

L'orientation scolaire et professionnelle au sein des commissions scolaires : état des lieux et action syndicale

RAPPORT

Fédération des professionnelles et professionnels de
l'éducation du Québec (FPPE-CSQ)

Mai 2016



Action professionnelle

Responsable politique et coordination du dossier

Sophie Massé, deuxième vice-présidente

Fppe.masse.sophie@lacsq.org

Recherche et rédaction

Marie-Eve Quirion, conseillère à l'action

professionnelle quirion.marie-eve@lacsq.org

Ce document peut être consulté sur le site internet de la FPPE, section Dossiers professionnels

Table des matières

Introduction.....	4
1. L'orientation scolaire et professionnelle dans le réseau public : état des lieux	5
2. L'approche orientante d'hier à aujourd'hui.....	11
3. Les résultats du sondage : plaisirs et problèmes vécus au travail.....	17
4. Le cœur de la profession : la relation d'aide auprès des élèves.....	24
5. Les tâches administratives : sources de frustrations, sources de valorisation	28
6. Souffrance et réactions défensives	33
7. Le rapport au travail : une question préalable à l'action syndicale	37
8. Action collective et renouveau syndical.....	41
9. Propositions et pistes d'action	45
Les revendications de la FPPE	46
Le plan d'action proposé	47
Annexes.....	48
Bibliographie	53

Introduction

À l'automne 2015, la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE) a entrepris une démarche visant à faire le point sur la situation de l'orientation scolaire et professionnelle dans les commissions scolaires. Des échos de plus en plus fréquents des membres signalaient des problèmes vécus dans plusieurs milieux : manque de reconnaissance, désintérêt du milieu pour l'orientation, manque de ressources, effritement de la tâche, etc. Une réflexion plus globale quant à la place de l'orientation scolaire et professionnelle dans le réseau scolaire public est donc devenue nécessaire.

Cette démarche s'inscrit dans un contexte où la pratique de l'orientation scolaire et professionnelle est en évolution. En 2014, le ministère de l'Éducation a créé un comité dans le but d'implanter un continuum de contenus obligatoires en orientation à offrir à l'ensemble des élèves à partir du cycle du primaire. La FPPE participe à ce comité, mais déplore que les résultats de ces travaux se fassent attendre.

L'objectif de la FPPE, par le biais de cette démarche en action professionnelle, est de mettre en lumière le travail des professionnelles et professionnels en orientation scolaire et professionnelle dans le réseau scolaire. Comment ces personnes travaillent-elles pour répondre aux besoins des élèves ? Quels sont les défis et obstacles rencontrés dans leur pratique ? Et surtout : comment, par des actions syndicales collectives, peut-on améliorer la situation ?

Pour mieux saisir la réalité du travail, la FPPE a réalisé un sondage à l'automne 2015 (voir les questions du sondage en Annexe) auprès des membres qui œuvrent en orientation, soit les conseillères et conseillers d'orientation (c.o.), le groupe majoritaire, mais aussi les conseillères et conseillers en formation scolaire (c.f.s.) et les conseillères et conseillers en information scolaire et professionnelle (c.i.s.e.p.). À la lumière des résultats de ce sondage et de différents travaux de recherche, dont ceux de Simon Viviers (2014)¹, nous proposons un plan d'action qui se déploie sous plusieurs formes. D'abord, dans une perspective globale et nationale, il est nécessaire de faire reconnaître les besoins des élèves, jeunes et adultes, en matière d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que de valoriser ce champ de pratique professionnelle. En parallèle, nous proposons que des actions soient menées au palier local et régional, en fonction des réalités et des besoins

des milieux, afin de raviver les collectifs de travail et d'améliorer l'organisation du travail. Le rapport est constitué de neuf sections et se conclut par un plan d'action. Loin d'être la fin de la démarche, ce rapport vise donc à favoriser la mise en action syndicale.

1. L'orientation scolaire et professionnelle dans le réseau public : état des lieux

« L'orientation scolaire et professionnelle est appelée à jouer un rôle de premier plan et à remplir des fonctions essentielles dans le système d'enseignement que nous avons proposé. Il faudra donc accorder à l'orientation une attention prioritaire et tout le soin qu'elle mérite ²».

(Rapport Parent, 1964)

Le Rapport Parent, pierre angulaire du système d'éducation québécois, a consacré un chapitre complet sur l'orientation scolaire, démontrant ainsi son importance. Cependant, la profession a bien changé au fil des années. À défaut de présenter l'évolution historique de la profession, les changements qui ont eu lieu dans les dernières années oblige le questionnement : où en sommes-nous ? L'orientation scolaire et professionnelle serait-elle à la croisée des chemins ?

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans une publication de 2004, rappelait l'importance de l'orientation, tout en déplorant le peu de ressources qui y était accordée :

« Les jeunes ont besoin d'orientation et de valorisation professionnelles, et ce, à tous les ordres d'enseignement. Ils ont besoin de se connaître et de connaître les choix qui s'offrent à eux. Les jeunes sont en effet dans un processus de maturation personnelle et professionnelle qui se traduit par de l'incertitude, aussi bien sur le plan de l'identité personnelle que sur celui des choix professionnels. Or, peu d'écoles secondaires peuvent soutenir de manière satisfaisante les jeunes dans leur cheminement, compte tenu de leurs ressources limitées ³».

L'accès à une véritable démarche d'orientation

Le lien entre l'accès aux services d'orientation et la persévérance scolaire est démontré⁴ et reconnu par le ministère de l'Éducation.⁵ Les membres sondés par la FPPE ont bien expliqué l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle pour les élèves. Devant

la multitude de possibilités offertes, faire un choix éclairé est un défi pour l'ensemble des élèves. Les parcours de vie scolaire et professionnelle sont d'ailleurs devenus plus sinueux et diversifiés. Les élèves ont besoin d'informations, mais surtout d'éclaircissements sur les choix à faire pour l'atteinte de leurs objectifs. Une meilleure connaissance de soi est souvent préalable à la définition d'objectifs scolaires et professionnels.

« L'accès à une véritable démarche d'orientation permet d'être guidé et soutenu à travers un processus de décision majeur au courant de leur vie qui a une influence sur leur bien-être psychologique présent et futur^a ».

Une véritable démarche d'orientation comprend plusieurs facettes et selon les professionnelles et professionnels, le plus important pour les élèves est d'apprendre à se connaître davantage, à mieux cibler leurs intérêts personnels et leurs aspirations professionnelles. Une telle démarche favorise la déconstruction de certains préjugés, en particulier à l'égard de la formation professionnelle; elle facilite le passage aux études professionnelles, post-secondaires ou favorise l'insertion professionnelle. Les services d'orientation participent directement à répondre aux visées gouvernementales en matière de persévérance scolaire.

Plusieurs élèves ont besoin d'être accompagnés pour surmonter l'indécision et apprendre à se faire confiance. Faire une telle réflexion sur son projet de vie n'est pas une mince tâche et peut engendrer stress et anxiété à celles et ceux qui sont moins préparés ou qui vivent des difficultés spécifiques.

« En développant un profil de personnalité et de valeurs, le jeune a maintenant une carte pour explorer la vie qui est devant lui et trouver ses repères plus facilement ».

La motivation qu'apporte un projet scolaire et professionnel stimulant peut changer complètement la perception de l'école. Être partie prenante d'une démarche d'orientation favorise l'investissement dans les études, donne un sens aux apprentissages et permet de se rattacher à un rêve à la fois stimulant et réaliste. C'est d'autant plus important pour les élèves qui rencontrent diverses embûches pour trouver l'envie et l'énergie nécessaires pour ne pas décrocher. Soulignons qu'une ou un décrocheur sur deux (52%) a mentionné comme motif d'abandon le manque d'intérêt, l'insatisfaction envers le programme d'étude ou l'absence d'objectifs de carrière⁶.

^a Les citations non référencées sont tirées du sondage réalisé par la FPPE (2015).

« Ça permet de s'épanouir, de découvrir son potentiel, de mieux se connaître, de se prendre en main et de mieux connaître les différents parcours. De se questionner, d'essayer, de poser des questions, de s'informer ainsi que la possibilité de parler des difficultés au plan personnel dans une ambiance de sécurité. La pratique du c.o. dépasse largement l'assistance au choix de programme de formation. »

Les ressources disponibles

Pour répondre à ces besoins, les professionnelles et professionnels des commissions scolaires sont cependant peu nombreux. Selon les données du Ministère de 2013-2014 (les données publiées les plus récentes), on calcule un total de 685,84 ressources professionnelles en orientation en équivalent temps plein (ETP)^b (ou 1 101 personnes), ce qui est tout à fait insuffisant.

À la fin des années 1970, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) calculait qu'un ratio de 1 c.o. par 700 élèves était nécessaire pour garantir la qualité des services⁷. Aujourd'hui, la situation est fort alarmante : le ratio « ressource professionnelle / élève » est deux fois moins élevé que ce que recommandait le CSE. En effet, en 2013-2014, on se retrouve avec un ratio de 0,66 professionnelle ou professionnel de l'orientation (c.o., c.f.s., c.i.s.e.p.) pour 1000 élèves, c'est-à-dire plus de 1500 élèves par ressource professionnelle. Si on isole les données pour les c.o., on se retrouve avec un ratio de 1 c.o. par 1 989 élèves.

Ce calcul est le résultat du croisement de données du Ministère de l'éducation (effectif scolaire, janvier 2015 et PERCOS, avril 2015). Les données pour chaque commission scolaire sont présentées en annexe.

Le manque de ressources professionnelles dédiées à l'orientation s'inscrit dans un contexte de sous-financement chronique du réseau public d'éducation. Seulement dans les 6 dernières années, le réseau scolaire public a absorbé 1,1 milliard de dollars de coupes récurrentes⁸. Les professionnelles et professionnels font particulièrement les frais de telles restrictions budgétaires. En 2015, 250 postes ont d'ailleurs été coupés⁹ dont certains postes en orientation scolaire et professionnelle, et rien ne laisse présager que la situation sera rétablie cette année, bien au contraire.

^b Ce total exclut les commissions scolaires de Laval, des Affluents et de la Seigneurie-des-Mille-Iles (professionnelles et professionnels non affiliées à la FPPE) ainsi que les commissions scolaires Crie et Kativik, pour lesquelles les données PERCOS ne sont pas disponibles. Ces données PERCOS sont calculées par DGRT-Services de l'information (MESRS) et les plus récentes données (avril 2015) concernent l'année scolaire 2013-2014.

L'impact du manque de ressources en orientation se fait sentir au quotidien. La surcharge est d'ailleurs un des problèmes principaux qui est vécu par les membres (voir section 3). Dans le sondage de la FPPE, plusieurs membres ont fait état de situations alarmantes :

« Avec les coupures faites par ma commission scolaire, en particulier dans le corps professionnel, nous avons de moins en moins de temps pour intervenir auprès de la clientèle à risque. »

« Nous avons la chance d'être dans une commission scolaire qui a privilégié de garder les professionnels lors des coupures, mais d'enlever des secrétaires. Cependant, ces tâches administratives se sont ajoutées à notre mandat, ce qui fait que nous avons moins de temps pour faire notre vrai travail de professionnel. »

Protéger l'expertise du réseau public

L'expertise professionnelle qui s'est développée dans le réseau public en matière d'orientation doit être reconnue. La spécificité de cette expertise s'explique entre autres par la compréhension de l'ensemble des particularités du milieu scolaire et le fait d'être partie prenante de l'équipe-école. En effet, contrairement aux services que l'on retrouve en pratique privée, les professionnelles et professionnels employés par les commissions scolaires font de l'observation et des interventions en classe, elles et ils travaillent quotidiennement avec le personnel enseignant, participent aux plans d'interventions des élèves, etc. La collaboration est réelle et constante.

Les membres sondés témoignent cependant des brèches dans l'accès universel aux services d'orientation :

« Parce que l'attente est trop longue, certains vont consulter au privé ou s'organisent seuls dans leur choix. »

« Il peut arriver que l'élève doive attendre 3 semaines avant d'avoir son rendez-vous, surtout vers l'approche des admissions du 1^{er} mars où le besoin est le plus pressant. »

En raison du manque de disponibilité des ressources professionnelles, surtout pendant les périodes décisives (choix de cours et de programmes), de nombreux élèves se tournent vers le privé... lorsque leurs parents en ont les moyens. De façon indirecte, mais bien réelle, le gouvernement tend à encourager le recours au privé par l'imposition de

compressions budgétaires, et ce, malgré l'obligation légale d'assurer l'accès universel à ces services, tel que mentionné à l'article 1 de la Loi sur l'instruction publique (LIP). La politique du laisser-faire dans ce contexte est à la fois désastreuse et révélatrice. Pour la FPPE, il est urgent d'agir et de réaffirmer la valeur des services d'orientation scolaire et professionnelle offerts dans les commissions scolaires, et ce, par l'ajout de ressources.

Une autre pratique, cette fois plus insidieuse, s'est également développée dans les dernières années et tend à démanteler l'organisation des services publics. Il s'agit du non-respect des champs de compétences par le recours à des organisations à but non lucratif, des groupes communautaires ou des fondations pour effectuer le travail du personnel professionnel des commissions scolaires. Il est pourtant officiellement reconnu que les mandats de ces organisations doivent se faire en complémentarité et non en remplacement des services publics. Pour certains groupes communautaires (dont les Carrefours jeunesse-emploi), de telles activités découlent du sous-financement de leur mission et de la nécessité, pour assurer leur survie, de développer de nouvelles activités. Il n'en demeure pas moins que ce phénomène s'inscrit dans une vision néolibérale du rôle de l'État et participe directement au démantèlement de services publics.

De telles situations ont déjà cours dans les milieux et elles suscitent l'inquiétude, voire la frustration du personnel professionnel. En effet, ces derniers se voient submerger par des tâches administratives et déplorent le manque de temps à consacrer aux élèves. Parallèlement, le personnel observe que des projets stimulants, qui s'inscrivent directement dans leur mandat, se développent en sous-traitance... à l'intérieur même des écoles.

On ne peut douter de la bonne volonté de ces organisations, mais qu'en est-il de la qualité des services offerts ? Le personnel détient-il une formation adéquate ? De tels projets ne s'inscrivent pas dans la durée, la collaboration de l'équipe-école n'est pas assurée et ces projets ne respectent pas les principes d'universalité des services, car seuls certains milieux et certains élèves y ont accès.

