©Auteur.e.s Cette œuvre, disponible à
http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.943, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr

La collaboration interprofessionnelle chez des conseillères et conseillers d'orientation dans des écoles secondaires privées au Québec : le métier mis à l'épreuve

Interprofessional collaboration among vocational guidance counselors in private high schools in Quebec: the profession put to the test

http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.943

Simon **Viviers**
Université Laval (Canada)

Patricia **Dionne**
Université de Sherbrooke (Canada)

Josiane **Roy-Lafrenière**
Université Laval (Canada)

Résumé

Cet article examine la manière dont les conseillères et conseillers d'orientation (CO) au Québec vivent la collaboration interprofessionnelle (CIP) prescrite par les réformes éducatives. Utilisant la méthode d'instruction au sosie, l'étude révèle que les CO doivent composer avec des obstacles comme les tensions de territoire et de pouvoir professionnels et la méconnaissance de leur rôle. Si leur métier est ainsi mis à l'épreuve, il constitue aussi une ressource pour faire face à ces contraintes : les CO y puisent des savoir-agir, comme les compétences relationnelles. L'étude conclut sur l'importance de mettre en débat le travail réel nécessaire pour collaborer en milieu scolaire.

Mots-clés

Collaboration interprofessionnelle, conseillers d'orientation, réformes éducatives, dynamiques de pouvoir, clinique de l'activité.

Abstract

This article examines how vocational guidance counselors (VGC) in Quebec experience interprofessional collaboration (IPC) mandated by educational reforms. Using the «instruction to the double» method, the study reveals that counselors face obstacles such as territorial and professional power tensions and a lack of understanding of their role. While their profession is thus put to the test, it also serves as a resource to address these constraints: counselors draw on practical knowledge, such as interpersonal skills. The study concludes on the importance of debating the actual work required for collaboration in the school environment.

Keywords

Interprofessional collaboration, vocational guidance counselors, educational reforms, power dynamics, clinic of activity.

La collaboration interprofessionnelle (CIP) constitue depuis maintenant de nombreuses années une exigence pressante pour les professionnels de l'éducation non enseignants au Québec (LeVasseur et Tardif, 2016), comme ailleurs (p. ex., Bryant, 2000). Elle s'inscrit dans des principes d'organisation du travail, portés par diverses réformes de politiques publiques. En mobilisant la complémentarité des expertises de divers acteurs scolaires de manière coordonnée, elle permettrait de promouvoir la persévérance et la réussite éducatives de tous les élèves (Borg et Drange, 2019). Au Québec, la réforme du système d'éducation entamée au début des années 2000 portait cette injonction explicite à accroître le travail collaboratif visant à améliorer les indicateurs de réussite éducative (p. ex., taux de diplomation). Il s'agissait, notamment, de mieux intégrer et concerter le travail du personnel enseignant avec celui des autres personnels pour assurer l'atteinte des missions de l'école. Parmi les professionnels non enseignants, les conseillers et conseillères d'orientation (CO) étaient interpellés au premier chef par ces intentions de réorganisation du travail (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2002a, 2002b; Viviers et al., 2019). Occupant depuis des décennies des fonctions d'aide directe aux élèves, ceux-ci ont été exhortés à exercer un rôle-conseil auprès des autres acteurs éducatifs et à coordonner leurs activités professionnelles avec ces derniers (MEQ, 2002a). Comment ces intentions politiques d'une plus grande CIP s'incarnent-elles dans le travail quotidien des CO ? Comment leur métier est-il affecté par les exigences prescrites et réelles de CIP et comment constitue-t-il une ressource pour y faire face ? Bref, comment leur métier est-il mis à l'épreuve ?

ISSN 2368-9226

Pour répondre à ces questions, cet article situe d'abord la nature des prescriptions de collaboration qui pèsent sur la profession de CO en milieu scolaire au Québec pour ensuite dresser un état des connaissances sur la manière dont la CIP peut être vécue par les CO dans leurs pratiques. Cette étude poursuit comme objectif général de recherche de comprendre l'expérience que les CO font de l'activité de collaboration interprofessionnelle, la manière dont leur métier est mis à l'épreuve et comment il constitue une ressource pour arriver à collaborer malgré les contraintes vécues. Elle s'appuie sur un cadre théorique et méthodologique de clinique de l'activité.

