7.3.309
- Clemens, E. V., Milsom, A., & Cashwell, C. S. (2009). Using leader-member exchange theory to examine principal-school counselor relationships, school counselors' roles, job satisfaction, and turnover intentions. *Professional School Counseling*, 13(2), 75-85.
- 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.
<https://doi.org/10.1177/2156759X1101500101>
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177. doi : 10.3917/nrp.001.0165
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). L'orientation scolaire et professionnelle (chapitre 28). Dans Commission royale d'enquête sur l'enseignement, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec (Deuxième partie). Les structures pédagogiques du système scolaire*. Repéré à :
http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_3/rapport_parent_vol_3.pdf
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. Repéré à : <http://www.pareonline.net/pdf/v10n7.pdf>
- Cournoyer, L. (2014). Career Counselling in Quebec: It's evolution and future outlook? Dans B. Sheppard et P. S. Mani (dir.). *Career development practice in Canada: Perspectives, principles, and professionalism* (pp. 35-51). Ottawa, Canada : Canadian Education and Research Institute for Counselling.
- Cournoyer, L. & Turcotte, M. (2016). La construction sociohistorique d'une identité de profession chez les conseillers d'orientation Québécois sous la perspective des interactions entre l'ordre professionnel et les acteurs du milieu. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 50(3), 240-258. Repéré à :
<https://search.proquest.com/openview/c7907c1c3072927894aeba7b4028fe74/1?pq-origsite=qscholar&cbl=266703>
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52(4), 281-302. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040957>
- Dang, Y., & Sangganjanavanich, V. F. (2015). Promoting counselor professional and personal well-being through advocacy. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 2(1), 1-13.
- Dejours, C. (2008). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail* (4e éd.). Paris, France : Éditions Bayard.
- De La Paz, M. M. (2011). *Professional counselors' perceptions of knowledge, barriers, support and action of professional advocacy* (Doctoral dissertation, University of New Orleans). Repéré à :
<http://scholarworks.uno.edu/td/1301>
- DeMato, D. S., & Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling*, 7(4), 236-245. Repéré à : <http://www.istor.org/stable/42732587>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4^e ed.). Los Angeles, US: Sage publications.
- Dion, G., Tessier, R. (1994). Validation de la traduction de l'Inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 26(2), 210-227. <http://dx.doi.org/10.1037/0008-400X.26.2.210>

- Dionne, P., Viviers, S., Picard, F., & Suppeno, E. (2018). Orientation pour tous au secondaire public : mythe ou réalité au Québec? *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 5(3), 2-9. Repéré à : https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/revue_de_leducation_printemps_2018.pdf
- Dollarhide, C. T., & Saginak, K. A. (2011). *Comprehensive school counseling programs: K-12 delivery systems in action*. Upper Saddle River, US: Pearson Higher Education.
- Dollarhide, C. T., Smith, A. T. & Lemberger, M. E. (2007). Critical incidents in the development of supportive principals: Facilitating school counselor-principal relationships. *Professional School Counseling*, 10(4), 360-369. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000409>
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunnsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Éditeur officiel du Québec (2009, 18 juin). *Projet de loi no. 21. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Repéré à : http://www.ooaq.qc.ca/actualites/doc_pi21/PL21.pdf
- Eriksen, K. (1999). Counselor advocacy: A qualitative analysis of leader's perceptions, organizational activities, and advocacy documents. *Journal of Mental Health Counseling*, 21(1), 33-49. Repéré à : <https://search.proquest.com/openview/be54efbeba0576bcd2f0f94a4050b0bb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=47399>
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (2016a). L'orientation scolaire et professionnelle au sein des commissions scolaires : états des lieux et action syndicale. Rapport repéré à : www.fppe.ca/wp-content/uploads/2017/09/Rapport-orientation-action-pro-vfinale-24052016
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (2016b). L'orientation scolaire et professionnelle au sein des commissions scolaires : états des lieux et action syndicale. Sommaire du rapport repéré à : <http://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2017/09/Orientation-Sommaire-rapport-2016.pdf>
- Field, J. E., & Baker, S. (2004). Defining and examining school counselor advocacy. *Professional school counseling*, 8(1), 56-63. Repéré à : <http://www.jstor.org/stable/42732415>
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299. doi:10.1037/1040-3590.7.3.286
- Furr, M. (2011). *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology*. Repéré à : <https://pdfs.semanticscholar.org/245e/18045e05363a12e163acf388e245e202ec40.pdf>
- Geuens, G. (2005). Populisme et stigmatisation d'une lutte ouvrière: l'affaire «Clabecq». *Hermès, La Revue*, 42(2), 167-171. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2005-2-page-167.html>
- Gibson, D. M. (2016). Growing leaders: The parallels of professional identity and leadership identity development in counselors. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 3(1), 31-40.
- Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., & Moss, J. M. (2010). Professional identity development: A grounded theory of transformation tasks of new counselors. *Counselor Education & Supervision*, 50, 21-38.
- Grant, J. S., & Davis, L. L. (1998). Selection and use of content experts for instrument development. *Research in Nursing & Health*, 20(3), 269-274. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199706\)20:3<269::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199706)20:3<269::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Hair, J. F., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. C. (1987). *Multivariate Data Analysis with Readings* (2^e ed.). New Work, US: Macmillan.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205. <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Henson, R. K., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2001, novembre). *Reporting Practice and Use of Exploratory Factor Analysis in Educational Research Journals*. Communication présentée au congrès annuel du

- Mid-South Educational Research Association, Little Rock, AR. Repéré à : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466780.pdf>
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2013). *Psychological testing: Principles, applications and issues* (6^e ed.). Scarborough, Canada: Nelson Education limited.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2000). *Foundations of behavioral research* (4^e ed.). New York, US: Holt, Rinehart and Winston.
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L., ... & Zaslavsky, A. M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological medicine*, 32(6), 959-976. <https://doi.org/10.1017/S0033291702006074>
- Kline, P. (2013). *Handbook of psychological testing*. London, England: Routledge.
- Lacharité, M. (2015). Démarche de la planification stratégique 2015-2018. *L'Orientation*, 5(1), 5-8. Repéré à : http://orientation.qc.ca/files/Magazine-orientation_Janvier-2015-Vol-5-No1.pdf
- Lacharité, M. (2017). Petite histoire d'une grande démarche. *L'Orientation*, 7(1), 5-6. Repéré à : http://stg.orientation.qc.ca/files/OrientationVolume7_No1.pdf
- Landry, L. (2004). Le champ évocateur : un indice de l'évolution de la profession ? *En pratique*, 1, 8-9. Repéré à : <https://www.orientation.qc.ca/files/01-en-pratique-mai-2004.pdf>
- Lawson, G. (2007). Counselor wellness and impairment: A national survey. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 46(1), 20-34. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2007.tb00023.x>
- Leduc, C., Collin, M-H., & Viviers, S. (2018). Advocacie sociale et professionnelle: des compétences pour agir sur la pertinence sociale. *L'Orientation*, 8(1), 26-28. Repéré à : https://www.orientation.qc.ca/files/ORIENTATION_Vol8_Num1_Web.pdf
- Légis Québec (2018a, 1^{er} mars). Code des professions, chapitre C-26. Repéré à : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-26>
- Légis Québec (2018b, 1^{er} mars). Loi sur l'instruction publique. Repéré à : <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/l-13.3#>
- Lee, C. C. (1998). Counselors as agents of social change. *Dans C. C. Lee & G. R. Walz (dir.) Social action: A mandate for counselors* (pp. 3-14). Repéré à : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417372.pdf>
- Lefebvre, P. (2001). Les forces syndicales jugées par le dessin de presse. *Hermès, La Revue*, 29(1), 77-90. <https://doi.org/10.4267/2042/14491>
- Lhuillier, D. (2006). Cliniques du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 179-193. doi :10.3917/nrp.001.0179
- Lhuillier, D., & Roche, P. (2009). Introduction. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 7-18. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2009-1-page-7.htm>
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Muñoz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73-79. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73>
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-385. <http://dx.doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- MacLeod, B. P. & McMullen, J. W. (2016). Raising public awareness of the counseling profession, *Counseling Today*, 59(6), 74-78. Repéré à : <https://ct.counseling.org/2016/12/raising-public-awareness-counseling-profession/>
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). Maslach burnout inventory (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Matte, L. (2012). Une stratégie scolaire pour la profession, *L'Orientation*, 1(2), 7-8. Repéré à : <http://orientation.qc.ca/files/Orientation-Vol1-No2-Janvier2012.pdf>
- Matte, L. (2015). «Moi, le test m'avait dit que...» ou peut-on changer le karma d'une profession? *L'Orientation*, 5(1), 2-4. Repéré à : http://orientation.qc.ca/files/Magazine-orientation_Janvier-2015-Vol-5-No1.pdf
- Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2001). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration, *Journal of Counseling and Development*, 89(2), 140-147. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x>