Devant la multiplication de telles situations, la FPPE sera à l'affût. Soulignons entre autres que l'enveloppe budgétaire associée à la nouvelle Politique jeunesse dévoilée en mars 2016 prévoit des sommes importantes pour des groupes communautaires qui offriront des services directs aux élèves (dont 75 M\$ sur cinq ans pour Créneau carrefour jeunesse¹⁰).

L'enjeu salarial : quelle équité ?

D'un point de vue syndical, il est impossible de passer sous le silence l'indignation du personnel professionnel de l'orientation scolaire et professionnelle, qui ne se sent pas reconnu à sa juste valeur par la nouvelle structure salariale. L'application de la Loi sur l'équité salariale est très complexe, mais la FPPE travaille d'arrache-pied depuis plusieurs années pour assurer la reconnaissance des membres. En raison de nombreux événements et changements significatifs dans la pratique professionnelle, des plaintes concernant des corps d'emplois en orientation scolaire et professionnelle ont d'ailleurs été déposées par la FPPE dans le cadre de l'exercice de maintien de l'équité salariale de 2010. Six ans plus tard, la situation n'est toujours pas réglée. De telles situations problématiques sont également vécues par plusieurs corps d'emplois professionnels. La question de l'équité salariale est prioritaire pour la FPPE qui fait tout en son pouvoir pour dénouer les impasses le plus rapidement possible et qui entame des actions dans le cadre de l'exercice de maintien de l'équité salariale de 2015. Un rangement salarial insatisfaisant s'avère un obstacle indéniable à une réelle reconnaissance. Un plan d'action pour la valorisation des professions est d'ailleurs déployé par la FPPE.

En somme, il est grand temps que l'orientation scolaire et professionnelle retrouve une place de choix dans le réseau scolaire et soit davantage valorisée. Ces services doivent être en nombre suffisant pour répondre aux besoins multiples des élèves, jeunes et adultes, et ainsi, favoriser la persévérance éducative et augmenter le taux de diplomation. Le travail du personnel spécialisé doit être reconnu à sa juste valeur.

2. L'approche orientante d'hier à aujourd'hui

L'approche orientante a été développée en parallèle à la Réforme pédagogique au tournant des années 2000. Dans cette foulée, le programme de formation est revu pour que les apprentissages et le développement des compétences s'intègrent à diverses disciplines. Les cours d'éducation aux choix de carrière sont abolis, mais « orientation et entrepreneuriat » devient un des domaines généraux de formation. Avec la diversification des voies au secondaire, les nouvelles séquences de mathématiques, la mise en place du « projet personnel d'orientation » (PPO) et l'approche orientante qui préconise la réalisation d'activités multiples et diversifiées, l'objectif est de placer l'élève au cœur de la démarche, de l'aider à mieux se connaître et à cibler ses intérêts et aptitudes.¹¹ En 2002, Le Ministère définit ainsi l'approche orientante :

« une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe-école¹²»

Dès sa mise en place, l'approche orientante polarise. D'abord, on retrouve certains flous quant au rôle à jouer par les professionnelles et professionnels de l'orientation dans cette vision axée sur la collaboration de l'équipe-école. En 2003, la revue *Nouvelles CSQ* publiait les positions divergentes de deux c.o. : d'un côté, on s'intéressait aux avantages concrets de l'approche orientante pour les jeunes (que la matière scolaire trouve des résonances dans le quotidien et dans le marché du travail). De l'autre point de vue, on craignait la dispersion dans l'application de l'approche (« quand tout le monde est responsable, personne n'est responsable ») et que le développement de projets professionnels en vienne à devenir plus ardu pour les élèves¹³.

Au-delà de l'adhésion – ou non – aux principes de l'approche orientante, force est de constater que son application a été fastidieuse dans la plupart des milieux, et ce, d'abord en raison du manque de ressources. À ce jour, le Ministère n'a d'ailleurs publié aucun état des lieux officiels ou résultat de l'application de l'approche orientante; dans la documentation officielle, on ne retrouve que le document *À chacun son rêve*, publié en 2002.

D'autres organisations semblent donc avoir pris le relai, dont en premier lieu l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), qui a organisé plus d'une dizaine de colloques portant spécifiquement sur l'approche orientante. Mentionnons d'ailleurs la publication, en 2008, du *Recueil des bonnes pratiques en approche orientante*¹⁴. Ce document propose des exemples inspirants et expérimentés dans différentes commissions scolaires.

En ce qui concerne l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ), il a participé, dès les années 1990, à développer le concept d'une « école orientante » et s'est positionné en faveur de sa mise en place¹⁵. Cependant, certains défis dans l'application ont considérablement réduit l'enthousiasme de l'Ordre. En 2006, dans une lettre adressée au ministre de l'Éducation, l'OCCOQ s'inquiétait déjà :

« il ne faudrait en aucun temps que le développement de l'approche orientante se fasse au détriment des services de counseling également dispensés par les conseillères et conseillers d'orientation. Nous croyons que ces deux formes d'intervention ne doivent pas être opposées, mais bien considérées en complémentarité au service du jeune ¹⁶».

En 2008, l'OCCOQ déplore que l'approche orientante en soit encore à ses balbutiements. Dans la plupart des milieux sondés, la mise en place de l'approche se résume à quelques activités ponctuelles, avec peu ou pas de vision d'ensemble. Les pratiques demeurent cloisonnées. On mentionne aussi que l'approche orientante engendre un surplus de tâches, tant pour le personnel professionnel que les enseignantes et les enseignants (ce qui est particulièrement critiqué par ce dernier groupe dans un contexte où elles et ils considèrent en avoir déjà plein les bras avec le renouveau pédagogique)¹⁷.

En 2010, les critiques de l'OCCOQ se font désormais plus sévères :

« Nous sommes inquiets de constater à quel point les besoins ne sont pas couverts, en nature et en nombre, par ce qui est mis en place pour y répondre en milieu scolaire, et étonnés du peu de préoccupations que cela suscite ». ¹⁸ [...]

« Dans 62% des milieux, les conseillers d'orientation ne parvenaient pas à rencontrer l'ensemble des élèves qui faisaient appel à leurs services, une réalité fort préoccupante¹⁹. »

L'Ordre professionnel n'est pas seul à déplorer la situation. Dans le cadre de travaux portant sur l'évaluation de l'approche orientante, Cynthia Camiré (2007) signale des

inquiétudes quant au manque de ressources humaines, au manque de temps consacré aux activités orientantes, à la difficile collaboration entre le personnel, ainsi qu'au manque de formation et donc, de compréhension de l'approche²⁰.

Les médias se sont aussi intéressés à la situation. En 2009, un article du *Soleil* dresse un portrait sombre : les jeunes sont moins informés, moins préparés et n'ont pas suffisamment accès aux ressources professionnelles. Au Ministère, le son de cloche est pourtant différent et l'approche orientante est alors défendue : « Nous avons mis en place une approche qui leur permet de mieux se connaître et de faire les choix de cheminement scolaire en conséquence ²¹».

En ce qui concerne les budgets accordés, encore une fois, peu de données sont disponibles. Un mémoire a cependant été réalisé par la Direction des services complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé (DSECIMD) et déposé au conseil de direction du Ministère en janvier 2013. Dans ce mémoire – auquel nous n'avons pas eu accès – on indique que depuis 2000, 20 M\$ sont annuellement déployés dans les milieux pour l'approche orientante²². Cependant, dans les milieux, les syndicats signalent et déplorent que les sommes dédiées à l'approche orientante soient trop souvent utilisées à d'autres fins et qu'elles ne se rendent pas jusqu'aux élèves. Il serait donc judicieux d'avoir un portrait plus juste de cette situation, à la fois pour connaître le détail du financement et surtout, la façon dont les sommes sont utilisées depuis des années.

Selon Savard, Gingras et Beaudoin (2007), les conditions de succès pour l'implantation de l'approche orientante étaient les suivantes :

- Une compréhension univoque du projet;
- Une direction qui démontre du leadership et de la volonté pour implanter l'approche;
- Un responsable du projet qui soit crédible;
- Des membres du personnel (les enseignants au premier chef) qui collaborent et ont une participation engagée;
- Un climat d'école qui favorise le développement, la créativité, le leadership et la coopération vs un climat de résistance au changement;
- Une formation adéquate;
- Des ressources humaines en information et en orientation scolaire et professionnelle disponibles et accessibles;
- Des élèves motivés et impliqués dans leur processus d'orientation;
- Des parents qui s'impliquent.²³

Force est de constater que ces conditions n'ont jamais été remplies.

En ce qui concerne la perception des membres, les résultats du sondage FPPE montrent qu'elles et ils sont mitigés au sujet de l'approche orientante. Certains croient au bienfondé de cette approche et y voient des résultats positifs :

« L'approche orientante occupe une place importante dans mon école grâce à la belle collaboration de mon équipe. »

« Je crois en l'approche orientante et même si plusieurs enseignants n'y ont jamais cru, j'arrive à faire plusieurs animations en classe. Chaque fois, les enseignants soulignent la pertinence de celles-ci. »

« Je crois fermement en l'approche orientante. Chaque intervenant scolaire peut apporter quelque chose. »

D'autres – majoritaires – en font un portrait plus sombre, plus en lien aux conditions d'implantation déficientes qu'en raison de ces fondements :

« L'approche orientante a fait beaucoup de bruit, sans résultats concrets. »

« Ce sont des mots dépassés que l'on tente de dépoussiérer. »

« C'est un beau principe, mais les années ont prouvé son échec globalement. »

En somme, malgré des résultats très positifs dans certains milieux, à l'échelle provinciale l'implantation n'est pas un succès. La mise en place de l'approche orientante a été faite de façon très variable selon les milieux, les budgets qui y sont dédiés sont insuffisants et souvent mal utilisés, les ressources professionnelles disponibles ne suffisent pas pour répondre aux besoins des élèves et les équipes-écoles sont souvent peu impliquées, voire quelques fois réfractaires à certains aspects de l'approche.

Le projet ministériel

Prenant conscience du manque de retombées positives, le Ministère, sans remettre en question l'approche orientante, propose désormais d'encadrer davantage la démarche par l'intégration de contenus obligatoires. Pour se faire, un comité a été mis en place en 2014; plusieurs groupes y participent sur invitation, dont la FPPE.

L'objectif du Ministère est d'introduire un continuum de contenus obligatoires en orientation scolaire et professionnelle dès le 3^e cycle du primaire et jusqu'au 5^e secondaire et ainsi, uniformiser l'application de l'approche orientante. À raison d'un minimum de 5 à 10h par année, ce contenu, présenté à titre d'accompagnement « continu et structuré », se veut une véritable démarche et cible la connaissance de soi, du monde scolaire et du monde du travail.²⁴ Les contenus élaborés sont jugés pertinents et adaptés par les professionnelles et professionnels de l'orientation. Des projets-pilotes ont débuté en 2014, mais l'implantation généralisée, d'abord prévue en septembre 2015, se fait toujours attendre et aucune date n'est fixée.²⁵

Si la FPPE participe à ce comité ministériel, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), également membre de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), a choisi de se retirer du comité, faute de conditions nécessaires pour favoriser l'adhésion de ses membres. En effet, dans sa mouture actuelle, le projet est loin d'être concluant pour le personnel enseignant qui se verrait dans l'obligation de composer avec une réduction du temps d'enseignement consacré aux matières pour intégrer le contenu en orientation, sujet sur lequel il n'a pas reçu de formation²⁶.

Pour sa part, la FPPE a sondé les c.o. qui travaillent dans les milieux où les projets-pilotes ont été mis en place pendant l'hiver 2015. Dans la plupart des cas, ces professionnelles et professionnels ont mentionné poursuivre le travail qui se faisait déjà; que le projet-pilote n'a pas eu de changement notable dans la pratique parce que déjà, des activités du même type étaient proposées. Des c.o. ont également mentionné ne pas être impliqués dans ces activités, voire ne pas être au courant qu'une de leurs écoles soit le théâtre d'un projet-pilote. Bref, le projet ne suscite pas beaucoup d'enthousiasme et d'espoir pour l'amélioration de la situation. Dans ce contexte et dans le cadre de sa participation au comité ministériel, la FPPE revendique les conditions suivantes :

- Que le personnel professionnel en orientation scolaire et professionnelle soit intimement associé à l'ensemble de la démarche;
- Que ce projet réponde aux besoins des élèves et donne accès à une véritable démarche d'orientation;
- Qu'une attention particulière soit accordée pour répondre aux besoins spécifiques des élèves HDAA;
- Qu'un ajout de ressources conséquent soit accordé pour assurer le succès de la démarche.

À défaut de remplir ces conditions, le projet semble voué à l'échec. Plutôt que de ne s'en tenir qu'à l'introduction de contenus obligatoires, il est essentiel que le Ministère

enclenche une réflexion plus large sur l'accès aux services d'orientation scolaire et professionnelle.

Soulignons aussi que dans le cadre des consultations en vue du renouvellement de la Politique québécoise de la jeunesse, en 2015, la CSQ a formulé la recommandation suivante :

« Que le ministère de l'Éducation entame la révision des projets pilotes en orientation scolaire et professionnelle afin de trouver des manières de faire qui pourront réellement répondre aux besoins des élèves et, à cette fin, consulte le personnel scolaire concerné ²⁷».

En conclusion, l'approche orientante n'a pas rempli ses promesses. Les élèves manquent d'accès aux services et la spécificité de la pratique professionnelle semble moins reconnue. S'il apparaissait comme un pas dans la bonne direction, le projet ministériel visant à introduire des contenus obligatoires est bien insuffisant pour effectuer le virage dont le milieu scolaire a besoin. La FPPE considère qu'une réflexion globale sur l'accès aux services d'orientation dans le réseau scolaire doit se faire avec le Ministère afin de répondre aux besoins généraux des élèves, mais aussi aux besoins distinctifs et particuliers en matière d'orientation scolaire et professionnelle.

Dans le sondage de la FPPE, quelques membres soulignent que l'image de leur profession s'améliore progressivement (et s'éloigne du préjugé de « l'orienteur », voire de « l'orientateur », qui ne fait que faire passer des tests). Il n'en demeure pas moins qu'il y a urgence d'agir pour sortir de la situation « d'état de siège » où, selon l'OCCOQ, les professionnelles et professionnels se retrouvent en raison de la « méconnaissance persistante du véritable apport du c.o. scolaire ²⁸».