La collaboration interprofessionnelle : une prescription pour les CO en milieu scolaire

La CIP peut être définie comme une activité de travail collectif, entre au moins deux professionnels de disciplines différentes, visant l'atteinte d'un but commun à laquelle chacun d'eux peut contribuer grâce à son expertise selon des processus d'interactions et une reconnaissance de leur interdépendance (Burns, 2014; Parent et al., 2025). Sous l'impulsion d'un mouvement de réforme scolaire promu dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2000), la collaboration entre personnels enseignants et non enseignants est devenue une exigence de plus en plus forte. Le principe de collaboration devient une prescription au sens d'une « injonction de faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p.10). Elle permettrait, selon plusieurs recherches, d'améliorer les processus de travail par la coordination des efforts entre les acteurs concernés (Allenbach et al., 2021; Salm, 2010) et, en fin de compte, la réussite et la persévérance scolaires des élèves (Sink et Edwards, 2008), notamment pour tenir compte de la complexité et de la diversité dans un contexte d'école inclusive (Allenbach et al., 2016, Allenbach et al., 2021; Baron et al., 2023).

Au Québec, deux axes de prescription pour atteindre ces fins impliquent la collaboration des CO avec les divers acteurs scolaires : 1) la mise en œuvre d'une « approche orientante » de l'école québécoise et la poursuite subséquente de l'implantation des « contenus obligatoires en orientation scolaire et professionnelle » (COSP), et 2) le mise en place de mesures de soutien personnalisé pour les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) via des plans d'intervention.

Issue du mouvement de réforme de l'école québécoise du début des années 2000, l'approche orientante avait pour intention d'inscrire l'orientation comme un enjeu d'apprentissage transversal, soutenu par une plus grande concertation et collaboration entre les différents acteurs de l'école par le biais d'activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. En 2017, le ministère a entamé l'implantation progressive et obligatoire de Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) pour tous les élèves de la 5e année du primaire à la fin des études secondaires dans l'ensemble des écoles du Québec. « L'intégration des COSP dans les services éducatifs de l'école est planifiée avec la participation du personnel enseignant. Cette planification est ensuite présentée par la direction au conseil d'établissement, pour approbation » (MEQ, 2024).

Durant la même période, au tournant des années 2000, diverses politiques, dont la Politique sur l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), et divers cadres de référence et programmes ont instauré une exigence de CIP pour faciliter l'intégration dans les classes régulières d'élèves HDAA. Le plan d'intervention devient une ressource incontournable pour coordonner les efforts des acteurs visant

la réussite de l'élève et il implique une évaluation multidimensionnelle de la situation de l'élève par divers professionnels (MEQ, 2004). Or, depuis l'adoption en 2012 de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (communément appelée « Loi 21 »), l'évaluation, en orientation, de certaines personnes considérées comme vulnérables selon la loi est devenue une activité professionnelle réservée aux CO. La loi stipule spécifiquement que les CO se voient réserver l'activité d'« 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 » (Code des professions, 2025). Cette avancée législative s'ajoute implicitement à l'exigence de collaboration interprofessionnelle des CO en milieu scolaire puisqu'elle implique, comme c'était le cas pour l'approche orientante, un travail avec des personnels professionnels d'autres disciplines visant l'atteinte d'un but commun en misant sur l'expertise des uns et des autres dans des processus d'interactions et d'interdépendance.

La collaboration interprofessionnelle chez les CO : entre désir et contrainte

La collégialité constitue une finalité recherchée par les CO dans leur travail : faire équipe avec les autres membres du personnel constitue une source de sens et de plaisir au travail (Viviers, 2016). Les prescriptions plus pressantes de collaboration ne sont donc pas *a priori* des sources de souffrance au travail. Au contraire, une enquête quantitative menée auprès des CO en milieu scolaire au Québec révèle que les pratiques collaboratives constituent un axe de pratique fortement désiré, autant en ce qui concerne les dimensions liées à l'exercice d'un rôle-conseil auprès des acteurs scolaires qu'à celles relatives à l'intervention auprès des élèves dits vulnérables (Viviers et al., 2019). D'autres recherches montrent que la collaboration est nécessaire au travail de CO (Sadana et Kumar, 2023). Alors qu'une bonne collaboration avec la direction permettrait d'optimiser le rôle des conseillers, d'améliorer le climat scolaire, de soutenir l'équité dans les services éducatifs, ka collaboration avec les autres acteurs scolaires permettrait de mieux soutenir le développement de carrière et d'améliorer la prévention et l'intervention, notamment auprès des élèves ayant des besoins particuliers (McConnell et al., 2020; Oehrtman, 2022).