- Mellouki M., & Beauchemin, M. (1994a). L'institutionnalisation, la crise et l'éclatement du champ de l'orientation scolaire et professionnelle au Québec (1960-1990). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 465-480.
- Mellouki, M. & Beauchemin, M. (1994b). L'orientation scolaire et professionnelle au Québec. Émergence d'une profession, 1930-1960. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 48(2). 213-240. doi : 10.7202/305325ar
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 14(4), 5-8. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1995.tb00881.x>
- Moss, J. M., Gibson, D. M., & Dollahide, C. T. (2014). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of counselors, *Journal of Counseling and Development*, 92(1), 3-12. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00124.x>
- Moussa, S., M'Guirhi, B., & Touzani, M. (2012). De la détermination du nombre de facteurs/composantes à retenir lors d'une analyse factorielle exploratoire : un tutorat sur l'analyse parallèle de Horn. *Revue Tunisienne du Marketing*, 2(2-3), 136-156. Repéré à : https://www.researchgate.net/profile/Mourad_Touzani/publication/237150988_De_la_determination_du_nombre_de_facteurscomposantes_a_retenir_lors_d'une_analyse_factorielle_exploratoire_Un_tutorat_sur_l'analyse_parallele_de_Horn/links/00b7d5296f6a99753f000000.pdf
- Moyer, M. (2011). Effects of non-guidance activities, supervision, and student-to-counselor ratios on school counselor burnout. *Journal of School Counseling*, 9(5), 1-31. Repéré à : <https://eric.ed.gov/?id=EJ933171>
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). Advocacy for the counseling profession: Results of a national survey. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 466-471. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00335.x>
- 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. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00205.x>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (McGraw-Hill Series in Psychology) (Vol. 3). New York: McGraw-Hill.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2014). Guide de pratique : orientation en formation générale des jeunes. Repéré à : http://orientation.qc.ca/files/Guide_OCCOQ_OFGJ_250214.pdf
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2015). Répartition des conseillers d'orientation selon l'occupation. Repéré à : <http://orientation.qc.ca/files/Répartition-des-co-selon-les-milieus-de-travail-tarte-et-chiffres-au-31-mars-2015.pdf>
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2016). Nouvelle association de conseillers d'orientation. Repéré à : <https://www.orientation.qc.ca/communications/actualites/nouvelles/naissance-dune-nouvelle-association-provinciale-de-conseillers-dorientation>
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2016). Rapport annuel 2015/2016. Repéré à : https://www.orientation.qc.ca/files/Rapport_OCCOQ_2016-1.pdf
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2010-2018a). Le projet de loi 21 : pour un meilleur accès aux services professionnels en santé mentale. Repéré à : <https://www.orientation.qc.ca/informations-pour-le-public/le-projet-de-loi-21>
- Osborne, J. W., & Fitzpatrick, D. C. (2012). Replication Analysis in Exploratory Factor Analysis: What it is and why it makes your analysis better. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(15), 1-8. Repéré à : <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=15>
- Paquet, R. (2005). Vers une explication de la faible implication syndicale des jeunes. *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(1), 29-60. Repéré à : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/280/3/8542/1/100852/8/F1067272355_2005RenaudPaquetVol3Num1pp29_60.pdf
- Perusse, R., Goodnough, G. E., Donegan, J., & Jones, C. (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*, 7(3), 152-161. Repéré à : <http://www.jstor.org/stable/42732557>
- Plourde, H. (2017). S'assurer de répondre aux besoins d'orientation des élèves : un projet pour soutenir les conseillers d'orientation en milieu scolaire. *L'Orientation*, 7(1), 12-14. Repéré à : http://stg.orientation.qc.ca/files/OrientationVolume7_No1.pdf
- Ponec, D. L., & Brock, B. L. (2000). Relationships among elementary school counselors and principals: A unique bond. *Professional School Counseling*, 3(3), 208. Repéré à : <https://search.proquest.com/openview/3b2930b19700e528436d5b2b658cd670/1?pq-origsite=gscholar&cbl=11185>
- Ponterotto, J. G., & Ruckdeschel, D. E. (2007). An overview of coefficient alpha and a reliability matrix for estimating adequacy of internal consistency coefficients with psychological research measures. *Perceptual and motor skills*, 105(3), 997-1014. <https://doi.org/10.2466/pms.105.3.997-1014>
- Reise, S. P., Bonifay, W. E., & Haviland, M. G. (2013). Scoring and modeling psychological measures in the presence of multidimensionality. *Journal of Personality Assessment*, 95(2), 129-140. <https://doi.org/10.1080/00223891.2012.725437>
- Rodriguez, A., Reise, S. P., & Haviland, M. G. (2016). Evaluating bifactor models: Calculating and interpreting statistical indices. *Psychological Methods*, 21(2), 137-150. <http://dx.doi.org/10.1037/met0000045>
- Scarborough, J. L., & Culbreth, J. R. (2008). Examining discrepancies between actual and preferred practice of school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 86(4), 446-459. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00533.x>
- Shimoni, A., & Greenberger, L. (2014). School counselors deliver information about school counseling and their work: What professional message is conveyed? *Professional School Counseling*, 18(1), 15-27. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/2156759X0001800117>
- Singh, A. A., Urbano, A., Haston, M., & McMahon, E. (2010). School counselors' strategies for social justice change: A grounded theory of what Works in the real world. *Professional School Counseling*, 13(3), 135-145. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/2156759X1001300301>
- Smith, S. D., Reynolds, C.A., & Rovnak, A. (2009). A Critical Analysis of the Social Advocacy Movement in Counseling. *Journal of Counseling and Development*, 87(4), 483-491. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00133.x>
- Stewart, D. W. (1981). The application and misapplication of factor analysis in marketing research. *Journal of marketing research*. Dans J. F. Hair, R. Anderson, & R. Tatham (dir.), *Multivariate Data Analysis with Readings*. New Work, US: Macmillan.
- Sutton Jr, J. M., & Fall, M. (1995). The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 73(3), 331-336. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01759.x>
- Swartz, M. R. (2015). *Becoming an advocate: Perceptions of exemplar counselor advocates* (Doctoral dissertation, University of South Carolina). Repéré à : <https://search.proquest.com/openview/0baac655703ff730c70b1bfd639c4388/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Boston : Pearson/Allyn & Bacon.
- Taboada-Leonetti, I. (1998). Chapitre II. Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans C. Camilleri (dir.) *Stratégies identitaires* (pp. 43-83). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Trusty, J., & Brown, D. (2005). Advocacy competencies for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 8(3), 259-265. Repéré à : <http://www.jstor.org/stable/42732467>
- Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing* (2e ed.). Hoboken, US: John Wiley & Sons.
- Urlick, A., & Bowers, A. J. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96-134. <https://doi.org/10.1177/0013161X13489019>