3. Les résultats du sondage : plaisirs et problèmes vécus au travail

En septembre 2015, la FPPE a préparé un sondage en ligne d'une dizaine de questions (dont plusieurs questions ouvertes) et a proposé aux 19 syndicats membres de transmettre par courriel le lien vers le sondage aux membres visés, soit le personnel professionnel en orientation scolaire (c.o., c.f.s., c.i.s.e.p.). Il s'agissait d'une démarche syndicale volontaire à laquelle la majorité des syndicats a participé^c.

L'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) a accepté de transmettre l'invitation à répondre au sondage à leurs membres; nous les en remercions.

Le taux de participation obtenu est de 42 % des membres concernés, ce qui démontre à notre avis l'intérêt des membres pour la démarche.

Nombre total de réponses	n=461 Taux de participation = 42 % (PERCOS)
Langue	Francophones : 441 Anglophones : 20
Corps d'emplois	c.o. : 389 (84%) c.f.s. : 28 (6%) c.i.s.e.p. : 33 (7 %) autres (conseillères et conseillers pédagogiques) : 3 %
Secteurs d'activités	Jeune : 282 (61 %) Formation professionnelle (FP) : 51 (11%) Formation générale aux adultes (FGA) : 91 (20%)
Expérience (en moyenne)	entre 5 à 15 ans

^c Pour les répondantes et répondants, aucun avantage n'était associé à cette participation. La confidentialité était cependant assurée : à titre d'identification, les membres n'avaient qu'à indiquer leur corps d'emplois, leur secteur (jeunes, FP, FGA) et le nombre d'années de pratique. Comme ni le nom de la commission scolaire ou du syndicat n'ont été demandés, il nous est impossible d'isoler les données selon les régions. Idem en ce qui a trait à l'analyse différenciée selon le sexe : elle n'a pas été réalisée, faute de données.

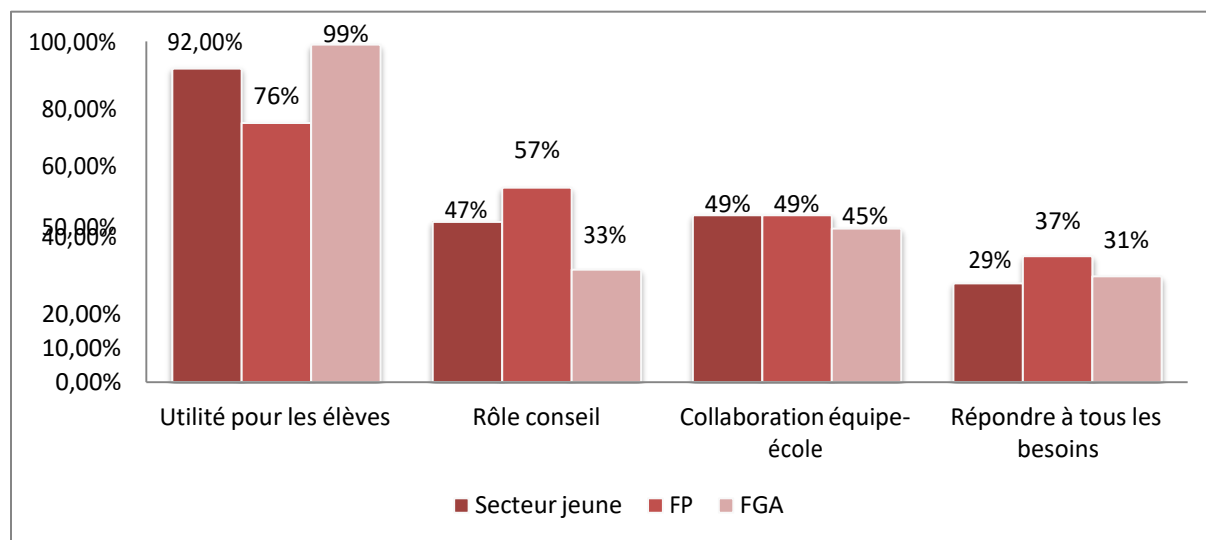
Plaisirs et valorisations

À la question « Quelles sont les principales sources de valorisation ou de plaisir au travail », les personnes sondées pouvaient choisir trois éléments parmi la liste suivante :

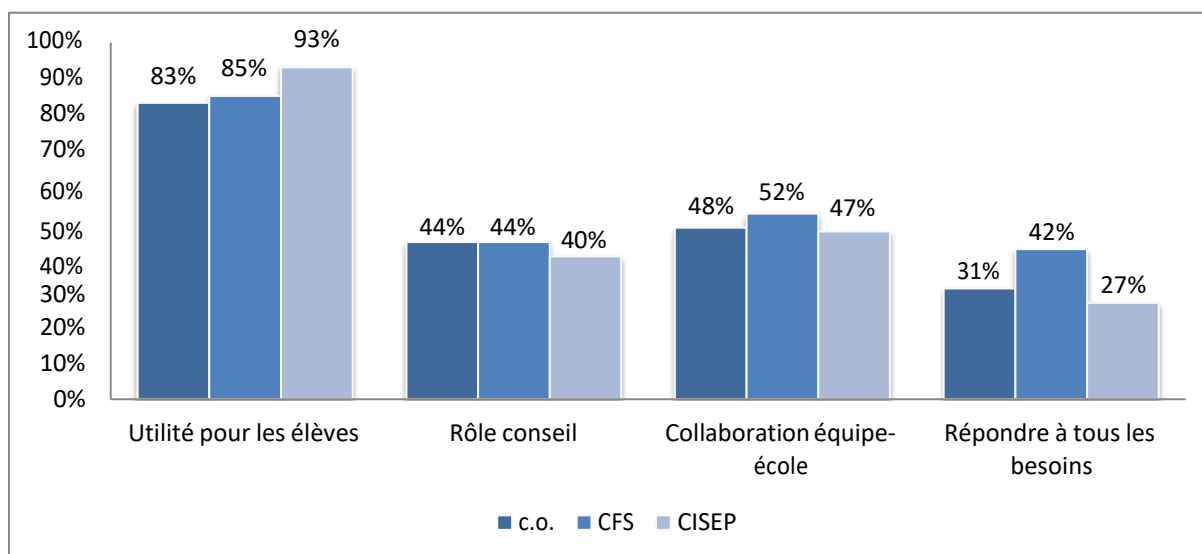
- Le sentiment d'utilité lorsque je conseille une élève ou un élève
- La prise en compte de mes conseils par la direction
- La collaboration avec l'équipe-école
- La collaboration et le réseautage avec d'autres professionnelles et professionnels de l'orientation scolaire
- Pouvoir exercer mon métier dans « les règles de l'art »
- Être en mesure de répondre à l'ensemble des demandes qui me sont faites
- Autres (précisez).

Quatre sources de valorisation sont clairement ressorties. Voici les résultats, présentés à la fois par secteurs d'activités et par corps d'emplois.

Principales sources de valorisation et de plaisir (par secteur)



Principales sources de valorisation et de plaisir (par corps d'emplois)



Peu importe le corps d'emplois, le secteur d'activité, la différence linguistique ou le nombre d'années de pratique, il y a consensus : la principale source de valorisation et de plaisir est de se sentir utile dans l'exercice du travail auprès des élèves. Le cœur du métier se trouve donc dans la relation avec les élèves.

« La plus grande satisfaction que j'ai dans le quotidien de mon travail est lorsque je suis en contact avec les élèves, quel que soit leur niveau académique. Échanger avec les jeunes, en groupe ou individuellement, afin de les guider, afin d'exercer la profession pour laquelle j'ai été formé. »

« Lorsque j'aide psychologiquement un élève à se construire et à s'adapter aux différentes réalités qui l'entourent. Également, j'éprouve de la satisfaction quand je suis en mesure de l'aider à gérer son stress, à obtenir des mesures adaptatives en fonction de ses besoins ou encore lorsque je recadre avec lui ses objectifs dans sa réalité psychosociale. »

Ensuite, à titre de valorisation professionnelle, vient le travail de collaboration avec l'équipe-école ou avec les autres professionnelles et professionnels de l'orientation, presque à égalité avec la prise en compte des conseils par la direction.

« Développer le rôle-conseil : je vois les bénéfices de mes petites percées ».

« L'autonomie professionnelle et la confiance que m'accorde mon supérieur ».

« C'est toujours valorisant d'avoir la reconnaissance de ton supérieur ».

Du côté des commissions scolaires anglophones, on remarque quelques distinctions. En matière d'orientation scolaire, la culture professionnelle y est différente et plusieurs professionnelles et professionnels détiennent à la fois une formation en psychologie et en orientation. Si l'utilité du travail auprès des élèves demeure la principale source de valorisation et de plaisir au travail (85%), la collaboration avec l'équipe-école ressort davantage que du côté francophone et a été choisie comme l'un des trois choix de réponse pour 60% des personnes. La prise en compte des conseils par la direction est un élément qui ressort chez 30% des répondantes et répondants anglophones (contre plus de 40% dans les commissions scolaires francophones).

De façon générale, à la lecture des commentaires, on perçoit très clairement l'amour de la profession et la fierté des membres quant à l'utilité sociale du travail réalisé. Malgré les embûches, ces professionnelles et professionnels apprécient leur pratique et défendent la valeur et l'importance du travail réalisé dans le réseau scolaire public.

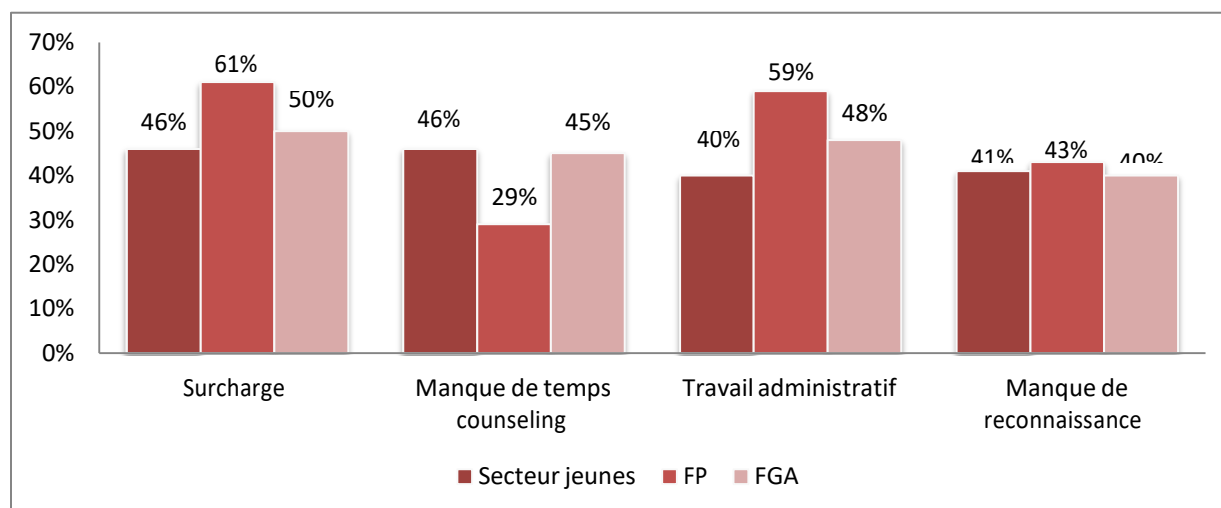
Problèmes et défis

À la question « quels sont les principaux problèmes rencontrés dans votre travail », les personnes sondées pouvaient choisir trois éléments de réponse parmi cette liste :

- La surcharge de travail
- L'augmentation du travail de nature administrative
- Le manque de formation continue
- Le peu de travail d'équipe
- Le manque de soutien de la direction
- Le manque de connaissance ou de reconnaissance de l'expertise professionnelle
- Le manque de temps pour rencontrer les élèves
- Le climat de travail
- Le manque d'intérêt du milieu pour l'orientation scolaire
- Le peu d'autonomie professionnelle
- Autres (précisez).

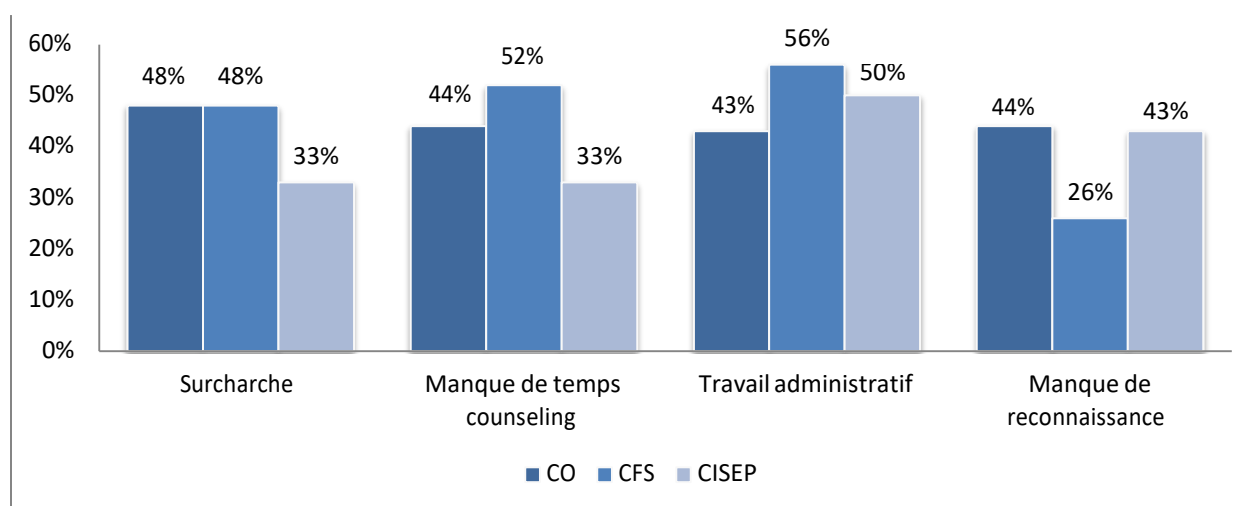
Encore une fois, quatre problèmes sont clairement ressortis : la surcharge, le manque de temps pour rencontrer les élèves (counseling), l'augmentation des tâches administratives et le manque de connaissance et de reconnaissance du milieu.

Problèmes principaux (par secteur)



On remarque quelques différences selon le secteur d'activité. Au secteur jeune et à la formation générale aux adultes, ces quatre problèmes ressortent de façon comparable. Au secteur de la formation professionnelle, les deux problèmes les plus criants sont la surcharge de travail et l'augmentation du travail administratif, contrairement au manque de temps pour le counseling qui a été choisi par un peu moins de 30% des personnes.