Or, comme le soulignent Allenbach et al. (2016), l'écart est grand entre les prescriptions ou intentions de collaboration et les pratiques réelles en milieu scolaire. Nos recherches révèlent en effet que les CO n'ont pas l'occasion autant que souhaité de mettre en œuvre ces pratiques collaboratives, ce qui constitue d'ailleurs une source de souffrance identitaire de métier (Viviers, 2016; Viviers et al., 2019). Les contraintes à la CIP en milieu scolaire sont documentées et relèvent, pour bon nombre d'entre elles, des tensions entre les professions (Allenbach et al., 2021) : travail en silo, guerre de territoires, ou de pouvoir, division floue ou méconnaissance des rôles et responsabilités des uns et des autres, incompatibilité entre les professions (p. ex., normes, langage, exigences éthiques), ou encore compétition pour garder son emploi dans un contexte de ressources limitées (Ball et al., 2010; Mellin et al., 2011; Weist et al., 2012). Devant ces contraintes et tensions, les CO peuvent mettre en place des stratégies pour arriver à continuer à collaborer malgré tout, ce qu'Allenbach et al. (2021), qui s'intéressent aux tensions intermétiers en milieu scolaire, appellent le travail de négociation. Sadana et Kumar (2023) établissent deux types de stratégies pour soutenir la collaboration chez les CO novices en milieu scolaire, à savoir la « psychoéducation » des acteurs scolaires, pour faire face à la méconnaissance de la profession, et l'utilisation d'habiletés interpersonnelles comme l'écoute et la prise d'initiative.

En définitive, dans un contexte organisationnel d'injonction prescriptive à la CIP, la présente étude vise à comprendre l'expérience que les CO font de l'activité de collaboration interprofessionnelle, comment leur métier est mis à l'épreuve et comment il constitue une ressource pour arriver à collaborer malgré les contraintes vécues. Plus spécifiquement, le présent article se fonde sur une démarche d'instruction au sosie conduite auprès du groupe de six CO œuvrant dans des écoles secondaires privées d'une région urbaine du Québec. Le contexte des écoles privées au Québec est particulier. Ces écoles sont financées en bonne partie par l'État, mais leur gouvernance n'en relève pas pour autant; elles sont gérées indépendamment les unes des autres, sur le plan tant pédagogique que financier. L'attribution des ressources professionnelles en orientation varie selon les choix organisationnels. Par ailleurs, bien qu'elles obéissent à leur propre loi (Loi sur l'enseignement privé), les écoles privées sont assujetties au programme de formation obligatoire de l'école québécoise et à diverses politiques éducatives. Les CO qui y pratiquent, comme l'ensemble des CO au Québec, sont régis par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ); certains sont membres d'un syndicat et d'autres négocient individuellement leurs conditions de travail.

Une clinique de l'activité : cadre théorique et méthodologique

Dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, notre équipe s'est appuyée sur un cadre théorico-méthodologique de clinique de l'activité (Clot, 2017) pour comprendre l'expérience que les CO font de l'activité de collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire. Plus spécifiquement, parmi les méthodes mobilisées en clinique de l'activité, nous avons retenu celle de l'instruction au sosie qui sera décrite ci-après, car elle vise explicitement à mettre en mouvement l'expérience dans le dialogue, la transformer pour ensuite mieux la comprendre.