- Venart, E., Vassos, S., & Pitcher-Heft, H. (2007). What individual counselors can do to sustain wellness. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 46(1), 50-65.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2007.tb00025.x>
- Vézina, M., Cloutier, E., Stock, S., Lippel, K., Fortin, É., Delisle, A., ... & Prud'homme, P. (2011). Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi, et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST). Repéré à : <https://www.irsst.qc.ca/media/documents/PublRSST/R-691.pdf>
- Viviers, S. (2014). *Souffrance identitaire de métier : Des conseillères et conseillers d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de leur profession en milieu scolaire*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Repéré à : http://www.crievat.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Essai_memoire_these/2014-2015/Viviers_2014_Souffrance_identitaire_de_metier.pdf.
- Viviers, S. (2015, janvier). Souffrance identitaire de métier de c.o. en milieu scolaire : résultats d'une recherche doctorale. *L'Orientation*, 5(1), 14-16. Repéré à : http://orientation.qc.ca/files/Magazine-orientation_Janvier-2015-Vol-5-No1.pdf
- Viviers, S. (2017). Entre défenses et défenses : quelle créativité pour quel métier et quelle santé? Dans G. Amado, J.P. Bouilloud, D. Lhuillier, & A.L. Ulmann (dir.). *Travail et créativité*. Toulouse : Érès.
- 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), 37-44. Repéré à : https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/uo_fefe_revue_v5_n3_print-2018.pdf
- Viviers, S., Boulet, J. & Hamelin, G. (2018). Santé psychologique et souffrance identitaire de métier : résultats d'une enquête sur l'expérience du travail de c.o. en milieu scolaire. *L'Orientation*, 8(1), 10-14. Repéré à : https://www.orientation.qc.ca/files/ORIENTATION_Vol8_Num1_Web.pdf
- Viviers, S., Boulet, J. & Hamelin, G. (mai 2018). *Comment défendre des conditions d'exercice soutenant le sens de son activité professionnelle?* Communication présentée dans le cadre du colloque « La profession de conseiller d'orientation : regards critiques sur la formation et les conditions d'exercice » au 86^e congrès de l'ACFAS, Chicoutimi, Québec.
- 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. Dans M.C. Doucet & S. Viviers (dir.). *Métiers de la relation : Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail*. Collection Sociologie contemporaine (pp. 87-106). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Wilkerson, K., & Bellini, J. (2006). Intrapersonal and organizational factors associated with *burnout* among school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 84(4), 440-450.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00428.x>
- White, M. L. (2009). *The process of becoming an advocate for the counseling profession: A qualitative analysis of counselors' development toward advocacy* (Doctoral dissertation, The University of Akron). Repéré à : <https://search.proquest.com/openview/021773f5f99b5cb976dad43e9273b7f8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
<https://doi.org/10.1177/0011000006288127>

Annexe 1 : Courriel de recrutement aux c.o. pour l'étude SIMCO

Courriel envoyé aux c.o. visés par la recherche

Destinataires : toutes les conseillères et tous conseillers d'orientation exerçant leur profession en milieu scolaire, au sein des commissions scolaires (formation générale des jeunes, formation générale aux adultes, formation professionnelle) ou dans un établissement d'enseignement privé, et qui ont fourni leur adresse courriel à l'OCCOQ.

Objet : Recherche sur le travail et la santé psychologique des c.o.

Participant.e.s recherché.e.s pour une étude intitulée
Souffrance identitaire de métier et organisation du travail en milieu scolaire: validation d'un modèle théorique explicatif de la santé mentale au travail chez les conseillers et conseillères d'orientation

Capsule vidéo ici (une fenêtre vidéo apparaîtra dans le courriel et la vidéo démarrera si les personnes cliquent sur la fenêtre)

Chères collègues,
Chers collègues,

Nous recherchons actuellement des conseillers et conseillères d'orientation¹ désireux de partager leur expérience de travail en milieu scolaire. Dans les suites d'une recherche qualitative, ce projet a pour objectif de dresser un portrait plus large de la santé psychologique au travail des c.o. en milieu scolaire en lien avec la souffrance identitaire de métier vécue dans le travail au quotidien et les stratégies utilisées pour y faire face. Les résultats de cette étude permettront d'identifier les écarts vécus entre les pratiques désirées, prescrites, et celles effectivement mises en place, pour éventuellement soutenir des actions professionnelles visant l'amélioration de l'organisation du travail pour la profession et pour la santé psychologique des c.o.. Les connaissances développées alimenteront également la formation initiale et continue des c.o. à cet égard.

Votre participation consiste à répondre à un questionnaire en ligne dont la durée peut varier entre 1h30 et 2h. Afin de vous accommoder, il vous sera possible d'enregistrer le questionnaire et de le finaliser ultérieurement².

Afin de vous témoigner notre gratitude pour votre contribution à cette étude, nous vous offrirons la possibilité d'obtenir un bilan personnalisé illustrant votre réalité de travail, telle que révélée par vos réponses au questionnaire. De plus, tel que convenu avec l'OCCOQ, votre temps de participation pourra vous être reconnu à titre de formation continue pour ceux et celles qui le souhaiteront³.

Critères d'admissibilité:

-Être membre de l'OCCOQ
-Travailler, à temps plein ou à temps partiel, dans une commission scolaire ou dans une ou des écoles privées au Québec, en formation générale des jeunes, formation aux adultes, ou en formation professionnelle.

Pour participer, veuillez cliquer sur le lien ci-dessous : www.simco.ulaval.ca

Si vous êtes intéressé.e à participer à l'étude et que vous désirez obtenir d'autres renseignements, n'hésitez pas à communiquer avec l'équipe de recherche au : simco@fse.ulaval.ca

Votre collaboration est cruciale pour le bon déroulement de cette étude et pour la portée de ses retombées. En espérant vous voir nombreux et nombreuses à y participer, je vous prie d'accepter mes salutations les plus cordiales,

Simon Viviers, Ph.D., c.o.

Professeur adjoint et chercheur membre du CRIEVAT

Département des fondements et pratiques en éducation | Faculté des sciences de l'éducation | Université Laval

2320, rue des Bibliothèques

Pavillon des Sciences de l'éducation local 620

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

418-656-2131 poste 14014 | Simco@fse.ulaval.ca

1 Ce message est envoyé à tous les conseillers et conseillères d'orientation oeuvrant dans les milieux spécifiés, à l'adresse qu'ils et elles ont fournies lors de leur adhésion annuelle à l'Ordre professionnel (OCCOQ). Cette recherche est néanmoins indépendante de l'OCCOQ et aucun renseignement sur votre participation ne lui sera transmis.

2 Pour enregistrer vos réponses et poursuivre ultérieurement, cliquez le bouton prévu à cet effet présent au bas de chaque page du questionnaire en ligne. Un message automatisé vous sera alors envoyé à l'adresse courriel entrée pour accéder au questionnaire dans lequel vous trouverez les procédures pour reprendre où vous vous étiez arrêté.

3 Pour obtenir un bilan personnalisé et / ou une attestation de participation, vous serez invité.e, à la fin du questionnaire, à cocher la ou les cases prévue.s à cet effet.