Problèmes principaux (par corps d'emplois)



Si on compare les résultats en fonction des corps d'emplois, on remarque également quelques variations. Chez les c.o., le groupe le plus nombreux, ces quatre problèmes ressortent de façon quasi identique (entre 43% et 48%). Plus de 50% des c.f.s.

considèrent pour leur part que l'augmentation du travail administratif et le manque de temps pour le counseling des élèves sont des problèmes prioritaires, suivi de près par la surcharge de travail. Le manque de reconnaissance y est mentionné moins fortement (26%). Enfin, chez les c.i.s.e.p. un cinquième problème se démarque : le manque d'accès à la formation continue (taux de réponse de 33%, comparativement à 14% chez les c.o. et 7% chez les c.f.s.). Les c.i.s.e.p. sont donc moins nombreux à choisir le manque de temps pour le counseling et la surcharge de travail à titre de problèmes principaux.

En ce qui concerne les différences entre les commissions scolaires francophones et anglophones, rappelons que le peu de réponses provenant des commissions scolaires anglophones (n=20) ne permet pas de généraliser les constats. Il n'en demeure pas moins que dans les commissions scolaires anglophones, trois éléments plutôt que quatre ressortent clairement : la surcharge de travail (70%), le manque de temps pour le counseling (60%) et l'augmentation du travail de type administratif (75%). Le sentiment de manque de reconnaissance du milieu y serait donc peut-être moins criant : il a été choisi comme l'un des trois principaux problèmes par 25% des personnes sondées (contrairement à 40% dans les commissions scolaires francophones). Mentionnons aussi que, du côté des commissions scolaires anglophones, aucune personne (0%) n'a choisi le manque de support de la direction comme l'un des trois problèmes principaux (contre 13% dans les commissions scolaires francophones).

Au-delà des chiffres

Les commentaires ajoutés par les membres sondés permettent de mieux comprendre les enjeux liés aux problèmes identifiés. D'abord, la surcharge de travail est un problème récurrent; il est également mentionné dans l'enquête de Soares de 2006²⁹ concernant les problèmes vécus par les professionnelles et professionnels des commissions scolaires. La cause principale de la surcharge de travail est le manque chronique de personnel professionnel en orientation et, plus largement, le sous-financement du milieu de l'éducation. Il s'agit d'un problème bien documenté et, malheureusement, assez généralisé. La surcharge de travail est aussi la conséquence d'une intensification du travail et peut générer la souffrance au travail, comme l'exprime Danièle Linhart :

« Les raisons [de l'augmentation de la souffrance au travail] semblent faire consensus, [...] : l'intensification du travail avec des missions et des objectifs de plus en plus exigeants; le manque de moyens adaptés; une disponibilité de plus en plus forte exigée par la dictature des e-mails; la complexification du travail et l'absence de soutien hiérarchique; une accélération temporelle; le renouvellement incessant des méthodes et technologies; des évaluations pas toujours objectives du travail réalisé...³⁰»

Le sentiment de manque de reconnaissance du milieu est en partie causé par un problème qui peut sembler somme toute surprenant : encore aujourd'hui, la pratique professionnelle de l'orientation en milieu scolaire s'avère mal connue, et ce, même par l'équipe-école. Plusieurs commentaires en témoignent.

« Notre expertise est méconnue et mal utilisée. »

« Je dois toujours, toujours, toujours resituer mon expertise, surtout en équipe multi. Cela me surprendrait beaucoup que les psychologues ou les TES doivent toujours se battre pour justifier leur présence. »

Les professionnelles et professionnels font même état d'une certaine banalisation de la spécificité de leur rôle. À la lecture de l'ensemble des commentaires à ce sujet, trois raisons semblent expliquer cette impression : la méconnaissance du rôle exercé (ou du rôle qui pourrait être exercé) en lien avec la formation, entre autres en matière d'intervention auprès des élèves HDAA; une vision réductrice de la profession causée par l'impression que le travail serait « facile » depuis que l'information est accessible sur Internet; et troisièmement, une généralisation de l'idée que tout le monde peut faire de l'orientation (en lien avec l'approche orientante et les cours de PPO). Aussi, les professionnelles et professionnels, qui travaillent le plus souvent dans plus d'une école ou centre, mentionnent que les demandes et pratiques sont très variables d'un milieu à l'autre, en fonction des besoins, mais surtout des visions de la direction. Une telle variation nuit à la clarification des rôles.

En ce qui concerne le manque de temps à consacrer au counseling et l'augmentation des tâches administratives, il s'agit de deux situations qui nécessitent que l'on s'y attarde de façon spécifique (voir les sections 4 et 5).

4. Le cœur de la profession : la relation d'aide auprès des élèves

Les réponses au sondage de la FPPE le montrent clairement : ce qui apporte le plus de plaisir et de satisfaction au travail, ce sont les interventions auprès des élèves. Ces tâches sont reconnues à la fois dans le travail prescrit (ce qui doit, officiellement, constituer le travail) et le travail désiré (la pratique professionnelle telle qu'on souhaite la vivre).

Dans ses travaux, Simon Viviers définit le « cœur du métier » de c.o. à partir de trois pratiques désirées :

1. La relation d'aide et l'accompagnement personnalisé;
2. Le travail direct avec les élèves
3. Le développement vocationnel des jeunes³¹.

On retrouve ce type d'intervention dans le plan de classification des c.o., des c.f.s. et des c.i.s.e.p. Le plan de classification est un document patronal et représente le « travail prescrit », en ce sens qu'il s'agit de la description officielle du rôle et des tâches confiées à ces professionnelles et professionnels au sein des commissions scolaires. Signalons que certaines modifications doivent être apportées à ce document patronal pour en assurer la conformité, dont la prise en compte des changements introduits par l'adoption du projet de loi n°21.

Dans le plan de classification actuel, la nature de la tâche des c.o., c.f.s. et c.i.s.e.p. est présentée à titre de « fonctions d'aide, évaluation, conseil et accompagnement auprès des élèves jeunes et adultes ». De plus, les premières tâches énoncées au plan de classification font toutes référence aux services directs aux élèves (évaluer les élèves, faire des entrevues individuelles et de groupes, supporter les élèves, contribuer au dépistage des élèves HDAA, etc.).

L'OCCOQ a réalisé des travaux afin d'actualiser la pratique de l'orientation scolaire et de l'adapter aux changements survenus dans le monde de l'éducation dans les 10 dernières années. Il publiait à cet effet le *Guide de pratiques : orientation et formation générale des jeunes* en 2013. On y présente la pratique de l'orientation en milieu scolaire en fonction des nouvelles connaissances théoriques et modèles d'interventions.

« Le conseil d'orientation ne signifie pas simplement dire dans quoi aller en faisant correspondre les traits d'une personne aux caractéristiques d'une profession. Il s'agit de permettre à l'élève de prendre du pouvoir sur sa vie, de se mobiliser dans un projet qui définisse, progressivement, sa place dans la société.³²»

Le Guide présente les rôles, compétences et connaissances du c.o., et ce, pour trois niveaux de besoins qui ont été identifiés : les besoins généraux (outils, interventions, support), distinctifs (aide et accompagnement) et particuliers (intervention clinique). Les besoins particuliers ne sont présents que chez certains élèves plus vulnérables qui vivent « un problème d'orientation ». Ce problème peut prendre la forme d'anxiété, de questionnement identitaire, d'immaturité vocationnelle ou d'indécision chronique. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) ont également souvent besoin d'une intervention adaptée et d'un accompagnement plus soutenu pour favoriser leur insertion et une meilleure intégration aux études postsecondaires, professionnelles ou dans le marché du travail³³.

« Nous devons travailler davantage auprès des élèves HDAA. Pour certains élèves, les choix débutent tôt et ceux-ci peuvent avoir une incidence sur leur motivation scolaire. »

L'augmentation du nombre d'élèves HDAA est une situation connue et documentée. Le *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaire* présidé par Madame Champoux-Lesage fait état d'une augmentation de 50% du nombre d'élèves HDAA entre 2002 et 2012. Dans les mêmes années, le pourcentage d'élèves HDAA par rapport à l'ensemble des élèves est passé de 12% à 20%³⁴. Les problématiques rencontrées se complexifient; l'évolution des connaissances et des méthodes d'interventions dans ce domaine se fait à un rythme effarant. Dans le contexte actuel de manque de ressources, plusieurs y voient un défi insurmontable pour le réseau scolaire. Cependant, dans une perspective plus positive, ce que ces statistiques indiquent, c'est que les troubles, les difficultés et les handicaps sont de mieux en mieux connus et compris. Avec les bons diagnostics, le soutien, l'accompagnement, les services ou les adaptations nécessaires – et donc, avec les ressources adéquates et en nombre suffisant – on pourrait réellement favoriser l'égalité des chances et la réussite pour l'ensemble des élèves.

L'intervention auprès des élèves HDAA a aussi fait l'objet de réflexion dans le cadre de la modernisation de la pratique professionnelle du secteur de la santé et des relations humaines. La première phase touchait davantage les professions présentes dans le réseau de la santé (projet de loi n°90, juin 2002), alors que la deuxième phrase implique

directement les c.o. avec l'adoption, en 2009, du projet de loi n°21 : *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines.*

Dans le Guide explicatif du projet de loi n°21, le champ d'exercices des c.o. est ainsi présenté :

« 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 ³⁵».

Les activités réservées, mais partagées que peuvent effectuer les c.o. impliquent de porter un jugement clinique sur la situation d'une personne et comportent des risques de préjudices graves. Ces activités, qui dans le réseau scolaire se font dans le cadre d'une démarche d'orientation, sont les suivantes :

- Évaluer les troubles mentaux (sous réserve d'une attestation supplémentaire);
- Évaluer le retard mental;
- Évaluer (en orientation) une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité;
- Évaluer (en orientation) un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique.³⁶

Plusieurs membres déplorent que cette expertise soit peu reconnue, voire sous-utilisée dans certains milieux, et souhaitent voir des changements à cet égard.

« Même avec la loi 21, nous faisons face encore à de la discrimination : il ne faut pas que les c.o. fasse des évaluations. Les milieux pensent que nous ne pouvons pas faire de counseling. Ils pensent que nous n'y connaissons pas grand-chose à la santé mentale, pourtant nous sommes formés. »

« La Loi 21 nous offre un tremplin pour faire reconnaître notre expertise en relation d'aide, en évaluation et en counseling d'orientation. »

En somme, si le counseling a toujours fait partie de la tâche de ces professionnelles et professionnels – et qu’il s’inscrit à la fois dans le travail prescrit et le travail désiré – les attentes quant à l’intervention auprès d’élèves vivant diverses situations particulières ou des difficultés augmentent. Dans un contexte où le Ministère vise particulièrement l’augmentation de la diplomation chez ces élèves, ce pan de l’expertise spécifique des professionnelles et professionnels en orientation scolaire et professionnelle doit être mis en lumière, reconnu et mieux utilisé.

5. Les tâches administratives : sources de frustrations, sources de valorisation

Comment expliquer que les membres déplorent autant l'augmentation des tâches administratives ? D'où viennent ces tâches qui se sont ajoutées et font-elles réellement partie du rôle des professionnelles et professionnels de l'orientation ? Ce n'est pas la première fois que la problématique des tâches administratives en orientation est abordée : l'OCQOQ (2010) et Viviers (2014) en font également mention :

« Or, les c.o. se questionnent : faut-il être « professionnel » pour réaliser des tâches comme vérifier les bulletins, communiquer avec les parents pour recueillir des informations nominatives pour l'inscription des élèves, transmettre en personne des formulaires d'attribution de prêts et bourses, valider des choix de cours, etc. ? Ce travail nécessite-t-il une spécialisation, une qualification de niveau maîtrise universitaire ? ³⁷ »

Le plan de classification prévoit des tâches de nature administrative dans le rôle des professionnelles et professionnels de l'orientation. Mais au-delà de ce qui est prescrit, c'est dans le travail quotidien que ce type de tâches semble prendre beaucoup trop de place. Deux idées se confrontent à ce sujet. Pour la plupart, il s'agit d'une véritable source de frustration :

« Notre travail est de plus en plus clérical: Je me sens comme un registraire, que de la paperasse. »

« Les tâches administratives occupent de 50 à 75% de mon horaire. »

D'autres personnes y voient plutôt une situation incontournable. Quelques personnes soulignent que c'est d'abord par le biais de ce type de travail qu'elles se sentent reconnues. De plus, plusieurs de ces tâches sont complexes et se doivent obligatoirement d'être réalisées par le personnel qualifié.

« Attention avec les tâches administratives : elles sont généralement en lien avec notre profession (classement, choix de cours, admission, sélection) et notre expertise est sollicitée. »

« Notre valeur face à la direction semble être plus concrète au niveau des tâches administratives qu'au niveau des interventions. »

D'abord, il importe de souligner que les professionnelles et professionnels, tout particulièrement le personnel professionnel de l'orientation, sont souvent considérés comme un ancrage dans leur milieu et une référence, et ce, en raison de leur expertise, mais aussi de leur connaissance et expérience du milieu. Il y a un réel problème de rétention du personnel de direction et les personnes en poste sont souvent inexpérimentées. Par conséquent, l'aide des professionnelles et professionnels est ainsi davantage sollicitée par la direction, une situation documentée, entre autres par Maranda *et al.* :

« Les professionnels rencontrés sont également amenés, dans certains cas, à réaliser des tâches qui outrepassent leur attribution officielle afin de pallier le manque de personnel qui se traduit dans ce cas par du dépannage. Cette situation découle du non-remplacement fréquent du personnel absent pour cause de maladie ou d'autres motifs, ou encore résulte d'un déficit organisationnel qui fait en sorte que les budgets ne sont pas suffisants pour assurer un plein effectif dans certains corps d'emploi. [...] Ainsi, certains peuvent être amenés à s'occuper, parfois temporairement, parfois plus longtemps et plus souvent, de la tâche relevant de collègues techniciens, mais aussi de la direction. Cela les place dans des positions professionnelles potentiellement périlleuses ³⁸».

Les changements des dernières années ont fait augmenter la part du travail administratif chez le personnel professionnel. D'abord, depuis l'implantation de l'approche orientante, on exige de ce personnel davantage de souplesse, de polyvalence et de flexibilité dans l'offre de services. Le travail collaboratif est priorisé.