La recherche mobilise la théorisation de l'expérience du travail développée par Oddone et ses collaborateurs (1981) dans le cadre d'une recherche-formation-intervention menée à la fin des années 1970, en Italie. Cette recherche-formation-intervention avait pour objectif de formaliser l'expérience informelle des travailleurs, de la transmettre et de la développer; le projet visait à « redécouvrir l'expérience ouvrière », comme le titre de leur ouvrage le suggère. À l'aide de la méthode d'instruction au sosie développée dans le cadre de cette recherche-formation-intervention, les chercheurs amenaient les travailleurs à rendre compte de la manière d'être, d'éprouver, de ressentir, de se comporter dans des situations de travail afin de pouvoir arriver à faire face aux contraintes qui se présentent dans l'expérience quotidienne du travail, mais aussi à en dégager les règles de conduite et les stratégies déployées, lesquelles à la fois unifiaient et différenciaient les travailleurs. Concrètement, cette méthode implique de demander à la travailleuse ou au travailleur de donner à la chercheuse ou au chercheur des instructions suffisamment précises pour qu'il soit en mesure de le remplacer du jour au lendemain sans que personne ne s'avise de la substitution. Le processus d'instruction permet de « recueillir » des « petits plans, des éléments de tactique et de stratégie » (Oddone et al., 1981, p. 59) qui peuvent contribuer à éclairer de manière plus générale l'expérience ouvrière. Dit autrement, l'expérience révélée par les instructions traduit des manières d'être, de ressentir, de se comporter et des règles d'action inscrite tout à la fois dans l'histoire des sujets, leur vision du monde, et dans une histoire collective et sociale, voire de classe.

Si Oddone et ses collaborateurs (1981) réfèrent principalement à l'*expérience* comme stocks de savoirs tacites qui conduisent à se comporter de telle ou telle autre manière pour faire face aux contraintes quotidiennes de l'organisation réelle du travail, Clot (2017), qui s'est inspiré du travail d'Oddone pour développer le cadre théorique et méthodologique de la clinique de l'activité, insiste sur le caractère dialectique des rapports entre expérience et activité et inscrit explicitement la méthode du sosie dans une méthodologie développementale. Il insiste sur le fait que cette expérience individuelle et collective se révèle dans et par l'activité, d'une part, et qu'elle prend sa source dans l'activité même et inversement, d'autre part. C'est par l'activité qu'un sujet fait l'*épreuve* pratique d'objets ou de relations avec autrui qui lui résistent, la dévient, l'affectent. Autrement dit,

> l'activité situe le sujet aussi dans d'autres temps, et en particulier dans le « déjà-vécu » qui organise ses attendus réitérables - construits avec les autres – par-delà les inattendus de chaque situation. [...] Car entre l'expérience *qu'on a* et l'expérience *qu'on fait hic et nunc*, il y a en fait un conflit plus ou moins grand. (Clot, 2017, p.58)

L'*activité* se distingue de la tâche, du travail prescrit ou des prescriptions en ce qu'elle correspond à ce qui est déployé par les hommes et les femmes pour faire face aux exigences du réel. Pratique ou psychique, l'activité réfère à un ensemble de processus à travers lesquels les individus et les collectifs transforment le monde et se transforment eux-mêmes dans et par leur travail. Elle s'inscrit à la fois dans l'histoire personnelle des sujets concernés, mais aussi dans celle d'un *métier* n'appartenant à personne dont chacun peut se sentir redevable (Clot, 2017). Clot fait référence au genre professionnel pour définir cette dimension historique, transpersonnelle du métier. Le *genre professionnel* représente un patrimoine de faits et gestes relatifs à une collectivité de métier, qui s'intercale entre l'organisation du travail et le sujet lui-même et permet un certain réaménagement de la tâche de telle manière que le sujet puisse réussir à travailler malgré les contraintes en place. Fournissant des repères techniques et langagiers, il balise le possible, le désiré, le juste en matière de façons de voir et d'agir sur le monde (Clot, 2017). En outre, le genre professionnel soutient l'évaluation mutuelle de ceux et celles qui s'y inscrivent et permet ainsi de se reconnaître et de se distinguer à travers leur activité.

Parmi le générique (genre), chacun peut trouver un *style* qui lui est propre. Le style constitue pour le sujet un espace d'ajustement en cours d'action face aux imprévus du travail, espace qui lui permet de signer la qualité du travail (Clot, 2017). Adressé au collectif, le style vivifie le genre en le poussant dans ses retranchements. En ce sens, l'activité permet à la fois de poursuivre l'histoire du genre professionnel, que le sujet peut faire sienne ou non, en y mettant du sien. Le style permet donc l'expression de la singularité du sujet, mais ne peut être pensé indépendamment du genre.