***Ce projet de recherche est approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval | 2015-146/05-05-2016| ***

Annexe 2 : Questionnaire SIMCO

Questionnaire SIMCO

Consignes générales

- Ce questionnaire en ligne comporte 214 questions réparties en cinq sections : une fiche sociodémographique, une échelle sur les pratiques professionnelles, une échelle sur la souffrance identitaire de métier, une échelle sur les stratégies de protection, des échelles sur la santé psychologique. La durée de la passation est estimée entre 1h30 et 2h. Vous pouvez compléter le questionnaire à différents moments, en enregistrant vos données au fur et à mesure.
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; nous cherchons à connaître vos réponses personnelles et spontanées concernant votre vécu au travail.
- Considérant que certaines personnes peuvent être amenées à travailler dans plusieurs milieux, il vous est demandé de faire un choix et de ne répondre qu'en fonction d'un seul milieu. Vous pouvez choisir le milieu selon vos préférences, sans contraintes, hormis que ce dernier doit être en milieu scolaire, dans une commission scolaire ou dans une école privée au Québec, en formation générale des jeunes, formation aux adultes, ou en formation professionnelle.
- Le terme « élève » désigne les bénéficiaires des services d'orientation de votre établissement et ne se limite donc pas à la clientèle «jeunes». Le terme est utilisé à titre générique afin d'alléger le texte. Il en va de même pour le terme « école » qui désigne l'établissement au sein duquel vous œuvrez.
- Vous n'avez pas de limite de temps pour remplir le questionnaire. Dans l'éventualité où vous désiriez interrompre la passation du questionnaire pour la reprendre plus tard, cliquez sur le bouton « enregistrer le questionnaire » qui se trouve au bas de chaque page. Vous recevrez un courriel automatique qui vous indiquera le lien nécessaire pour reprendre le questionnaire à l'endroit où vous étiez rendus.
- Pour tout problème technique, veuillez contacter l'équipe de recherche à simco@fse.ulaval.ca.

Merci de votre précieuse participation!

Caractéristiques sociodémographiques et informations sur le milieu de travail

Veillez sélectionner parmi les choix suivants.

1. Genre : Masculin Féminin Non défini

2. Travaillez-vous dans plus d'un établissement scolaire ?

Oui Non

3. Si oui, dans combien d'établissement à l'heure actuelle ?

4. Quel est le milieu de travail qui vous servira de référence pour répondre à ce questionnaire?

Formation générale des jeunes, dans une école publique

Formation générale des jeunes, dans une école privée

Formation générale des adultes

Formation professionnelle

SARCA

Autre (veuillez spécifier s.v.p.):

5. Quel est, approximativement, le ratio de conseillers d'orientation (équivalent temps plein*)/pour le nombre d'élèves de l'établissement?

6. À combien d'heures par semaine êtes-vous officiellement engagé.e dans ce milieu de travail? /semaine

7. Où ce milieu de travail est-il situé ?

Région urbaine (concentration démographique à forte densité de la population – environ 50 000 habitants et plus)

Région rurale (correspond à une population dispersée et de faible densité – moins de 50 000 habitants)

8. Quel est votre titre d'emploi ?

Conseiller(e) d'orientation

Conseiller(e) en formation scolaire
Conseiller (e) en information scolaire et professionnelle
Autre (veuillez spécifier s.v.p. :)

9. Depuis combien d'années travaillez-vous dans ce milieu (arrondissez au plus près s.v.p.)?

année(s)

10. Depuis combien d'années pratiquez-vous la profession de conseiller d'orientation (tous milieux confondus, depuis la diplomation) ?

* Arrondissez au plus près. (1 à 40) (année(s))

11. Considérant l'ensemble de votre carrière, depuis combien d'années pratiquez-vous la profession de conseiller d'orientation en milieu scolaire (temps plein ou temps partiel)?

* Arrondissez au plus près. (1 à 40)

12. Dans quel établissement universitaire avez-vous obtenu votre diplôme de maîtrise en orientation?

(Université Laval, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Montréal, Université McGill, Autre université à l'extérieur du Québec,

Autre formation ayant mené à l'accréditation par l'OCCOQ)

La pratique de l'orientation en milieu scolaire

Dans le cadre de votre pratique professionnelle, vous devez composer avec différentes lois, politiques, règlements, normes et attentes qui encadrent et influencent votre travail. Ces **prescriptions** peuvent provenir de l'**institution scolaire** (p. ex., MELS/MEES, CS, école) ou encore des **institutions qui régulent la profession** (p. ex., universités, Ordre professionnel). Dans l'**exercice de votre travail au quotidien (travail réel)**, vous devez concilier ces prescriptions avec vos propres aspirations, votre propre manière de concevoir l'exercice de votre profession, vos **pratiques «désirées»** (p. ex., utiliser une approche particulière), mais aussi avec les contraintes auxquelles vous êtes confrontées (p. ex., quantité d'élèves à rencontrer, tâches assignées, etc.). Cette section vise à explorer les écarts, les tiraillements et les tensions qui peuvent exister entre ces différentes dimensions de la pratique des c.o. et à en dresser un portrait général.

Les énoncés qui suivent représentent des activités que les conseillers et conseillères d'orientation sont amené.e.s à réaliser dans le cadre de leur pratique professionnelle. Pour chacune des colonnes, veuillez indiquer votre degré d'accord avec ces énoncés en fonction de chacune des dimensions de la pratique professionnelle à l'aide de l'échelle ci-dessous⁷.

1. Signifie que vous n'êtes **pas du tout d'accord** avec l'énoncé dans son ensemble.
2. Signifie que vous êtes **plus ou moins d'accord** avec l'énoncé dans son ensemble.
3. Signifie que vous êtes **assez d'accord** avec l'énoncé dans son ensemble.
4. Signifie que vous êtes **tout à fait d'accord** avec l'énoncé dans son ensemble.

Nous vous prions de répondre aux questions en vous référant à votre expérience de travail en général

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

Activités	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...
Intervention et accompagnement en général				
1. Intervenir directement auprès des élèves, peu importe les modalités d'intervention.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
2. Réaliser des processus d'orientation auprès des élèves.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
3. Faire de la relation d'aide (counseling) en orientation.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *

⁷ Note au CÉRUL : l'entête de chacune des colonnes pour les échelles de réponse sera toujours visible par le participant, pour lui permettre d'y référer facilement.

4. Faire de l'intervention individuelle auprès des élèves.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
5. Faire de l'intervention en groupe restreint auprès des élèves (p. ex., atelier sur l'indécision ou les pressions des parents).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
6. Accompagner les élèves dans la prise de conscience ou le développement de leur identité.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
7. Accompagner les élèves dans leur processus de décision.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
8. Soutenir les élèves dans les étapes critiques de leur cheminement scolaire (choix de cours, changement de cycle, changement de programme).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
9. Soutenir les élèves dans leurs démarches pour opérationnaliser leur décision (p. ex., inscription au cégep, demande d'aide financière)	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
10. Aider les élèves à se concevoir un projet de formation en vue d'atteindre leurs objectifs scolaires et professionnels.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
11. Accompagner les élèves dans l'élaboration d'un bilan de compétences.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
12. Amener les élèves à comprendre l'importance de réfléchir à leur orientation.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
13. Agir de manière à ce que les élèves se responsabilisent davantage, à ce qu'ils deviennent plus autonomes dans leur orientation.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
14. Amener les élèves à se donner des	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