« L'intervention individuelle agace les gestionnaires. On nous demande de diversifier notre offre de services, créer des animations de groupes pour desservir plus d'étudiants. »

« Il est vrai que j'ai plusieurs tâches administratives, mais mon rôle est très important, en étroite collaboration avec la direction et les autres professionnelles. »

De plus, la Nouvelle gestion publique a progressivement transformé l'organisation et la gestion des services publics, y compris le milieu de l'éducation. Depuis l'adoption en 2008 du projet de loi n°88 visant à instaurer de nouvelles règles en matière de gouvernance scolaire, dans une perspective de gestion axée sur les résultats (GAR), les

obligations quant à la performance se sont multipliées. Les écoles et les centres doivent désormais se doter d'une convention de gestion et de réussite éducative et souscrire à la convention de partenariat de leur commission scolaire. Les principaux objectifs à remplir sont :

- L'augmentation de la diplomation et de la qualification avant l'âge de 20 ans;
- L'amélioration de la maîtrise de la langue française;
- L'amélioration de la persévérance scolaire et la réussite scolaire chez certains groupes cibles, particulièrement les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;
- L'amélioration de l'environnement sain et sécuritaire dans les établissements;
- L'augmentation du nombre d'élèves de moins de 20 ans en formation professionnelle.³⁹

Ce n'est pas l'intérêt pour de telles préoccupations qui est nouveau, mais plutôt la reddition de compte et les moyens préconisés pour atteindre ces cibles. La mesure de l'atteinte des résultats occupe désormais une place prépondérante et tend à défigurer l'organisation et la gestion scolaire.

Devant l'augmentation de leurs obligations, les directions font davantage appel au personnel professionnel, et ce, tant pour s'y référer à titre d'experts-conseils que pour leur déléguer des tâches. Les c.o. et autres professionnelles et professionnels en orientation sont particulièrement sollicités pour aider à l'atteinte des cibles liées à la diplomation, la qualification, la persévérance scolaire ainsi que la valorisation de la formation professionnelle.

« Pour bien faire mon travail, il est préférable que je fasse des rencontres individuelles. Cependant, ma supérieure juge que je consacre trop temps à cette tâche et que je dois optimiser mon temps et faire des tâches administratives à la place. »

Avec la gestion axée sur les résultats (GAR), le rôle-conseil du personnel professionnel est particulièrement reconnu par des directions submergées par l'augmentation de leurs obligations et des tâches qui en découlent. Les professionnelles et professionnels voient donc leur travail valorisé et considéré par le biais de ces tâches administratives. Cependant, il ne s'agit pas des tâches qui ont le plus d'importance à leurs yeux. En d'autres mots, la reconnaissance obtenue n'est pas connectée à ce qui est au cœur de leur profession.

« La direction nous accorde une grande confiance en nous confiant différentes tâches, mais en même temps, elle ne tient pas compte notre compétence, de notre rôle dans l'organisation. »

« Nous sommes un corps d'emplois qui est sollicité pour toutes sortes de tâches parce que l'on reconnaît notre grande polyvalence et qu'on suppose que l'orientation est liée à toutes les sauces. Cette diversité nous amène à perdre l'essentiel. »

Pour Simon Viviers, il y a un lien entre l'implantation de la Nouvelle gestion publique, l'approche orientante et l'évolution du rôle et des tâches qui sont données aux c.o. :

« Il s'agit, selon notre analyse, d'une traduction de l'esprit de la *Nouvelle Gestion Publique*, qui honnit la division hiérarchique du travail et l'attribution supposée "rigide" des tâches [...]. Afin de favoriser un "décloisonnement" des pratiques professionnelles, pour reprendre les termes du MELS (2002a) (p.57), le cadre de référence indique qu'il y aura moins de travail disciplinaire, plus d'"interdisciplinarité". Les professionnels des services complémentaires devront consacrer plus de temps à la concertation qu'à leur "tâche spécifique". L'approche orientante exige ce travail en collaboration avec les autres professionnels et suppose de plus en plus pour les c.o. l'exercice d'un "rôle-conseil", de passer davantage de temps à partager ses savoirs sur l'orientation avec les autres intervenants de l'école qu'à pratiquer l'aide à l'orientation auprès des élèves ⁴⁰».

Dans un autre ordre d'idée, il nous apparaît important d'être particulièrement à l'affût des impacts de politiques qui se développent au sujet de l'adéquation formation-emploi. En lien avec la valorisation de la formation professionnelle et technique, le gouvernement provincial a beaucoup d'attentes à l'égard de l'adéquation formation-emploi et y accorde un budget conséquent^d. Un projet de loi visant (entre autres) à permettre une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi a été déposé en novembre 2015 et est présentement à l'étude (projet de loi n°70).

^d En 2011, le premier ministre a confié les mandats suivants au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale : « Améliorer l'adéquation entre l'enseignement et les besoins de main-d'œuvre des entreprises; Augmenter le nombre de personnes formées dans les domaines d'emploi à haute valeur ajoutée; Revoir l'offre de formation continue (diversité, accessibilité, flexibilité) ». Dans le budget provincial 2015-2016, des mesures étaient annoncées en ce sens :

- 166 M\$ sur 5 ans pour améliorer l'adéquation formation-besoin du marché;
- 60 M\$ sur 5 ans pour adapter la formation aux besoins des entreprises (CPMT);
- 30,6 M\$ pour inclure un volet « formation en emploi » inspiré du modèle *dual* allemand.

La FPPE juge nécessaire d'émettre certains bémols, pas sur le principe de l'adéquation formation-emploi, mais plutôt quant aux dérives possibles et aux risques d'instrumentalisation. Pour bien réaliser l'adéquation entre la formation et l'emploi, l'OCCOQ a souligné l'importance de considérer les besoins des personnes et non uniquement les besoins des entreprises. Pour cet Ordre professionnel, favoriser la contribution à l'économie et à la prospérité doit se faire dans le respect de l'autodétermination des personnes et de la réalisation de leur potentiel⁴¹.

Même son de cloche à la CSQ : au-delà des besoins du marché, les formations offertes doivent d'abord être qualifiantes et transférables. L'alternance école-entreprise doit participer à enrichir les formations plutôt qu'à modeler les étudiantes et étudiants aux besoins (quelques fois temporaires) des entreprises ou n'être qu'une réponse à une pénurie de main-d'œuvre.

Ce qui est défendu ici n'est pas une opposition au principe de l'adéquation formation-emploi, ni une fermeture aux nouveaux modèles (dont le modèle *dual* d'inspiration allemande) qui se développent pour populariser la formation professionnelle et technique. Cependant, le gouvernement doit mettre en place les conditions nécessaires à la réussite de tels projets. Surtout, il doit d'abord s'intéresser au cheminement professionnel des personnes dans sa globalité.

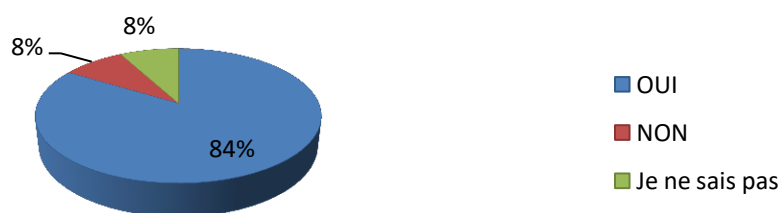
La FPPE considère que pour l'ensemble des enjeux liés à l'orientation scolaire et professionnelle (dont l'augmentation de la diplomation et l'adéquation formation-emploi), le personnel professionnel doit être sollicité pour son expertise et doit être en mesure de jouer adéquatement son rôle-conseil. Le rôle-conseil ne doit pas prendre la forme d'une addition de tâches administratives déléguées par la direction. Le rôle-conseil s'exerce plutôt par la prise en compte de l'expertise spécifique de ces professionnelles et professionnels. Par exemple, les préoccupations quant au respect des règles de l'art en matière de counseling ou aux dérives liées à une vision réductrice de l'adéquation formation-emploi doivent être entendues et prises en compte.

6. Souffrance et réactions défensives

L'inquiétude du personnel professionnel quant à l'avenir de l'orientation en milieu scolaire est palpable et généralisée. Une des premières questions du sondage de la FPPE proposait un portrait plutôt sombre de la situation et une grande majorité (84%) des personnes sondées était en accord.

« Q4 : Des études récentes (dont Viviers 2014) font état de plusieurs difficultés vécues par les professionnelles et professionnels en orientation scolaire : peu de sources de valorisation professionnelle, insuffisamment de temps consacré au counseling des élèves, multiplication des tâches administratives ou techniques, souffrance identitaire, déficit de collégialité, etc. L'orientation scolaire serait en crise : l'approche orientante en a fait « l'affaire de tout le monde, mais de personne » et la valeur sociale du métier de c.o. semble quelquefois remise en question. Êtes-vous en accord avec ces constats ? »

Résultats Question 4 : Êtes-vous en accord avec ces constats ?



Si on isole les données, on ne retrouve pas beaucoup de différences significatives. La situation semble inquiéter légèrement plus le personnel de la formation professionnelle. La différence la plus notable s'avère que les personnes nouvellement en poste sont plus optimistes.

Êtes-vous en accord avec ces constats ?			
% de réponse « OUI »			
Corps d'emplois	CS linguistiques	Secteurs	Années d'expérience
c.o. : 85%	Francophones : 84%	Jeunes : 83%	Moins de 1 an : 67 %
c.f.s. : 81%	Anglophones : 85%	FP : 90%	1-5 ans : 88%
c.i.s.e.p. : 80%		FGA : 84%	5-15 ans : 81%
			Plus de 15 : 87%

Dans ses travaux, Simon Viviers fait état de la « souffrance identitaire de métier » des c.o., concept ainsi définit : « un espace de lutte psychique entre un désir de métier ou d'accomplissement de 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, i.e. 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 ⁴²». En raison de ses objectifs limités, le sondage de la FPPE ne permet pas de réellement prendre la mesure de cette souffrance. Cependant, dans certains commentaires émis, on dénote clairement des indices d'une telle souffrance, une situation fort inquiétante. La souffrance au travail se vit comme « un espace de lutte pour rester en santé, un inconfort, un malaise ⁴³». Cette souffrance peut prendre différentes formes, dont le stress, la fatigue, l'épuisement, l'usure, le cynisme...

« J'ai l'impression de nager à contre-courant. »

« J'ai l'impression souvent d'être partout et nulle part à la fois... Est-ce que je fais la différence pour les élèves ? »

« Je cherche à me réinventer au travers de cette routine abrutissante. »

Il y a un lien direct entre l'organisation du travail et la santé et sécurité au travail (SST). En SST, on définit la « prévention primaire » à titre d'action visant à réduire, contrôler ou éliminer les sources de problèmes de santé psychologique. Les interventions en prévention primaire « [touchent] directement l'environnement ou la situation de travail et par le fait même, l'organisation et les pratiques de gestion et de travail ⁴⁴». Les principaux problèmes vécus par les professionnelles et professionnels, selon les résultats du sondage, s'inscrivent au sein des quatre enjeux que Viviers⁴⁵ a développé pour illustrer les formes que peut prendre la souffrance identitaire de métier chez les c.o. :

<i>Problématique</i>	<i>Description</i>
La « désincarnation » du cœur de métier	Traduit un « travail empêché » et une impuissance de faire du monde une œuvre qui répond à son désir de métier.
La déprofessionnalisation du travail	Réfère au processus de dépossession effective des c.o. de leur statut professionnel.
La déconsidération professionnelle	Renvoie aux difficiles rapports sociaux du travail dans leur dimension positionnelle-sociale.
Le déficit collégial	Montre comment les c.o. navigent entre isolement professionnel et recherche de convivialité.

Plusieurs membres sondés considèrent que leur travail est désincarné parce que le temps et l'importance accordés au counseling vont en diminuant depuis des années. Au sujet de la déprofessionnalisation, signalons que de nombreuses personnes se sentent dépossédées de leur expertise par manque de temps pour exercer selon « les règles de l'art » et par manque de reconnaissance quant à la valeur de ce type de travail. Submergés par « les autres tâches connexes », elles et ils s'inquiètent de voir leur rôle s'effriter. À ce sujet, Viviers fait référence à « la posture de l'indifférence » des directions à l'égard des professionnelles et professionnels, c'est-à-dire l'insouciance ou l'ignorance (intentionnelle ou non) quant au travail réalisé : « faire du bon travail, dans ce contexte, consisterait à ne pas déranger ces directions d'école ». Le rôle principal qu'on leur reconnaît serait la capacité à « faire rouler le système ».⁴⁶

En ce qui concerne le déficit collégial, un autre sondage réalisé par la FPPE montre que les espaces de concertation, soit la possibilité de se rencontrer pour discuter de sujets à caractère professionnel, sont d'une grande importance. Selon les membres, la concertation améliore la pratique professionnelle, facilite les aspects relationnels et permet de mieux comprendre les aspects organisationnels⁴⁷. Dans les faits, cependant, les conditions et l'organisation du travail ne favorisent que rarement le travail en collégialité pour ce groupe professionnel. Il s'agirait d'une tendance qui se généralise selon Linhart :

« Les enquêtes sociologiques de terrain convergent vers le postulat d'une réelle transformation du monde du travail qui a abouti à un effacement [des collectifs de travail]. [...] [De] l'expérience collective et socialisatrice qu'il était avant, le travail s'est mué en une épreuve individuelle [...]»⁴⁸.

En réaction, les professionnelles et professionnels développent différentes stratégies. D'ailleurs, parmi les répondantes et répondants au sondage qui ont une vision plus positive de l'état de la situation (16%), plusieurs personnes expliquent ce sentiment en raison de caractéristiques ou de qualités individuelles qu'elles possèdent.

« J'ai une personnalité assez forte, j'ose m'exprimer et donner mon opinion et surtout, je connais mon rôle et la pertinence de celui; j'arrive à le présenter aux autres. »

« Je crois que l'attitude de la personne fait une énorme différence dans la perception du rôle de c.o. »

Sans rejeter l'importance et l'intérêt de pouvoir apporter sa couleur personnelle dans son travail, il y a lieu de se questionner : comment justifier que les professionnelles et professionnels ressentent le besoin d'invoquer leurs qualités personnelles pour justifier leur rôle dans l'école, voire leur poste ? Au contraire, les services d'orientation doivent être reconnus d'emblée à titre de services incontournables dans le réseau scolaire.