Méthode

La méthode d'instruction au sosie (IS) permet de soutenir la discussion collective des personnes qui y participent autour du travail et de ses opérations quotidiennes en s'intéressant à la manière concrète dont la CO fait son travail, mais aussi à ce qu'elle voudrait faire, mais qu'elle n'arrive pas à faire dans le contexte actuel de l'organisation de son travail (Dionne et al., 2019). La démarche d'IS a été conduite avec un groupe de six CO volontaires pour analyser leur activité de collaboration interprofessionnelle et déployée sur quatre rencontres de trois heures. Après avoir obtenu l'approbation éthique de l'établissement universitaire impliqué, un appel à participer a été transmis par l'Ordre professionnel des CO du Québec transmis à l'ensemble des CO œuvrant dans le secteur scolaire au Québec, appel auxquels ont répondu les six volontaires œuvrant dans des écoles privées d'une même région urbaine du Québec. Le tableau 1 présente quelques caractéristiques sociodémographiques des participantes.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des participantes

Pseudonyme	Genre	Nombre d'années d'expérience comme CO en milieu scolaire	Statut d'emploi	Temps de travail	Nombre d'élèves à l'école
Pauline	Femme	Plus de 5 ans	Contractuelle Stable	Temps partiel	1000
Marie-Ange	Femme	Plus de 5 ans	Permanente	Temps plein	700
Sonia	Femme	Plus de 10 ans	Contractuelle Stable	Temps plein	650
Caroline	Femme	Moins de 5 ans	Contractuelle Précaire	Temps partiel	1000
Béatrice	Femme	Plus de 5 ans	Permanente	Temps plein	900
Marie-Estelle	Femme	Plus de 5 ans	Contractuelle Précaire	Temps partiel	450

Trois cycles d'IS ont été réalisés avec trois participantes qui se sont portées volontaires pour jouer le rôle d'instructrice dans le cadre de la démarche : Sonia, Pauline et Marie-Ange (noms fictifs). Un cycle débute avec une situation où l'instructrice, après avoir ciblé des séquences de travail autour de la collaboration interprofessionnelle, doit décrire de manière concrète à un sosie fictif (le chercheur) son activité de travail en s'attardant suffisamment aux détails pour que ce sosie puisse la remplacer incognito. Les autres membres du groupe assistent à cet échange et y participent dans un 2e temps en tentant d'aider le sosie à obtenir la description la plus précise possible de l'activité de l'instructrice. Après la rencontre, l'enregistrement audio de l'instruction est retranscrit en verbatim par l'équipe de recherche : l'enregistrement et la transcription sont remis à l'instructrice. Celle-ci est ensuite invitée à rédiger un commentaire écrit sur les réflexions personnelles que soulève l'instruction en s'inspirant de pistes proposées par l'équipe de recherche fournies avec l'enregistrement et la transcription. Les

instructrices sont invitées, en s'inspirant des catégories d'Oddone et al. (1981) à réfléchir à leur activité de collaboration interprofessionnelle sous l'angle du rapport à leur tâche, à leurs pairs, à leur ligne hiérarchique, et aux organisations associatives auxquels elles sont affiliées. Lors de la rencontre suivante, les autres membres du groupe discutent du commentaire de l'instructrice au regard de leur propre expérience. À la fin des trois cycles d'instruction, les participantes sont amenées à dresser un bilan de la démarche en dégageant des apprentissages, des réflexions et des possibilités d'action envisagées pour développer leur activité de CIP. Cette méthode permet de susciter une conflictualité renouvelée par la discussion collective sur l'activité de travail des CO, notamment sur les modes opératoires, les actions souhaitées, le sens de l'activité et les formes idéales du métier (Dionne et al., 2019).