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 (p. ex., visite de milieux).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
16. Préparer les élèves faire face aux changements possibles de travail ou d'environnements professionnels.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
17. Aider les élèves trouver un sens à leurs apprentissages.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
Intervention et évaluation auprès d'élèves vulnérables				
18. Intervenir en orientation auprès des élèves éprouvant des problèmes psychosociaux (p. ex., violence familiale, intimidation, intégration culturelle).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
19. Évaluer et accompagner en orientation des élèves handicapés ou des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
20. Évaluer et accompagner en orientation des élèves atteints d'un trouble mental ou neuropsychologique.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
21. Évaluer le retard mental.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
22. Contribuer au dépistage des élèves vivant des difficultés particulières (p. ex., risque de décrochage, toxicomanie, trouble mental).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
23. Participer à la conception et au suivi de	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

plans d'intervention.	* * * *	* * * *	* * * *	* * * *
24. Se documenter sur des problématiques spécifiques vécues par les élèves (p. ex., TSA, choc culturel).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
Évaluation en général				
25. Évaluer la demande et le besoin d'aide en orientation des élèves rencontrés.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
26. Évaluer les traits de personnalité des élèves, leurs croyances, valeurs et intérêts.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
27. Évaluer les conditions sociales (p. ex., origine socioéconomique) et familiales dans lesquelles se trouvent les élèves.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
28. Évaluer les compétences, capacités, connaissances et autres ressources des élèves.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
29. Utiliser des outils psychométriques.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
30. Utiliser d'autres outils d'évaluation (p. ex., Coursus, questionnaires maisons).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
31. Administrer à une cohorte d'élèves un outil psychométrique pour leur permettre de s'autoévaluer.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
32. Interpréter avec un élève ses résultats à un outil psychométrique.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
33. Superviser l'administration d'épreuves de sélection pour les groupes enrichis (p. ex., PEI, sports-études).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
Information scolaire et professionnelle				

34. Informer les élèves sur les services d'orientation offerts dans l'établissement (p.ex., tournée des classes, journal de l'école).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
35. Informer les élèves sur le fonctionnement et les exigences du cheminement et du système scolaires.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
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 (p. ex., journée carrière, stages d'un jour).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
37. Sensibiliser les élèves à explorer les possibilités de formation et du monde du travail.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
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).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
39. Déconstruire les fausses croyances des élèves sur le monde scolaire et professionnel.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
40. Sensibiliser les jeunes aux aspects importants à prendre en compte lors d'une prise de décision.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
41. Organiser, mettre à jour et développer un centre de documentation (virtuel ou physique).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
42. Soutenir les élèves dans l'utilisation des ressources documentaires liées à l'orientation.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *

43. Fournir aux élèves de l'information sur l'aide financière aux études.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
44. Initier ou collaborer à la rédaction et la production de brochures et de guides.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
Gestion du cheminement scolaire des élèves				
45. Se tenir au courant des règles encadrant les cheminements scolaires et la sanction des études.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
46. Participer au processus d'accueil des nouveaux arrivants à l'école.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
47. Coordonner les opérations de classement des élèves ou de choix de cours des élèves.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
48. Participer aux opérations de classement des élèves ou de choix de cours des élèves.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
49. Soutenir l'élève dans l'analyse de ses résultats scolaires au regard de ses objectifs scolaires et professionnels.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
50. Conseiller la direction dans l'analyse de dossiers scolaires complexes.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
51. Établir les horaires de cours de certains élèves présentant des difficultés particulières.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
52. Faire l'inscription des élèves dans son établissement.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
53. Répondre aux appels provenant de l'extérieur pour des demandes de renseignements divers sur l'école.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
54. Procéder aux inscriptions des élèves dans	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

un autre établissement lors des transferts.	* * * *	* * * *	* * * *	* * * *
55. Faire une vérification administrative des bulletins des élèves.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
56. Soutenir la direction dans la réalisation de tâches administratives.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
Collaboration et rôle-conseil				
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.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
58. Participer aux efforts de recrutement d'élèves pour son établissement (p. ex., journées portes ouvertes, représentation de l'école).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
59. Participer à la promotion des programmes et des services de l'école.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
60. Planifier des activités scolaires mettant à contribution des entreprises de la communauté.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
61. Solliciter la collaboration de divers organismes du monde du travail pour renseigner les élèves sur le marché du travail.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
62. Solliciter la collaboration des enseignants pour soutenir l'orientation des élèves.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
63. Accompagner les enseignants dans l'élaboration d'activités pédagogiques favorisant l'orientation des élèves	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *

(connaissance de soi, connaissance du monde scolaire et du travail, compétences transversales utiles à l'orientation).				
64. Répondre aux questions et préoccupations des acteurs du milieu en matière d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
65. Participer à l'élaboration du projet éducatif de l'école et à son plan de réussite.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
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).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
67. Sensibiliser les parents au rôle et à l'utilité des services d'orientation.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
68. Informer et conseiller les parents sur les moyens d'accompagner leur enfant dans son orientation scolaire et professionnelle.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
69. Travailler en concertation avec d'autres c.o. dans l'école ou dans la commission scolaire.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
70. Travailler au sein d'une équipe interprofessionnelle.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
71. Contribuer à changer les pratiques de l'école et des acteurs impliqués qui nuisent à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *

72. Contribuer à réduire les préjudices vécus par des élèves en situation de vulnérabilité, en matière d'orientation scolaire et professionnelle.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
73. Entretenir de bonnes relations avec les autres membres du personnel afin de faciliter la collaboration avec eux.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
Gestion de sa pratique professionnelle				
74. Tenir un dossier et rédiger des notes évolutives pour chaque élève dès qu'une intervention professionnelle est entamée.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
75. Assurer la confidentialité de l'information obtenue dans le cadre de ma pratique, en fonction des circonstances prévues aux règles et normes professionnelles.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
76. Clarifier les attentes de la direction à propos de mes prestations de services.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
77. Planifier mes prestations de services d'orientation.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
78. Créer des conditions favorables pour l'établissement d'une alliance de travail avec les élèves rencontrés.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
79. Exercer un jugement éthique et responsable sur l'ensemble de ma pratique professionnelle.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
80. Mettre à jour et développer mes connaissances, mes compétences et mes pratiques.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
81. Explorer, comprendre et modifier ma manière d'agir pour offrir des services optimaux aux élèves.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *

82. Évaluer fréquemment les besoins d'orientation des élèves dans mon milieu.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
83. Évaluer les services d'orientation offerts dans mon école.	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *
84. Dresser le portrait des caractéristiques de la clientèle rencontrée (p. ex., culture, profil socioéconomique).	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *	1 2 3 4 * * * *

L'expérience de la souffrance identitaire de métier

Les énoncés qui suivent représentent des sentiments de souffrance éprouvés lorsque l'on se sent empêché d'exercer pleinement sa profession, lorsque l'on n'arrive plus à retrouver le sens et l'essence de sa profession dans ses pratiques au quotidien. À l'aide de l'échelle ci-dessous, veuillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants⁸.

1. Signifie que vous n'êtes **pas du tout d'accord** avec l'énoncé dans son ensemble.
2. Signifie que vous êtes **plus ou moins d'accord** avec l'énoncé dans son ensemble.
3. Signifie que vous êtes **assez d'accord** avec l'énoncé dans son ensemble.
4. Signifie que vous êtes **tout à fait d'accord** avec l'énoncé dans son ensemble.

Nous vous prions de répondre aux questions en vous référant à votre expérience de travail en général

Lorsque je considère l'ensemble de mon expérience dans le cadre de mon travail actuel, j'ai le sentiment...	Pas du tout d'accord	Plus ou moins d'accord	Assez d'accord	Tout à fait d'accord
--	-----------------------------	-------------------------------	-----------------------	-----------------------------

⁸ Les items de cette échelle seront mélangés pour pallier à la redondance trop forte. L'ordre final reste à déterminer.