Cette situation s'apparente à une stratégie de défense individuelle. Les stratégies de défense visent à arriver à faire face au réel du travail, et ce, pour différentes raisons : éviter des aspects pénibles, contrer la souffrance, se protéger, durer, endurer, éviter la perception de ce qui fait souffrir⁴⁹. Selon Viviers, les c.o. utilisent des « stratégies de résistance » et surtout des « stratégies d'adaptation défensive »⁵⁰. Les stratégies adaptatives se vivent davantage par le retrait ou le repli (limiter le don de soi pour ne pas s'épuiser, lâcher-prise), voire par une certaine forme de désinvestissement dans le travail. L'adaptation défensive peut également prendre la forme d'un « déplacement du désir de métier », c'est-à-dire de tenter d'accepter les réalités du travail, quitte à composer avec une certaine déqualification, mais en se rattachant à d'autres sources de valorisation (ex. utilité des tâches administratives réalisées).

Adhérer au modèle du « c.o. entrepreneur de sa pratique professionnelle » peut également s'avérer une stratégie adaptative qui s'inscrit dans le déplacement du désir de métier. Valoriser par l'approche orientante, ce modèle vise l'innovation et le développement d'une nouvelle offre de services dans une perspective d'efficacité. Même si, selon Viviers, ce modèle demeure une stratégie défensive dans la mesure où il déroge des pratiques désirées généralement partagées par l'ensemble de ces professionnelles et professionnels, ce modèle pourrait tendre à s'inscrire dans une nouvelle identité professionnelle chez les c.o.⁵¹

En s'adaptant au réel du travail, les stratégies défensives adaptatives participent, insidieusement, au maintien de la souffrance⁵² parce que les causes de cette souffrance ne sont pas remises en question. En ce qui concerne les stratégies dites de résistance, elles se veulent transformatrices et consistent plutôt à « refuser de se soumettre à une organisation du travail qui attaque le cœur de métier, qui déprofessionnalise et dévalorise le travail⁵³ ». Cependant, ce type de résistance peut difficilement se vivre individuellement et nécessite la réflexion collective.

7. Le rapport au travail : une question préalable à l'action syndicale

Avant de déterminer *comment* agir, encore faut-il se questionner quant aux attentes du personnel professionnel face à leur travail. Car si les travaux de Viviers démontrent clairement la présence d'une certaine souffrance identitaire de métier chez les c.o. et que les résultats du sondage de la FPPE confirment la présence des problèmes vécus dans la pratique professionnelle en orientation scolaire et professionnelle, on ne peut pas nécessairement en conclure à la volonté d'agir collectivement pour changer la situation.

En milieu syndical, on constate à quel point la question salariale mobilise les membres pour un objectif commun. Qu'en est-il des problèmes liés à l'organisation du travail, tel que l'augmentation des tâches administratives ? Est-ce que les stratégies de défense et d'adaptation individuelles suffisent ? Quelles sont les attentes des professionnelles et professionnels ? Comment peut-on dégager des revendications collectives sur de tels enjeux ?

Daniel Mercure (Université Laval) et Mircea Vultur (Institut national de recherche scientifique) se sont intéressés à la signification du travail aujourd'hui. Leurs constats sont établis à partir des résultats d'une vaste enquête portant sur les travailleuses et travailleurs québécois. Il s'avère intéressant de se questionner quant à la situation du personnel professionnel en orientation scolaire et professionnelle par rapport à ces constats généraux.

Mercure et Vultur ont analysé les *éthos* contemporains du travail, c'est-à-dire « l'ensemble des valeurs, des attitudes et des croyances relatives au travail qui induisent une manière de vivre son travail au quotidien ⁵⁴ ». Ils ont dégagé trois grandes dimensions du travail : la centralité du travail, la finalité principale et les attitudes à l'égard des normes managériales dominantes.

Centralité du travail	La centralité du travail mesure l'importance accordée au travail en général (centralité absolue) et l'importance du travail relativement aux autres composantes de la vie (centralité relative).
Finalité principale	La finalité désigne la signification du travail, plus particulièrement les principales raisons pour lesquelles un individu travaille. Elle fait référence au modèle idéal de travail (les aspirations) et circonscrit le sens du travail, le sens que revêt le travail pour les travailleurs et travailleuses.
Attitudes à l'égard des normes managériales dominantes	Ces attitudes renvoient au degré d'adhésion à un ensemble de normes jugées importantes par les employeurs. Elles se perçoivent à trois niveaux : <ul style="list-style-type: none"> - engagement moral envers l'employeur - Investissement de ressources personnelles (ex. donner du temps) - Adhésion aux principes et objectifs de flexibilité

Il ressort de leur enquête que le travail demeure une des sphères de vie importante pour l'ensemble des travailleuses et des travailleurs, et ce, particulièrement pour les catégories d'emplois situées dans le haut de l'échelle socioprofessionnelle et nécessitant un niveau de scolarisation universitaire. En général, près de 80% des professionnelles et professionnels intermédiaires considèrent le travail comme l'une des sphères les plus importantes de leur vie (1^{er} ou 2^e). Le défi principal s'avère la quête d'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle⁵⁵.

Pour les travailleuses et travailleurs québécois, la principale finalité du travail demeure la rémunération, mais elle n'est pas la seule aspiration. Selon l'enquête, plus le niveau socioprofessionnel est élevé, plus les attentes et les raisons pour lesquelles on travaille se diversifient. En ordre de priorités, les aspirations du personnel professionnel intermédiaire sont : un travail intéressant, la réalisation, l'autonomie; suivis de la sécurité professionnelle, l'augmentation salariale et l'obtention de promotions.

« La signification première du travail réside dans la nature de ce qui est fait et de ce qui est vécu au travail : le travail a comme principale finalité le développement personnel, la reconnaissance [...], le développement de liens riches avec les autres, le vécu d'une activité signifiante et utile ⁵⁶».

En ce qui concerne l'adhésion aux normes managériales, il s'agit d'une tendance lourde qui touche l'ensemble des travailleuses et travailleurs du Québec. Selon l'enquête, le pourcentage de personnes se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'importance de l'engagement envers les objectifs des employeurs s'élève à près de 90% et l'engagement envers le travail à près de 80%. L'adhésion aux principes et objectifs de flexibilité est presque aussi forte avec 70%, suivie de l'importance de la polyvalence, de la responsabilisation individuelle et de la rémunération liée au rendement. La « flexibilité fonctionnelle » fait ici référence aux politiques de gestion qui commandent une polyvalence accrue dans l'activité de travail, elle renvoie au contenu des tâches, ce dont témoigne, par exemple, le fait d'accepter de nouvelles tâches peu liées à son domaine de formation ou à ses expériences antérieures.⁵⁷

Quels liens doit-on faire entre ces données et l'état de la pratique de l'orientation scolaire et professionnelle dans le réseau scolaire public ? D'abord, pour ce qui est spécifique à l'orientation scolaire et professionnelle, soulignons que depuis des années, avec l'approche orientante et la gestion axée sur les résultats, on exige de ces professionnelles et professionnels d'adhérer aux normes managériales, et plus particulièrement, de faire preuve de flexibilité et de transformer leur offre de services.

De plus, nous savons que les membres, comme l'ensemble de la population active, souhaitent davantage se réaliser personnellement par le travail, obtenir de la reconnaissance, bénéficier d'autonomie professionnelle et ainsi améliorer leur qualité de vie au travail. Cependant, dans le contexte d'individualisation du rapport au travail, le recours aux syndicats pour améliorer ces aspects de l'organisation du travail ne semble plus un réflexe.

« La prégnance de telles attitudes chez plus de 65 % des travailleurs [et beaucoup plus chez le personnel professionnel] témoigne de la remise en question d'importants piliers traditionnels du rapport salarial fordiste, ce qui est de nature à susciter une vive inquiétude dans le mode syndical⁵⁸».

Les transformations de l'organisation du travail induisent une individualisation du rapport au travail. Selon Philippe Davezies, ce phénomène a entre autres pour conséquence la fragilisation des individus et l'appauvrissement du débat social sur le réel du travail⁵⁹.

Il y a lieu de se demander comment conjuguer les aspirations individuelles et les revendications collectives qui sont développées syndicalement. Il s'agit d'un défi de taille pour le mouvement syndical. Le rapport plus individualisé au travail, tout comme l'intériorisation des normes managériales sont des tendances lourdes qu'on ne peut pas rejeter en bloc. Il faut trouver une voie pour que l'action syndicale puisse à la fois répondre aux aspirations individuelles et réhabiliter l'action collective.

8. Action collective et renouveau syndical

La FPPE a pris part aux travaux de la CSQ sur le renouveau syndical et s'inscrit activement dans cette démarche. En 2012, lors de son congrès, la CSQ a mis sur pied une Commission spéciale sur le renouveau syndical (CSRS) afin de revitaliser son action, d'améliorer sa représentativité et son efficacité pour ainsi mieux répondre aux besoins des membres. Les recommandations de la Commission ont été présentées et adoptées en 2015, des orientations et un plan d'action y sont désormais associés. Les pistes d'action retenues s'articulent autour de deux idées principales : le processus démocratique ascendant et l'action syndicale efficace.

Plusieurs éléments ont été proposés pour favoriser une action syndicale plus efficace, dont la nécessité d'agir pour une organisation plus humaine du travail. Cet aspect du renouveau syndical s'avère particulièrement intéressant dans le cas de la démarche en orientation scolaire et professionnelle.

À cet effet, la Commission propose de réfléchir aux modèles d'action qui débordent de la dimension juridique des relations de travail :

« Plusieurs réalités ou situations problématiques ne peuvent trouver réponse par le recours aux règles ou aux articles de la convention collective, ou aux lois du travail, et plusieurs droits de gérance de l'employeur peuvent faire l'objet de discussion entre les parties. [...]

Dès lors, il s'agit pour nous d'un nouveau rappel de la nécessité de recréer le collectif de travail face aux stratégies patronales axées sur l'isolement, la compétition pour les emplois disponibles et la performance individuelle.

Le défi est que nous pouvons agir, ici et maintenant, que le syndicat peut toujours être utile aux membres. Bien sûr, la dimension juridique est inhérente à plusieurs problèmes de relations du travail, mais il y a aussi des dimensions politiques qui touchent à l'organisation du travail et à la santé mentale au travail⁶⁰».

Parmi les pistes d'action retenues par la CSRS, mentionnons les suivants :

- Repérer les indignations et les volontés réelles de changement présentes dans les milieux de travail;

- Comprendre les diverses stratégies défensives individuelles et collectives utilisées par plusieurs membres dans un but de survie;
- Soutenir les initiatives des milieux de travail en vue de la définition et de la réalisation des actions préventives déterminées par le collectif⁶¹.

L'objectif du renouveau syndical est ainsi de montrer que le véhicule que représente les organisations syndicales est plus que jamais pertinent pour répondre aux besoins des membres et améliorer leur qualité de vie au travail, et ce, dans une perspective d'action collective. Le rapport produit par la Commission rappelle d'ailleurs que le succès de la démarche de renouveau ne peut être assuré que si les membres à la base participent à définir les problèmes et à dégager des pistes d'action syndicales.

Les syndicats sont donc les acteurs de premier plan dans une démarche de renouveau. Le rôle de la FPPE, qui représente 19 syndicats, est d'être en soutien à ces derniers, entre autres par le développement d'outils. À son niveau d'action, la FPPE tient à s'inscrire dans le processus. C'est dans cette optique que la FPPE a proposé un atelier portant sur l'action syndicale en organisation du travail aux 19 syndicats membres lors du Conseil fédéral de février 2016. Cet atelier visait à discuter des possibilités d'action pour répondre aux besoins des membres.

Dans le cadre de cet atelier, les représentantes et représentants des syndicats ont manifesté beaucoup d'intérêt pour la démarche.

« C'est ce qu'on veut devenir comme syndicat. C'est une démarche importante. »

« Le syndicat est vu comme une police d'assurance, dans le sens qu'on appelle le syndicat quand on a un problème. Il faut trouver une voie pour briser ça. On fait des rencontres, des échanges, on leur demande d'être représentant. »

L'importance du *momentum* actuel et de proposer des solutions concrètes a d'ailleurs été mentionnée à plusieurs reprises :

« Cette démarche devient un levier dans les unités, car lors de la tournée pour l'entente de principe [concernant le renouvellement de la convention collective], les c.o. ont fait sentir leur impuissance et ils veulent reprendre du pouvoir. »

« Il nous faut des objectifs à court terme et réalisables pour maintenir la mobilisation. »

Il n'en demeure pas moins que les syndicats ne se font pas d'illusion : une telle démarche nécessite beaucoup de temps et d'énergie et peut rencontrer divers obstacles. D'ailleurs, le manque de libérations syndicales, la disparité des groupes (pensons aux différences entre les c.o., les c.f.s. et les c.i.s.e.p.; entre les secteurs ou entre les commissions scolaires représentées par un même syndicat) et, dans plusieurs régions, des distances entre les établissements, ont été mentionnés à titre de difficultés.

Agir syndicalement pour améliorer l'organisation du travail est complexe, entre autres parce qu'une telle action requiert un débat collectif dans un contexte où le rapport au travail, aux problèmes quotidiens et aux conflits est individualisé, une situation exposée par Philippe Davezies :

« L'isolement des salarié(e)s permet de comprendre pourquoi la souffrance au travail se présente, le plus souvent, sous la forme d'un conflit inter-individuel, à forte tonalité affective, alors qu'il s'agit toujours, à l'origine, d'un désaccord sur la façon de travailler. [...]

Cette individualisation des conflits n'est pas l'effet d'un individualisme qui serait l'air du temps, mais la conséquence d'une organisation du travail qui impose aux salariés des arbitrages tendus qu'elle renvoie aux choix individuels. [...]

Dans ces conditions, les syndicats sont cantonnés dans une position de réceptacles négatifs – avec ce que cela peut représenter de poids psychique pour les militants syndicaux –, alors que les dimensions positives, affirmatives de l'activité [du travail], sont portées par chaque salarié comme s'il s'agissait d'une affaire privée⁶²».

Dans le même ordre d'idée, Danièle Linhart propose de se détacher de la « sur-humanisation managériale » qui tend à trop « psychologiser » les rapports au travail pour davantage s'intéresser à la « professionnalité », c'est-à-dire l'expertise déployée par les travailleuses et les travailleurs dans le travail réel et quotidien.