En ce qui a trait à l'analyse des données, le corpus est composé des transcriptions des rencontres (instruction, discussion collective, bilan) et des commentaires écrits par les personnes instructrices. L'analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2021) a consisté en un examen rigoureux du corpus, éclairé par le cadre théorique et les objectifs de recherche. Le cadre théorique comporte, dans cette méthode d'analyse, une fonction heuristique et n'est pas utilisé comme grille a priori de codage. Ainsi, plus spécifiquement, pour chaque cycle d'instruction (instruction, commentaire, discussion collective), les chercheurs ont, au fil de la lecture du corpus, produit des constats brefs, puis des notes analytiques qui permettaient de décrire la manière d'être, d'éprouver, de ressentir, de se comporter dans les situations de collaboration interprofessionnelle décrites et d'en dégager les règles de conduite et les stratégies déployées par les instructrices. Les points de controverse stimulés par l'instruction ont été relevés et analysés afin d'en dégager des hypothèses sur la dynamique entre le genre et le style du métier. Comme l'analyse en mode écriture conçoit l'écriture comme lieu de l'analyse (Malo et Forget, 2021), c'est par des itérations entre lecture et écriture que des régularités se sont stabilisées autour de certaines réponses aux objectifs de recherche.

L'expérience des CO en situation de collaboration interprofessionnelle : la mise à l'épreuve du métier

L'élaboration et la formalisation de l'expérience du travail permettent de révéler les contraintes qui cadrent et orientent l'activité de CIP des CO et les stratégies mobilisées pour aménager leur milieu de manière à pouvoir y travailler. Les instructions au sosie traduisent le désir partagé de collaborer avec les autres personnels de l'école; les CO veulent être partie prenante de la mission de l'école. La collaboration ne prend toutefois pas la forme attendue.

Des prescriptions organisationnelles aux prescriptions des acteurs

Dans le cadre des instructions au sosie, les instructrices étaient amenées à décrire leur activité de CIP pour qu'un sosie puisse agir comme elles dans leur milieu de travail. D'emblée, l'implantation des COSP et la collaboration dans la réalisation des plans d'intervention auprès d'élèves HDAA, les axes de prescriptions majeures évoquées précédemment, ne sont pas abordées dans les instructions données au sosie, ni par les instructrices, ni par leurs pairs. Pourtant, on aurait pu s'attendre à ce que l'activité de collaboration interprofessionnelle soit marquée par ces prescriptions puisqu'il s'agit de mandats explicites du ministère de l'Éducation dans le cas des COSP et du Code des professions dans le cas du

travail interdisciplinaire auprès des élèves HDAA. Pendant l'instruction au sosie, lorsque questionnées par les chercheurs, les propos des instructrices laissent envisager que ces prescriptions affectent peu le travail réalisé.

Sur la prescription relative aux COSP :

> Sosie : Peux-tu me dire là où j'en suis moi quand je vais te remplacer par rapport aux COSP ?
>
> Pauline : T'es comme un peu gênée de retourner en assemblée générale parler de COSP, parce que ça fait sept ans que le ministère te niaise [fait patienter indûment] avec ça […] C'est comme si, jusqu'à maintenant, tu as eu plus des échanges avec ta direction sur « c'est quoi cette patente-là ? » […] Pour ce qui est de secondaire 3-4-5, ça ne t'inquiète même pas et ta directrice non plus, parce qu'il y a tellement de choses que tu fais déjà, que tu vas juste prendre ça, tu vas rentrer ça dans des tableaux que le ministère veut avoir (Pauline, dans son instruction au sosie)

Sur la prescription relative à l'évaluation d'élèves HDAA dans le cadre de plans d'intervention :

> Sosie : Dans l'ordre des prescriptions, il y a la question de la loi 21. Est-ce que ça joue dans mes collaborations avec ces intervenants-là spécialisés ?
>
> Marie-Ange : Ben, en fait, ça,… c'est un combat que j'ai abandonné dans le sens que [les directions] ne sont pas rendues là en termes d'acceptation du rôle du CO. […] Tu vas voir, un moment donné si tu oses faire un petit peu plus par rapport à la loi 21, tu vas te le faire dire que t'es déjà assez dans le jus avec ta tâche et que, ça, c'est la tâche de quelqu'un d'autre. Donc, dans une école, c'est difficile de jouer cette carte-là. (Marie-Ange, dans son instruction au sosie)

D'autres préoccupations semblent centrales en ce qui concerne l'activité de CIP. Se posent d'abord des difficultés importantes d'avoir une place, sa place, dans ce travail collaboratif. Les CO se butent aux difficultés de voir leur expertise connue et reconnue. Elles doivent constamment se battre, convaincre, se vendre auprès des autres personnels pour pouvoir participer à des activités de CIP, ce qui peut s'avérer particulièrement lourd dans l'expérience de leur travail. Le fait d'être seules dans leur milieu accentue la responsabilité individuelle de porter la question de l'orientation des élèves au sein de l'école.