1.	... de ne pas reconnaître ma profession dans ce que je fais.	*	*	*	*
2.	... de faire des tâches qui ne relèvent pas de ma profession.	*	*	*	*
3.	... d'œuvrer dans un environnement de travail qui n'est pas agréable sur le plan des relations interpersonnelles.	*	*	*	*
4.	... que mon travail d'accompagnement des jeunes constitue une perte de temps aux yeux des directions.	*	*	*	*
5.	... que la pratique de c.o. en milieu scolaire n'est pas à la hauteur de ce qu'elle devrait et pourrait être.	*	*	*	*
6.	... de devoir délaissier le travail d'orientation à travers l'ensemble des mandats qui me sont attribués.	*	*	*	*
7.	... d'œuvrer dans un contexte où les professionnel.le.s se disputent les places disponibles dans l'organisation.	*	*	*	*
8.	... de devoir poser des gestes qui vont à l'encontre de mes convictions professionnelles.	*	*	*	*
9.	... d'être la personne à qui l'on confie les tâches dont personne ne veut s'occuper.	*	*	*	*
10.	... de vivre une contradiction entre ce que je conseille aux élèves et ma manière de vivre mon travail.	*	*	*	*

11. ... de ne pas pouvoir contribuer à l'orientation des jeunes autant que je le pourrais.	*	*	*	*
12. ... que mon organisation ne se soucie pas de l'orientation des élèves.	*	*	*	*
13. ... d'avoir à ajuster constamment ma pratique aux nouvelles contraintes.	*	*	*	*
14. ... que la gestion de l'école s'aligne sur des valeurs en contradiction avec celles de ma profession.	*	*	*	*
15. ... que la responsabilité de l'orientation dans mon école m'échappe.	*	*	*	*
16. ... de devoir faire des compromis sur la qualité de mon travail.	*	*	*	*
17. ... de me voir assigner des tâches inappropriées par les directions.	*	*	*	*
18. ... que des c.o. oeuvrant dans d'autres secteurs de pratique dévalorisent mon travail en milieu scolaire.	*	*	*	*
19. ... de ne pas être sollicité.e pleinement pour mon expertise.	*	*	*	*
20. ... que l'on me considère comme un.e technicien.ne plutôt qu'un.e professionnel.le	*	*	*	*

21. ... que mon rôle de c.o. est détourné à des fins administratives.	*	*	*	*
22. ... d'être trop peu ou pas impliqué.e dans les équipes multidisciplinaires.	*	*	*	*
23. ... d'entendre constamment un discours de dévalorisation de l'orientation autour de moi.	*	*	*	*
24. ... qu'une incompréhension persistante afflige le rôle de c.o. parmi les acteurs scolaires.	*	*	*	*
25. ... de devoir me « battre » pour faire reconnaître ma place professionnelle au sein de l'école.	*	*	*	*
26. ... d'être surqualifié.e pour les tâches que l'on m'attribue.	*	*	*	*
27. ... que mon jugement professionnel n'est pas considéré par les autres acteurs de l'école.	*	*	*	*
28. ... que la profession de c.o. en milieu scolaire est socialement dévalorisée.	*	*	*	*
29. ... que l'organisation témoigne d'une indifférence à l'égard de mon travail.	*	*	*	*
30. ... de ne pas disposer de l'autonomie dont je devrais bénéficier comme professionnel.le.	*	*	*	*

31. ... d'être trop peu ou pas impliqué.e dans l'équipe-école.	*	*	*	*
32. ... de ne pas pouvoir exercer ma profession comme je le souhaiterais.	*	*	*	*
33. ... d'être seul.e à mon école à me préoccuper de l'orientation des élèves.	*	*	*	*
34. ... de ne pas pouvoir échanger suffisamment avec d'autres c.o.	*	*	*	*
35. ... de ne pas pouvoir faire mon travail dans les règles de l'art.	*	*	*	*
36. ... de ne pas travailler dans un milieu animé par le sentiment d'œuvrer pour la même mission.	*	*	*	*

Les stratégies pour se protéger du vécu de souffrance identitaire de métier

Les énoncés qui suivent représentent des stratégies utilisées pour se protéger du vécu de souffrance lié à l'empêchement d'exercer pleinement sa profession. À l'aide de l'échelle ci-dessous, veuillez indiquer **dans quelle mesure vous utilisez ces stratégies lorsque vous faites face à des situations de travail dans lesquelles vous éprouvez un tel empêchement**⁹.

1. Signifie que vous n'utilisez **pas du tout** cette stratégie.
2. Signifie que vous utilisez **un peu** cette stratégie.

⁹ Les items de cette échelle seront mélangés pour pallier à la désirabilité sociale. L'ordre final reste à déterminer.

3. Signifie que vous utilisez **assez** cette stratégie.

4. Signifie que vous utilisez **beaucoup** cette stratégie.

Nous vous prions de répondre aux questions en vous référant à votre expérience de travail en général

Lorsque je fais face à des situations de travail où j'ai le sentiment d'être empêché d'exercer pleinement ma profession...	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
1. Je me dis qu'il faut arriver à «lâcher prise» sur des enjeux auxquels je tiens même si je risque d'y perdre au change.	*	*	*	*
2. Je crée des alliances avec des collègues de mon milieu pour lever les obstacles aux prestations de services d'orientation de qualité.	*	*	*	*
3. Je limite mon investissement personnel dans mon travail.	*	*	*	*
4. Je participe aux activités de l'Ordre professionnel pour valoriser la profession.	*	*	*	*
5. Je privilégie des pratiques innovantes afin de favoriser l'orientation des élèves au lieu de me limiter aux pratiques que je préfère.	*	*	*	*
6. Je me reconforte en me disant qu'au moins j'ai des conditions d'emploi relativement bonnes.	*	*	*	*
7. Je réclame des ressources suffisantes afin d'être en mesure de répondre aux besoins des élèves.	*	*	*	*
8. Je tente malgré tout de trouver des moments de plaisir dans ma vie au travail.	*	*	*	*
9. Je me consulte avec mes collègues pour proposer à la direction des changements pour bénéficier de conditions d'exercice plus respectueuses de notre	*	*	*	*

profession.				
10. Je tente de démontrer l'apport spécifique de l'expertise du c.o. dans la réalisation des tâches d'organisation scolaire et d'ISEP.	*	*	*	*
11. Je me reconforte en me disant que j'ai de bonnes relations sociales au travail.	*	*	*	*
12. Je prends plusieurs projets en main afin d'éviter que l'on m'assigne des tâches inopportunes.	*	*	*	*
13. Je m'efforce de voir malgré tout la situation d'une manière positive.	*	*	*	*
14. Je me dis que je pourrais changer de milieu de pratique.	*	*	*	*
15. J'adapte ma pratique de l'orientation aux contraintes organisationnelles.	*	*	*	*
16. J'ai adopté une manière de faire de l'orientation auprès des élèves en limitant au maximum le nombre et la durée des rencontres.	*	*	*	*
17. J'utilise mes compétences relationnelles pour tirer profit de mes négociations avec la direction en ce qui a trait à mon rôle au sein de l'école.	*	*	*	*
18. Je tente de réaliser les tâches qui me sont assignées de manière à en maximiser le potentiel « orientant » pour les élèves.	*	*	*	*
19. J'utilise toutes les occasions dans mon milieu de travail pour promouvoir et expliquer en quoi ma profession est utile et nécessaire socialement.	*	*	*	*
20. Je tente de mettre à profit mon expertise de c.o. même dans les tâches qui ne relèvent pas nécessairement de mon rôle (p. ex., tâches administratives).	*	*	*	*
21. J'entreprends des démarches pour expliquer efficacement aux acteurs scolaires en quoi consiste mon travail, les théories que je préconise et les outils que j'utilise avec les élèves.	*	*	*	*