« Les syndicats sont eux-mêmes souvent piégés par cette logique qui substitue l'humain au professionnel. Ils ont tendance à se focaliser de plus en plus sur les questions de mal-être, de la souffrance, ce qui les entraîne vers des prises en charge souvent très individuelles, personnelles [...].⁶³»

Philippe Davezies fait cependant état de résultats positifs de certaines recherches-action (en France) concernant l'action syndicale collective pour améliorer l'organisation du travail : « À travers ces discussions, les salariés prennent la mesure de leur apport. Ils

réalisent l'autorité que leur confère leur expérience du travail. Ils se posent collectivement en défenseurs de la qualité du travail face à des décisions des directions qui s'avèrent, sur le terrain, contre-productives⁶⁴».

De telles actions ne sont pas nouvelles : plusieurs syndicats de la FPPE font déjà – et depuis plusieurs années – des démarches collectives visant à améliorer l'organisation du travail. Des résultats positifs ont d'ailleurs été observés, tels qu'une meilleure reconnaissance de l'expertise dans le milieu, la diminution des tâches administratives et l'amélioration du climat grâce au rapprochement des collectifs.

En somme, chaque milieu ayant ses propres réalités, il revient à chaque syndicat de déterminer dans quelle mesure une démarche collective visant à améliorer l'organisation du travail est une solution pertinente et adaptée aux besoins des membres. Nous croyons que la démarche proposée peut favoriser la conciliation du rapport individualisé au travail et de l'action collective.

9. Propositions et pistes d'action

Ce rapport se conclut par des propositions de mises en action. La situation a beaucoup évolué dans les 15 dernières années, en particulier avec l'implantation – peu réussie – de l'approche orientante et de la gestion axée sur les résultats, pour laquelle le rôle-conseil du personnel professionnel est davantage sollicité. Si les tâches des professionnelles et professionnels de l'orientation se sont diversifiées, les besoins des élèves en matière de services d'orientation scolaire et professionnelle n'ont fait qu'augmenter. Pensons entre autres à l'importance d'une démarche de counseling en orientation pour des élèves ayant des besoins particuliers.

Les résultats des différentes recherches, enquêtes et sondages convergent : les problèmes sont criants et il y a urgence d'agir pour assurer l'accès aux élèves aux services d'orientation scolaire et professionnelle, mais aussi pour valoriser le travail et la spécificité du rôle de ces professionnelles et professionnels. Pour cela, le ministère de l'Éducation doit élargir ses travaux actuels pour s'intéresser à l'offre globale de services d'orientation scolaire et professionnelle dans les commissions scolaires et aux conditions qui doivent y être rattachées. Nous convions le Ministère à mettre sur pied une Table de réflexion à ce sujet.

Parallèlement aux revendications nationales, il est plus que jamais nécessaire que les propositions et actions émanent des milieux locaux. Dans une perspective de renouveau, nous proposons que chaque syndicat régional initie une démarche avec ses membres, et ce, en fonction de leurs réalités, besoins et situations particulières. Devant l'ampleur des problèmes vécus et des stratégies individuelles dans lesquelles plusieurs personnes se réfugient, il s'agit d'un défi de taille. C'est pourquoi des outils – adaptables et perfectibles – ont été spécifiquement conçus pour une démarche avec les professionnelles et professionnels de l'orientation. Ces outils ont été présentés aux syndicats affiliés à la FPPE. En bref, ce qui est souhaité, c'est que par une action syndicale pour améliorer l'organisation du travail, on puisse réhabiliter l'action collective.

L'accès aux services publics d'orientation scolaire et professionnelle ne concerne pas que la FPPE. Nous souhaitons donc bâtir des alliances avec différentes organisations. Nous interpellons aussi l'ensemble de la CSQ pour porter, avec nous, cet enjeu de société.

Cette démarche n'en est donc qu'à ses balbutiements. Il revient désormais aux syndicats et aux membres de se l'approprier.

Les revendications de la FPPE

- Que des ressources professionnelles en orientation scolaire et professionnelle soient ajoutées dans l'ensemble des secteurs.
- Que l'expertise publique développée spécifiquement dans le réseau scolaire soit reconnue, valorisée et protégée. Que, dans le cas de partenariats convenus avec différents organismes, la spécificité de la mission, des mandats et de l'expertise de chacun soit respectée, dans une perspective de complémentarité.
- Dans le cadre du projet ministériel d'implantation de contenus obligatoires en orientation scolaire et professionnelle :
 - Que le personnel professionnel en orientation scolaire et professionnelle soit intimement associé à l'ensemble de la démarche;
 - Que ce projet réponde aux besoins des élèves et donne accès à une véritable démarche d'orientation;
 - Qu'une attention particulière soit accordée pour répondre aux besoins spécifiques des élèves HDAA;
- Que le Ministère mette sur pied une Table de réflexion portant sur l'offre globale de services d'orientation scolaire et professionnelle dans les commissions scolaires.
- Que l'expertise professionnelle des c.o. dans le domaine de la santé mentale et de relations humaines (projet de loi n°21) soit mieux reconnue et mise à profit dans le cadre de démarches en orientation, en particulier dans l'offre de services pour les élèves HDAA.
- Qu'il soit reconnu que l'adéquation formation-emploi doit en premier lieu répondre aux besoins socioprofessionnels des personnes plutôt que de n'être développée qu'en fonction des exigences du marché.

Le plan d'action proposé

Palier national	
Actions	Échéancier
Présenter le rapport et les principales revendications aux acteurs concernés : <ul style="list-style-type: none"> - Ministère - FCSQ - Associations (dont les associations de parents) 	2016-2017
Poursuivre les démarches en équité salariale * Voir le Plan d'action vers une juste reconnaissance de nos professions	2015-2017
Développer des alliances <ul style="list-style-type: none"> - Milieu de la recherche - Ordre et associations 	2015-2017
Exercer une veille au plan juridique au sujet des partenariats	2016-2017
Poursuivre la participation au comité ministérielle (projet pilote 5 à 10 heures)	2014-2017
Sensibiliser la CSQ	2016-2017
Produire un Sommaire du rapport pour en faciliter la diffusion	(Réalisé)

Palier local	
Actions	Échéancier
Transmettre le rapport aux membres concernés	2016
Élaborer un plan d'action local	2015-2017
Ce plan d'action peut être élaboré à l'aide des outils proposés	

Annexes

Questions du Sondage FPPE

Ce sondage s'adresse aux professionnelles et professionnels qui travaillent en orientation scolaire. Nous vous remercions de le compléter **avant le 16 octobre 2015**.

1. Quel est votre corps d'emplois ?

- Conseillère ou conseiller en orientation
- Conseillère ou conseiller en formation scolaire
- Conseillère ou conseiller en information scolaire et professionnelle
- Autre (veuillez préciser)

2. Depuis combien d'années travaillez-vous en orientation scolaire ?

- Moins d'un an
- 1 à 5 ans
- 5 à 15 ans
- Plus de 15 ans

3. Quel est votre secteur d'activités ?

- Secteur Jeunes
- Formation professionnelle
- Formation générale aux adultes
- Autre (veuillez préciser)

4. Des études récentes (dont Viviers 2014*) font état de plusieurs difficultés vécues par les professionnelles et professionnels en orientation scolaire : peu de sources de valorisation professionnelle, insuffisamment de temps consacré au counselling des élèves, multiplication des tâches administratives ou techniques, souffrance identitaire, déficit de collégialité, etc. L'orientation scolaire serait en crise : l'approche orientante en a fait « l'affaire de tout le monde, mais de personne » et la valeur sociale du métier de CO semble quelquefois remise en question.

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

5. Compléter la phrase suivante:

L'accès à une véritable démarche d'orientation en milieu scolaire permet aux élèves de...

6. Quels sont les principaux problèmes rencontrés dans votre travail ?

(Vous pouvez choisir 3 éléments de réponses)

- La surcharge de travail
- Le manque de soutien de la direction
- Le manque de temps pour rencontrer les élèves
- Le manque d'intérêt du milieu pour l'orientation scolaire
- Le peu d'autonomie professionnelle
- L'augmentation du travail de nature administrative
- Le peu de travail d'équipe
- Le manque de formation continue
- Le manque de connaissance ou de reconnaissance de l'expertise professionnelle
- Le climat de travail
- Autres (veuillez préciser)

7. Quelles sont les principales sources de valorisation ou de plaisir au travail ?

(Vous pouvez choisir 3 éléments de réponses)

- Le sentiment d'utilité lorsque je conseille une élève ou un élève
- La prise en compte de mes conseils par la direction
- La collaboration avec l'équipe-école
- La collaboration et le réseautage avec d'autres professionnelles et professionnels de l'orientation scolaire
- Pouvoir exercer mon métier selon « les règles de l'art »
- Être en mesure de répondre à l'ensemble des demandes qui me sont faites
- Autres (veuillez préciser)

8. Au sujet de votre pratique professionnelle en orientation scolaire, est-ce qu'il y a d'autres enjeux qui doivent être pris en considération ou d'autres informations que vous souhaitez nous transmettre ? 9. Considérez-vous qu'une intervention syndicale collective puisse avoir un impact pour améliorer l'organisation du travail et la reconnaissance professionnelle ?

- Oui

- Non
- Je ne sais pas

10. Souhaitez-vous prendre part activement à la réflexion et à l'élaboration de stratégies collectives pour améliorer la vie au travail et valoriser l'orientation scolaire ?

Nous sommes à la recherche de personnes de diverses régions qui souhaitent participer à une rencontre en ligne (durée : environ 2h30; en-dehors des heures de travail).

- Non
- Non, je ne peux pas participer à une telle rencontre, mais vous pouvez me solliciter à ce sujet par courriel
- Oui, j'aimerais y participer

**Le ratio de professionnelles et professionnels de l'orientation (C.O.,
C.F.S., C.I.S.E.P.) par élèves dans les commissions scolaires
2013-2014**

Croisement de données PERCOS (avril 2015) et MEESR (effectif scolaire, janvier 2015)

No.	Commission scolaire	Ratio CS Nombre d'élèves par ressource	Ratio CS Ressources / 1000 élèves	Ratio région
689	Du Littoral	339	2,95	Côte-Nord (09)
711	Des Monts-et-Marées	1 999	0,50	Bas-Saint-Laurent (01) 1 / 1 398 élèves
712	Des Phares	1 362	0,73	
713	Du Fleuve-et-des-Lacs	1 116	0,90	
714	Kamouraska-Rivière-du-Loup	1 315	0,76	
721	Du Pays-des-Bleuets	1 270	0,79	
722	Du Lac-Saint-Jean	1 535	0,65	Saguenay-Lac-Saint- Jean (02) 1 / 1 295
723	Des Rives-du-Saguenay	1 433	0,70	
724	De la Jonquière	1 025	0,98	
731	De Charlevoix	856	1,17	
732	De la Capitale	779	1,28	Capitale-Nationale (03) 1 / 940
733	Des Découvreurs	1 002	1,00	
734	Des Premières-Seigneuries	1 171	0,85	
735	De Portneuf	1 123	0,89	
741	Du Chemin-du-Roy	1 167	0,86	
742	De l'Énergie	1 335	0,97	Mauricie (04) 1 / 1 115
751	Des Hauts-Cantons	1 172	0,85	Estrie (05) 1 / 1 114
752	De la Région de Sherbrooke	1 344	0,74	
753	Des Sommets	758	1,32	
759	Crie	n.d.		Nord-du-Québec
761	De la Pointe-de-l'Île	1 749	0,57	Montréal (06) 1 / 1 637
762	De Montréal	1 653	0,61	
763	Marguerite-Bourgeois	1 540	0,65	
769	Kativik	n.d.		Nord-du-Québec
771	Des Draveurs	1 808	0,55	Outaouais (07) 1 / 1 761
772	Des Portages-de-l'Outaouais	2 523	0,40	
773	Au Cœur-des-Vallées	1 302	0,77	
774	Des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	878	1,13	
781	Du Lac-Témiscamingue	667	1,49	Abitibi-Témiscamingue (08) 1 / 1581
782	De Rouyn-Noranda	1 935	0,52	
783	Harricana	1 473	0,68	
784	De l'Or-et-des-Bois	2 294	0,44	
785	Du Lac-Abitibi	1 896	0,55	
791	De l'Estuaire	1 350	0,74	Côte-Nord (09) 1 / 1 106
792	Du Fer	1 085	0,92	
793	De la Moyenne-Côte-Nord	495	2,02	
801	De la Baie-James	1 089	0,92	Nord-du-Québec (10)

No.	Commission scolaire	Ratio CS Nombre d'élèves par ressource	Ratio CS Ressources / 1000 élèves	Ratio région
811	Des Iles	1 024	0,97	Gaspésie Iles-de-la-Madeleine (11) 1 / 1 016
812	Des Chic-Chocs	1 062	0,94	
813	René-Lévesque	987	1,01	
821	De la Côte-du-Sud	986	1,01	Chaudière-Appalaches (12) 1 / 1 213
822	Des Appalaches	921	1,09	
823	De la Beauce-Etchemin	1 230	0,81	
824	Des Navigateurs	1 445	0,61	Laval (13)
831	De Laval	n.d.		
841	Des Affluents	n.d.		Lanaudière (14)
842	Des Samares	1 441	0,69	
851	De la Seigneurie-des-Mille-Illes	n.d.		Laurentides (15)
852	De la Rivière-du-Nord	1 396	0,73	
853	Des Laurentides	1 394	0,72	
854	Pierre-Neveu	821	1,2	
861	De Sorel-Tracy	1 413	0,71	Montérégie (16) 1 / 1 560
862	De Saint-Hyacinthe	1 455	0,69	
863	Des Hautes-Rivières	1 558	0,64	
864	Marie-Victorin	1 750	0,57	
865	Des Patriotes	1 830	0,54	
866	Du Val-des-Cerfs	1 191	0,83	
867	Des Grandes-Seigneuries	1 479	0,68	
868	De la Vallée-des-Tisserands	2 088	0,48	
869	Des Trois-Lacs	1 352	0,74	
871	De la Riveraine	940	1,06	Centre-du-Québec (17) 1 / 1 062
872	Des Bois-Francs	1 374	0,73	
873	Des Chênes	925	1,08	
881	Central Québec	788	1,27	Capitale Nationale (03)
882	Eastern Shores	1 633	0,61	Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine (11)
883	Eastern Townships	1 041	0,96	Estrie (05)
884	Riverside	4 270	0,23	Montérégie (16)
885	Sir-Wilfrid-Laurier	1 474	0,68	Laval (13)
886	Western Québec	1 129	0,89	Outaouais (07)
887	English-Montréal	913	1,10	Montréal (06)
888	Lester-B.-Pearson	1 818	0,55	1 / 1 250
889	New Frontiers	1 076	0,92	Montérégie (16)
Total^e		1 513 élèves par ressource pro.	0,66 ressource pro. / 1000 élèves	

^e Excluant les commissions scolaires de Laval, des Affluents et de la Seigneurie-des-Mille-Illes (membres non affiliés à la FPPE) ainsi que les commissions scolaires Crie et Kativik, pour lesquelles les données PERCOS ne sont pas disponibles. L'effectif total est de 1 183 588.