> Si, la directrice, ça lui tente de développer des projets, elle va pouvoir embarquer la gang de profs, elle va dire « écoutez c'est important »... Parce que les profs sont des fois… moi je trouve que dans mon école, ils sont fins, mais ils sont un peu à convaincre dans le sens qu'ils croient pas à l'orientation. La vision qu'on a beaucoup, c'est qu'il faut que je négocie où je peux aller parce que c'est comme si j'allais leur voler du temps. (Caroline, rencontre bilan)

Ainsi, il semble que ce soit davantage les acteurs avec lesquels les CO collaborent, principalement le personnel enseignant et la direction, qui contribuent à infléchir les pratiques réelles de CIP telles que décrites dans les instructions. Dans la majorité des activités que les CO organisent, que ce soit par exemple des activités d'information en classe ou des journées carrières, elles doivent s'assurer d'avoir l'assentiment, voire la participation des personnes enseignantes. Les CO sont ainsi en situation de dépendance par rapport au personnel enseignant puisque celui-ci peut tout simplement leur refuser

l'accès aux élèves; *a minima*, les CO doivent composer avec les contraintes émises (p. ex., créneau horaire, durée). En outre, les CO se trouvent parfois en situation de double contrainte entre les consignes de la direction et le refus de collaborer de personnes enseignantes. Cette situation est d'autant plus difficile dans un contexte où la collaboration avec les CO peut impliquer une participation à des tâches qui sont en périphérie de la tâche enseignante selon la convention collective. Aux justifications individuelles qui peuvent amener le personnel enseignant à refuser de collaborer avec les CO s'ajoutent donc des justifications syndicales. Marie-Ange décrit comment cela affecte son travail :

> Ils ne voulaient pas être impliqués là-dedans [les examens d'admission], mais la direction demandait que tous les profs soient impliqués. Moi j'organise ça, il faut que je trouve des profs, mais là les profs à qui je demande de s'impliquer me disent tous « non », ça m'envoie promener par courriel. Je comprends que c'est pas vers moi ! À chaque fois ils s'excusent, « ce n'est pas contre toi Marie-Ange ». Bon, moi je suis pognée avec ça, un mandat de la direction et des profs qui ne veulent pas collaborer, […] Bon ben ça a amené le syndicat [des enseignants] dans mon bureau… à me dire que je n'ai pas le droit de faire ça, […] C'est très tendu. C'est très très délicat. » (Marie-Ange, dans son instruction au sosie)

Pour pouvoir arriver à « travailler avec » (col-laborer) avec les autres personnels et composer avec les prescriptions, les CO mettent en œuvre des stratégies, des plans, des tactiques, des savoirs-agir, qui s'inscrivent dans le patrimoine de faits et gestes qui s'inscrivent dans leur expérience du métier.

L'expérience du métier à la rescousse pour arriver à collaborer malgré tout

Pour composer avec l'expérience difficile *qu'elles font hic et nunc* de la CIP, les CO peuvent s'appuyer sur l'expérience *qu'elles ont*, c'est-à-dire le stock de savoirs tacites qui les amènent à se comporter de telle ou telle autre manière pour faire face aux contraintes quotidiennes de l'organisation réelle du travail. L'analyse permet en effet de dégager les contours du genre professionnel à partir duquel les CO arrivent à collaborer malgré tout avec les autres acteurs scolaires. Des variantes stylistiques ont par ailleurs été mises en débat dans le cadre de la démarche d'instruction au sosie, ce qui témoigne d'une certaine vitalité du métier.

Le genre professionnel au service de la collaboration interprofessionnelle.

L'analyse a révélé trois principes particulièrement saillants dans lesquels les CO se reconnaissent et sur lesquels elles s'appuient pour arriver à travailler tout en gardant un rapport au travail satisfaisant.