22. Je tente de me valoriser comme c.o. en répondant aux enjeux organisationnels dans ma pratique de l'orientation.	*	*	*	*
23. J'adapte ma pratique en me répétant que la profession doit évoluer en fonction des contraintes qui s'imposent.	*	*	*	*
24. J'informe mon syndicat pour tenter de résoudre les problèmes m'empêchant d'exercer convenablement ma profession.	*	*	*	*
25. Je me dis que les tâches qui me sont assignées me permettent de garder mon emploi.	*	*	*	*
26. Je fais des représentations (individuelles ou collectives) auprès de la commission scolaire pour que les mandats des c.o. soient en droite ligne avec notre champ professionnel.	*	*	*	*
27. Je concentre davantage mes efforts sur les besoins généraux d'orientation des élèves que sur leurs besoins distinctifs ou particuliers.	*	*	*	*
28. Lorsque j'ai un différend avec la direction quant à mon rôle et aux mandats qu'elle me soumet, je défends mes intérêts avec l'aide du syndicat.	*	*	*	*
29. Je me montre proactif.ve et visible aux yeux des directions pour augmenter mes chances de garder mon emploi et de recevoir un mandat intéressant.	*	*	*	*
30. J'ajuste ma pratique en fonction des besoins de mon école, même cela implique de mettre de côté des tâches qui relèvent de l'expertise de c.o.	*	*	*	*
31. Je défends la pertinence de ma profession lorsque j'entends circuler un discours qui la dévalorise dans mon milieu.	*	*	*	*
32. J'en viens à me dire que mes interventions n'ont pas un impact décisif sur le cheminement de vie des élèves que je rencontre.	*	*	*	*

33. Je profite des initiatives ministérielles (p. ex., prévention de l'intimidation) pour monter des projets « orientants », même si cela empiète sur le temps que je consacre à l'aide directe aux élèves.	*	*	*	*
34. J'investis davantage mes énergies dans ma vie personnelle que dans le travail.	*	*	*	*
35. J'informe les acteurs scolaires de la scolarité et des compétences hautement spécialisées nécessaires pour exercer ma profession.	*	*	*	*
36. Je m'efforce de me rappeler que je ne suis pas responsable des insuffisances de l'école à répondre aux besoins d'orientation des élèves.	*	*	*	*
37. Je sensibilise les parents siégeant au conseil d'établissement à la nécessité d'utiliser mon expertise à bon escient pour bien répondre aux besoins d'orientation des élèves.	*	*	*	*
38. Je saisis toutes les opportunités pour rendre visible la pratique de ma profession et sa pertinence dans l'organisation (p. ex., plan d'action et bilan annuel).	*	*	*	*
39. Je rencontre la direction aussitôt que je sens le besoin de clarifier avec elle la nature de mon rôle de conseiller d'orientation.	*	*	*	*
40. Je revendique auprès de la direction un rôle qui respecte davantage mon champ d'exercice professionnel.	*	*	*	*
41. Je manifeste explicitement mon désaccord à la direction d'école lorsqu'elle s'immisce dans mon travail de manière inappropriée.	*	*	*	*
42. Je m'appuie sur mon appartenance à un Ordre professionnel pour exiger des conditions de travail qui me permettent d'exercer ma profession de manière éthique et responsable.	*	*	*	*

43. Je profite de toutes les rencontres possibles avec les élèves pour les faire réfléchir sur leur orientation, peu importe la nature de celles-ci.	*	*	*	*
44. Je refuse les demandes que je juge inappropriées des directions au regard de l'exercice de la profession de c.o.	*	*	*	*
45. Je m'efforce de percevoir les changements comme des défis, même si je n'y adhère pas.	*	*	*	*
46. Je revendique ma place dans les comités où mon expertise peut être mise à profit pour le bien-être des élèves.	*	*	*	*
47. J'ajuste mes objectifs professionnels en fonction des priorités des directions.	*	*	*	*
48. J'évalue les résultats de mon travail avec les élèves afin de démontrer l'importance des services d'orientation dans l'école aux acteurs qui ont du pouvoir pour faire changer les choses.	*	*	*	*
49. Je limite l'aide individuelle aux élèves pour mettre davantage d'efforts à faire de l'école un milieu orientant.	*	*	*	*

Les impacts psychologiques du travail

En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez à quelle fréquence vous avez eu ces différentes réactions face à votre travail. Veuillez considérer le terme « clients » comme les bénéficiaires de vos services.

Énoncés	Jamais	Quelques fois par année ou moins	Une fois par mois ou moins	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Chaque jour
---------	--------	----------------------------------	----------------------------	------------------------	----------------------	-------------

1. Je me sens émotionnellement vidé.e par mon travail.						
2. Je me sens épuisé.e à la fin de ma journée de travail.						
3. Je me sens fatigué.e quand je me lève le matin et que j'ai à faire face à une autre journée de travail.						
4. Je peux facilement comprendre ce que mes clients ressentent.						
5. J'ai l'impression que je traite certains clients de façon impersonnelle.						
6. Travailler avec les gens tous les jours est vraiment une source de tension pour moi.						
7. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes clients.						
8. Je me sens brûlé.e par mon travail.						
9. Je sens que par mon travail, j'exerce une influence positive sur les autres.						

10. Je suis devenu.e plus insensible envers les gens depuis que je fais ce travail.						
11. Dans ce travail, j'ai peur de me créer une carapace.						
12. Je me sens très énergique.						
13. Je me sens frustré.e par mon travail.						
14. Je sens que je travaille trop fort dans mon emploi.						
15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains clients.						
16. Travailler en contact direct avec les gens m'apporte un trop grand stress.						
17. Je peux facilement créer une atmosphère détendue avec mes clients.						
18. Je me sens vivifié.e après avoir travaillé intensément avec mes clients.						

19. Dans mon travail, j'ai accompli plusieurs choses qui en valaient la peine.						
20. Je sens que je suis au bout du rouleau.						
21. Dans mon travail, je réagis très calmement dans les situations conflictuelles.						
22. Je sens que les clients me blâment pour certains de leurs problèmes.						

La santé psychologique

En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez à quelle fréquence vous vous êtes senti dans l'état énoncé.

Au cours du dernier mois, à quelle fréquence vous êtes-vous senti.e...	Tout le temps	La plupart du temps	Parfois	Rarement	Jamais
1. Nerveux/nerveuse?	*	*	*	*	*

2. Désespéré.e?	*	*	*	*	*
3. Agité.e ou ne tenant pas en place?	*	*	*	*	*
4. Si déprimé.e que plus rien ne pouvait vous faire sourire?	*	*	*	*	*
5. Que tout était un effort?	*	*	*	*	*
6. Bon/bonne à rien	*	*	*	*	*

Veillez indiquer, pour chacune des cinq affirmations, laquelle se rapproche le plus de ce que vous avez ressenti au cours des deux dernières semaines. Notez que le chiffre est proportionnel au bien-être ressenti.

<i>Au cours des deux dernières semaines...</i>	Tout le temps	La plupart du temps	Plus de la moitié du temps	Moins de la moitié du temps	De temps en temps	Jamais
1. Je me suis senti.e bien et de bonne humeur.	5 *	4 *	3 *	2 *	1 *	0 *
2. Je me suis senti.e calme et tranquille.	5 *	4 *	3 *	2 *	1 *	0 *
3. Je me suis senti.e plein	5	4	3	2	1	0

d'énergie et vigoureux.	*	*	*	*	*	*
4. Je me suis réveillé.e en me sentant frais et disposé.	5 *	4 *	3 *	2 *	1 *	0 *
5. Ma vie quotidienne a été remplie de choses intéressantes.	5 *	4 *	3 *	2 *	1 *	0 *

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous vous offrons la possibilité d'obtenir un bilan personnalisé illustrant votre réalité de travail telle que révélée par vos réponses à ce questionnaire, d'un même qu'un portrait général de l'ensemble des c.o. répondants aux différentes échelles. Si vous êtes intéressé.e à recevoir un tel bilan, veuillez cocher la case suivante. Nous vous le ferons parvenir, le temps venu, à l'adresse courriel fournie en début de questionnaire :

Pour obtenir une attestation de formation continue pour votre participation à cette recherche, veuillez cocher la case suivante. Nous vous la ferons parvenir d'ici quelques semaines à l'adresse courriel fournie en début de questionnaire :

Nous vous remercions chaleureusement pour votre participation, car celle-ci est précieuse pour le bon déroulement de l'étude et ses retombées.

En cliquant sur « terminé », vous soumettrez votre questionnaire au chercheur.