Bibliographie

ALLAIRE, Luc, « Le TRIMA P.O.C. : pour contrer l'indécision professionnelle », *Nouvelles CSQ*, mars-avril 2003.

BERGER, J., A. MOTTE et A. PARKIN. *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, 2007.

BOULET, Johannie et Simon VIVIERS. « Défendre les intérêts de sa profession : un impératif pour les conseillers d'orientation en milieu scolaire ? », *L'Orientation*, vol. 6, n°1, 2016.

CAMIRÉ, Cynthia. *Évaluation de l'approche orientante en primaire et au secondaire : Projet de recherche en lien avec le transfert de connaissance*, Université de Sherbrooke, 2007.

RICHARD, Aline, « Enjeux et problématiques d'orientation au secondaire... selon Aline Richard, »; cité dans COURNOYER, Louis. *L'orientation pour tous!* Blogue, consultation en ligne : <http://orientationpourtous.blogspot.ca/2013/05/enjeux-et-problematiques-dorientation.html>

CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (CSQ). *Budget 2015-2016 : Le réseau de l'éducation ne peut plus absorber d'autres compressions !*, communiqué de presse, 27 mars 2015.

CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (CSQ). *Persévérance scolaire, conciliation famille-travail, insertion professionnelle et engagement jeunesse au cœur d'une future politique jeunesse*, Avis, consultations visant le renouvellement de la Politique québécoise de la jeunesse, septembre 2015.

CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (CSQ). *Rapport de la Commission spéciale sur le renouveau syndical (Portrait de la vie syndical au mouvement CSQ et pistes d'action)*, 41^e congrès CSQ, 2015.

DAVEZIES, Philippe, « L'individualisation du rapport au travail : un défi pour le syndicalisme », *European Trade Union Institute (etui)*, 2014.

DION-VIENS, Daphnée. « Choix sur leur avenir : les élèves de la réforme moins bien préparé qu'avant », *Le Soleil*, 13 novembre 2009.

FÉDÉRATION DES PROFESSIONNELLES ET PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION (FPPE). « Coupes majeures dans les services professionnels en éducation : la colère chez les parents et le personnel professionnel », communiqué de presse, 19 mai 2015.

FÉDÉRATION DES PROFESSIONNELLES ET PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION (FPPE). *La concertation chez les professionnelles et les professionnels du réseau scolaire : résultats du sondage*, 2016.

FORTIN, Jean-Philippe. « Avec l'approche orientante l'école devient plus concrète », *Nouvelles CSQ*, mars-avril 2003.

LAROCHE, Mélanie et Mélanie DUFOUR-POIRIER. « Jeunes et syndicalisme : quelles solutions privilégier pour en découdre avec un divorce annoncé », dans CREVIER, Philippe, Hubert FORCIER, Samuel TRÉPANIÉ et al., *Renouveler le syndicalisme : pour changer le Québec*, écosociété, 2015.

LEMIEUX, Raymond. « Sur le terrain : les conseillères et conseillers en orientation : des boucs émissaires? », *Nouvelles CEQ*, 14, n°2, février 1993.

LINHART, Danièle. *La comédie humaine du travail : De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*, érès, coll. « Sociologie clinique », 2015.

MARANDA, Marie-France et al. « La santé mentale au travail : au cœur des préoccupations des milieux de travail », *Cahier des participantes et participants*, CRIEVAT et CSQ, 2011.

MARANDA, Marie-France et Simon VIVIERS (dirs.). *L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*, PUL, CRIEVAT, 2011.

MERCURE, Daniel, Mircea VULTUR et Charles FLEURY. « Valeurs et attitudes des jeunes travailleurs à l'égard du travail au Québec : une analyse intergénérationnelle », *Relations industrielles / Industrial Relations*, vol. 67, n°2, 2012.

MERCURE, Daniel et Mircea VULTUR. « Grand résumé de *La signification du travail. Nouveau modèle productif et éthos du travail au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010 », *SociologieS*, 2011.

MERCURE, Daniel et Mircea VULTUR. *La signification du travail : Nouveau modèle productif et éthos du travail au Québec*, Presses de l'Université Laval, 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT. *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, mai 2014.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Gouvernement du Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire*, Québec, 1963.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. « Mise en contexte dans le dossier en orientation scolaire et professionnelle », document de travail [contenus obligatoires en orientation scolaire et professionnelle], mars 2015.

MINISTÈRE DU CONSEIL EXÉCUTIF DU QUÉBEC. *Politique québécoise de la jeunesse : Ensemble pour les générations futures (Document de consultation)*, 2015.

NADON, Claude. « Tableau ronde : Renouveau pédagogique et orientation : des c.o. témoignent », *Nouvelles CSQ*, août 2008.

ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC (OCCOQ). *Guide de pratique : Orientation en formation générale des jeunes de l'orientation*, 2010.

ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC (OCCOQ) « Projet de loi 70 – Les c.o. proposent des avenues prometteuses au gouvernement, Communiqué », 19 décembre 2015.

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC. *Des compétences professionnelles partagées en santé mentale et en relations humaines : la personne au premier plan. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines : Guide explicatif*, 2013.

OSTY, Florence. « La reconnaissance, un impensé organisationnel », dans CLOT, Yves et Dominique LHUILIER (dirs.), *Agir en clinique du travail*, érès, 2011.

QUIRION, Marie-Eve. « Intégration d'apprentissage en orientation scolaire : le projet ministériel semble voué à l'échec », *Nouvelles CSQ*, été 2015.

SECRÉTARIAT À LA JEUNESSE / MINISTÈRE DU CONSEIL EXÉCUTIF. *Politique québécoise de la jeunesse 2030 : ensemble pour les générations actuelles et futures*, 2016.

SOARES, Angelo. *Le travail dans la peau, mais l'âge maganée : la réalité des professionnelles et professionnels des commissions scolaires*, 2006.

VIVIERS, Simon. *Souffrance identitaire de métier : des conseillers et conseillères d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de la profession en milieu scolaire*, thèse de doctorat, Université Laval, 2014.

¹ VIVIERS, Simon, *Souffrance identitaire de métier : des conseillers et conseillères d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de la profession en milieu scolaire*, thèse de doctorat, Université Laval, 2014.

² *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire*, paragraphe 1100, 1964.

³ Conseil supérieur de l'Éducation, *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'Éducation*, 2003-2004, p. 86.

⁴ Secrétariat à la jeunesse - Ministère du Conseil exécutif, *Politique québécoise de la jeunesse 2030 : ensemble pour les générations actuelles et futures*, 2016.

⁵ Ministère du Conseil exécutif, *Politique québécoise de la jeunesse : Ensemble pour les générations futures (Document de consultation)*, 2015.

⁶ BERGER, J., A. MOTTE et A. PARKIN, *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, 2007.

⁷ LEMIEUX, Raymond, « Sur le terrain : les conseillères et conseillers en orientation : des boucs émissaires? », *Nouvelles CEQ*, 14, n°2, février 1993, p. 4.

⁸ Centrale des syndicats du Québec (CSQ), *Budget 2015-2016 : Le réseau de l'éducation ne peut plus absorber d'autres compressions !*, communiqué de presse, 27 mars 2015.

⁹ Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE), « Coupes majeures dans les services professionnels en éducation : la colère chez les parents et le personnel professionnel », communiqué de presse, 19 mai 2015.

¹⁰ Ministère du Conseil exécutif, *Politique québécoise de la jeunesse : Ensemble pour les générations futures (Document de consultation) op. cit.*

-
- ¹¹ NADON, Claude, « Tableau ronde : Renouveau pédagogique et orientation : des c.o. témoignent », *En pratique*, Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, août 2008.
- ¹² Ministère de l'Éducation, *À chacun son rêve*, 2002, p. 18.
- ¹³ FORTIN, Jean-Philippe, « Avec l'approche orientante l'école devient plus concrète » et ALLAIRE, Luc, « Le TRIMA P.O.C. : pour contrer l'indécision professionnelle », *Nouvelles CSQ*, mars-avril 2003.
- ¹⁴ Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP, *Recueil de bonnes pratiques en approche orientante*.
- ¹⁵ VIVIERS, Simon, *op. cit.*, p. 39.
- ¹⁶ *Ibid.*, p. 47.
- ¹⁷ NADON, Claude, *loc. cit.*
- ¹⁸ VIVIERS, Simon, *op. cit.*, p. 47-48.
- ¹⁹ *Ibid.*, p. 47.
- ²⁰ CAMIRÉ, Cynthia *Évaluation de l'approche orientante en primaire et au secondaire : Projet de recherche en lien avec le transfert de connaissance*, Université de Sherbrooke, 2007.
- ²¹ DION-VIENS, Daphnée, « Choix sur leur avenir : les élèves de la réforme moins bien préparé qu'avant, *Le Soleil*, 13 novembre 2009.
- ²² Ministère de l'Éducation, « Mise en contexte dans le dossier en orientation scolaire et professionnelle », document de travail [contenus obligatoires en orientation scolaire et professionnelle], mars 2015.
- ²³ VIVIERS, Simon, *op. cit.*, p. 48.
- ²⁴ Ministère de l'Éducation, « Mise en contexte dans le dossier en orientation scolaire et professionnelle, *loc. cit.*
- ²⁵ *Idem*
- ²⁶ QUIRION, Marie-Eve, « Intégration d'apprentissage en orientation scolaire : le projet ministériel semble voué à l'échec », *Nouvelles CSQ*, été 2015.
- ²⁷ Centrale des syndicats du Québec (CSQ), *Persévérance scolaire, conciliation famille-travail, insertion professionnelle et engagement jeunesse au cœur d'une future politique jeunesse*, Avis, consultations visant le renouvellement de la Politique québécoise de la jeunesse, septembre 2015.
- ²⁸ Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). *Guide de pratique : Orientation en formation générale des jeunes de l'orientation*, 2010, p. 5.
- ²⁹ SOARES, Angelo, *Le travail dans la peau, mais l'âge maganée : la réalité des professionnelles et professionnels des commissions scolaires*.
- ³⁰ LINHART, Danièle, *La comédie humaine du travail : De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*, éres, coll. sociologie clinique, 2015, p. 98.
- ³¹ VIVIERS, Simon, *op. cit.*, p. 311.
- ³² Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ), *op. cit.*
- ³³ *Ibid.*, p. 21
- ³⁴ Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports, *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, mai 2014, p.111.
- ³⁵ Office des professions du Québec, *Des compétences professionnelles partagées en santé mentale et en relations humaines : la personne au premier plan. Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines : Guide explicatif*, 2013.
- ³⁶ *Idem*
- ³⁷ VIVIERS, Simon, *op. cit.*, p. 325.

-
- ³⁸ MARANDA, Marie-France, VIVIERS, Simon et MARCHÉ-PAILLÉ, Anne, « (Dés)organisation du travail à l'école secondaire », *L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*, PUL, CRIEVAT, 2011, p. 59-60.
- ³⁹ Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ), *op. cit.*, p.66
- ⁴⁰ VIVIERS, Simon, *op. cit.*, p. 42.
- ⁴¹ Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) « Projet de loi 70 – Les c.o. proposent des avenues prometteuses au gouvernement, Communiqué », 19 décembre 2015.
- ⁴² VIVIERS, Simon, *op. cit.*, p. 5.
- ⁴³ MARANDA, Marie-France *et al.*, « La santé mentale au travail : au cœur des préoccupations des milieux de travail », *Cahier des participantes et participants*, CRIEVAT et CSQ, 2011.
- ⁴⁴ Chaire en gestion de la santé et de la sécurité au travail, « Les actions en prévention », Université Laval, consultation en ligne : <http://www.cgsst.com/fra/la-prevention/les-actions-de-prevention.asp>
- ⁴⁵ VIVIERS, Simon, *op. cit.*, p. 313.
- ⁴⁶ *Ibid.*, p. 327.
- ⁴⁷ Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE), *La concertation chez les professionnelles et les professionnels du réseau scolaire : résultats du sondage*, 2016, consultation en ligne : http://www.fppe.qc.ca/action_pro/doc/passerelle%20action%20pro%20-%2002022016-meq.pdf
- ⁴⁸ LINHART, Danielle, *op. cit.*, p. 100.
- ⁴⁹ MARANDA, Marie-France *et al.*, *op. cit.*
- ⁵⁰ VIVIERS, Simon, *op. cit.*, p. 341.
- ⁵¹ *Ibid.*, p. 350.
- ⁵² *Ibid.*, p. 343.
- ⁵³ *Ibid.*, p. 351.
- ⁵⁴ MERCURE, Daniel et Mircea VULTUR. « Grand résumé de *La signification du travail. Nouveau modèle productif et éthos du travail au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010 », *SociologieS*, 2011, consultation en ligne : <https://sociologies.revues.org/3503>
- ⁵⁵ MERCURE, Daniel, Mircea VULTUR et Charles FLEURY. « Valeurs et attitudes des jeunes travailleurs à l'égard du travail au Québec : une analyse intergénérationnelle », *Relations industrielles / Industrial Relations*, Volume 67, numéro 2, printemps 2012, p. 188.
- ⁵⁶ MERCURE, Daniel et Mircea VULTUR. « Grand résumé de *La signification du travail. Nouveau modèle productif et éthos du travail au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010 », *loc. cit.*, p. 192.
- ⁵⁷ *Ibid.*
- ⁵⁸ MERCURE, Daniel, Mircea VULTUR et Charles FLEURY. « Valeurs et attitudes des jeunes travailleurs à l'égard du travail au Québec : une analyse intergénérationnelle », *loc. cit.*, p. 4-5
- ⁵⁹ DAVEZIES, Philippe, « L'individualisation du rapport au travail : un défi pour le syndicalisme », *European Trade Union Institute (etui)*, 2014.
- ⁶⁰ Centrale des syndicats du Québec, *Commission sur le renouveau syndical : rapport*, 2015, p. 37-38.
- ⁶¹ *Ibid.*, p. 38.
- ⁶² DAVEZIES, Philippe, *loc. cit.*, p. 2-3.
- ⁶³ LINHART, Danièle, *op. cit.*, p. 146.
- ⁶⁴ DAVIZIEZ, Philippe, *loc. cit.*, p. 5.