Simon Viviers, Ph.D.

Faculté des sciences de l'éducation

Département des fondements et pratiques en éducation

Pavillon des sciences de l'éducation, local 620

Annexe 3 : Formulaire de consentement à la participation à l'étude SIMCO

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION À L'ÉTUDE

Souffrance identitaire de métier et organisation du travail en milieu scolaire: validation d'un modèle théorique explicatif de la santé mentale au travail chez les conseillers et conseillères d'orientation

COURTE DESCRIPTION DE LA RECHERCHE

Cette recherche porte sur l'expérience de la pratique professionnelle de l'orientation en milieu scolaire chez les conseillers et conseillères d'orientation, quel que soit le titre de leur fonction, qui travaillent à temps plein ou à temps partiel dans une commission scolaire ou dans une ou des écoles privées au Québec, en formation générale des jeunes, formation aux adultes, ou en formation professionnelle. Ce projet vise plus particulièrement à valider un modèle théorique qui cherche à expliquer ce qui, dans le travail, peut contribuer à la détérioration de la santé psychologique des c.o. Il s'intéresse en cela au vécu de souffrance dans l'exercice des pratiques en milieu scolaire, aux stratégies déployées par les c.o. pour faire face à cette souffrance pour, en définitive, vérifier dans quelle mesure cela participe ou non à une dégradation de leur santé psychologique.

Veillez lire attentivement les renseignements suivants afin de prendre une décision libre et éclairée quant à votre participation à ce projet de recherche.

PRÉSENTATION DU CHERCHEUR

Cette recherche est réalisée sous la direction de Simon Viviers, Ph.D., c.o., professeur adjoint au département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval et chercheur régulier au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail.

NATURE DE LA CONTRIBUTION ATTENDUE

Votre participation à cette recherche consiste à remplir le présent questionnaire en ligne, comportant quatre sections et 214 questions. La durée de la passation de ce questionnaire est estimée entre 1h30 et 2h. Vous pouvez compléter le questionnaire à différents moments, en enregistrant vos données au fur et à mesure.

DROITS

Bien que votre participation soit importante pour ce projet de recherche, vous demeurez libre d'y mettre fin à tout moment, sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à vous justifier. Si vous décidez de mettre fin à votre participation et que vous souhaitez que vos données soient détruites, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses au bas de cette page; il s'assurera alors que vos données soient détruites.

AVANTAGES, RISQUES ET INCONVÉNIENTS À LA PARTICIPATION

Parmi les avantages, le fait de répondre à ce questionnaire constitue une occasion de réfléchir sur vos pratiques et sur le sens qu'elles prennent pour vous et pour votre profession. À ce titre, selon une entente intervenue avec l'Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ), vous pourrez, si vous le souhaitez, obtenir un crédit de trois heures de formation continue pour votre participation à cette recherche. Soulignons par ailleurs le sentiment d'utilité sociale que vous pourriez éprouver en contribuant à l'avancement des connaissances sur la prévention des problèmes de santé psychologique au travail, dans l'exercice de la profession de c.o. en milieu scolaire, et plus particulièrement sur les modalités d'organisation du travail et sur les stratégies de protection qui peuvent y contribuer.

Parmi les inconvénients, il est possible de ressentir un inconfort psychologique lors de la passation de ce questionnaire, étant donné les enjeux qu'il soulève en matière de santé psychologique au travail. Si tel est le cas, vous êtes invité.e.s à contacter le chercheur responsable de l'étude dont les coordonnées figurent à la fin de ce formulaire afin d'obtenir une référence adaptée à vos besoins, dans votre région. Mise à part cette situation pouvant être momentanément inconfortable, le seul inconvénient de la recherche concerne le temps que vous consacrerez à la passation du questionnaire.

En dépit des mesures prises pour assurer la confidentialité, l'intégrité et la sécurité des données transmises en ligne, l'utilisation d'Internet comporte certains risques d'intrusion par des tiers, de manipulations, de pertes de données et d'identification. Veuillez éviter l'utilisation d'une connexion sans fil pour transmettre des données sensibles.

CONFIDENTIALITÉ

Les chercheurs sont tenus d'assurer la confidentialité aux participants. À cet égard, voici les mesures qui seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

Durant la recherche :

Votre adresse courriel sera remplacée par un code dans tout le matériel et les données de la recherche ;

Seul le chercheur aura accès à la liste contenant les adresses courriel et les codes, elle-même conservée séparément du matériel de la recherche et des données ;

Les données en format numérique seront, pour leur part, conservées dans des fichiers dont l'accès sera protégé par l'utilisation d'un mot de passe, sur un serveur sécurisé de l'Université Laval ;

Lors de la diffusion des résultats :

Ni l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec ni aucune autre instance n'aura accès aux données brutes issues de l'étude. Les résultats individuels ne seront jamais présentés et des précautions seront prises de manière à ce que l'identification des participant.e.s ne soit pas possible par croisement des informations, par exemple;
Un bilan personnalisé de vos résultats sera monté et expédié aux participants qui en feront la demande à la fin du présent questionnaire. Ces bilans ne seront transmis à personne d'autre qu'au participant lui-même et seront également soumis aux mêmes normes d'anonymat et de confidentialité.

À la fin de la recherche :

Les données brutes pourraient être utilisées pour d'autres recherches futures. La liste des adresses courriel et des codes sera alors détruite afin de rendre impossible l'identification des participants les ayant fournies. Dans ce cas, les données brutes seront détruites au plus tard le 01/06/2021.

Si vous refusez que les réponses de votre questionnaire soient utilisées pour d'autres recherches, les données seront alors détruites au plus tard le 01/06/2019. Si tel est le cas, veuillez cocher la case qui suit :

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude. C'est pourquoi nous tenons à vous remercier pour le temps et l'attention que vous acceptez de consacrer à votre participation. Pour toute question, n'hésitez pas à nous contacter.

Information

Une fiche-synthèse de quelques pages sera envoyée aux organismes ayant soutenu cette étude (FPPE-CSQ et OCCOQ) de manière à ce qu'ils puissent diffuser les résultats auprès de l'ensemble des conseillers et conseillères d'orientation visés par l'étude. Vous, en tant que participant, aurez ainsi accès aux résultats synthétisés de l'étude à laquelle vous aurez participé.

COORDONNÉES DU CHERCHEUR ET DE L'OMBUDSMAN DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

Cette recherche est réalisée sous la direction de :

Simon Viviers, Ph.D., c.o.,

Professeur adjoint

Chercheur régulier au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) Université Laval

Faculté des sciences de l'éducation

Département des fondements et pratiques en éducation

Pavillon des sciences de l'éducation, local 620

Québec (Qc) G1V 0A6
418-656-2131 poste 14014
Simon.viviers@fse.ulaval.ca

Toute plainte ou critique pourra être adressée confidentiellement au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :
Pavillon Alphonse Desjardins
2325, rue de l'Université
Local 3320
Université Laval
Québec (Qc) G1V 0A6
Renseignements-Secrétariat : (418) 656-3081
Télécopieur : (418) 656-3846
Courriel : ombuds@ombuds.ulaval.ca

En inscrivant votre adresse courriel ci-après, vous donnez votre consentement libre et éclairé et vous pourrez poursuivre avec la passation du questionnaire. Cela fait office de signature. Veuillez noter que cette adresse courriel nous servira à vous faire parvenir 1) les consignes pour recharger votre questionnaire, pour ceux et celles qui auront enregistré leurs réponses pour terminer la passation plus tard, 2) l'attestation de participation et le bilan personnalisé pour ceux et celles qui en feront la demande à la fin du questionnaire.

J'ai pris connaissance du présent formulaire de consentement et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je consens à répondre au questionnaire. (veuillez entrer votre adresse courriel)

Ce projet de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : no d'approbation (2015-146/05-05-2015)