Selon l'instruction de Marie-Ange, faire preuve d'une certaine souplesse psychologique constitue un atout majeur pour arriver à collaborer avec le personnel enseignant et les directions, notamment. Ne pas prendre les choses personnellement (ne pas se sentir personnellement attaqué), ajuster sa façon d'être en fonction des personnes et « ménager les égos » (éviter de vexer), voilà des tactiques pour arriver à tirer son épingle du jeu. Dans la même veine, la position de CO dans l'organisation fait en sorte qu'elles peuvent se trouver au milieu de confrontations de pouvoirs; les risques d'être instrumentalisée sont réels. Les CO, on le voit bien dans l'expérience de Marie-Ange et Pauline rapportée dans les deux extraits suivants, insistent sur l'importance d'adopter une certaine neutralité, une posture de médiation, voire d'adopter une stratégie de « nouille sympathique », si nécessaire, pour éviter de se commettre.

> Il faut que [les enseignants] soient des caractères forts, mais 100 caractères forts dans une même bâtisse, mélangés avec un syndicat, avec des directions pas toujours à l'écoute, ça crée des zones de tensions sévères. Donc comme t'es neutre et que d'autres personnes sont neutres, c'est de prêcher par l'exemple pour le travail d'équipe. (Marie-Ange, dans son instruction au sosie)

> D'ailleurs, cette carte-là que tu joues quand t'es en position basse, tu l'appelles la carte de la « nouille sympathique » ! […] La nouille, elle ne comprend pas trop : elle le sait, mais elle ne le sait pas ! Donc « je ne suis pas sûr de comprendre », tu joues à ça. (Pauline, dans son instruction au sosie)

Dans le cadre de leur travail, les CO ont à travailler avec les autres personnels pour arriver à leurs fins, par exemple pour les présentations d'information scolaire et professionnelle en classe, ou pour l'organisation d'activités orientantes (p. ex., journée carrière). Il importe dans ce contexte de se mettre à l'écoute du personnel enseignant, de leur réalité de travail et d'en tenir compte dans la planification de ses activités. Cette écoute permet, entre autres, d'éviter ou d'assouplir les obstacles à l'activité des CO, mais aussi et surtout de créer des alliances de travail. Concrètement, cela conduit les CO à répartir les rencontres en classe en tenant compte des sensibilités et contraintes de chacune des personnes enseignantes (ex., le programme de math est particulièrement chargé et il faut donc éviter de les solliciter) et à « travailler avec les volontaires », comme le souligne Pauline dans l'extrait suivant :

> [La directrice], dans les dernières années, elle t'a transmis des façons de faire qui t'inspirent et qui facilitent ton travail. Elle ne veut pas que tu t'essouffles. Tu sais, tu travailles déjà beaucoup, donc elle va dire « travaille avec les volontaires ». Tu n'as pas à essayer d'entrer dans les classes de tout le monde, de convaincre tout le monde. (Pauline, dans son instruction au sosie)

Enfin, on sent dans les témoignages des CO leur ambivalence par rapport au fait de s'impliquer dans les espaces de vie et de travail en commun dans l'école. Pour plusieurs, le sens de leur travail se retrouve dans l'accompagnement individuel des élèves et certaines, comme Marie-Ange, utilisent parfois une stratégie de repli sur la relation à l'élève pour éviter les désagréments des jeux de pouvoir et l'inconfort qu'ils suscitent. Cela dit, pour arriver à bien faire leur travail, mais aussi à voir leur expertise reconnue et sollicitée pour participer aux projets de vie scolaire stimulants, il est avantageux de s'engager dans les espaces formels et informels de collaboration et de convivialité (p. ex., être dans les corridors, s'impliquer dans les rencontres d'équipe-cycle, s'impliquer dans des comités de vie étudiante). Cet échange entre participantes traduit l'esprit de cette ambivalence :

> Caroline : Des fois je me rends compte que je ne sais pas à quel point j'ai envie d'entendre tout le mémérage autour, parce que oui dans une école ça mémère ! […] Je fais mes affaires. […] Quand c'est ton école, c'est sûr que t'embarques dans tout ça ! Tu crées des liens plus profonds. Et moi, je vois juste qu'il y a cet effet-là, d'être là temporairement [contrat d'un an]. On dirait que je suis moins impliquée dans tout ça.

> Pauline : Mais c'est de l'info privilégiée aussi ! Quand tu vois des gamiques, tu fais comme « ah ok ». Ça te permet de te positionner, d'éviter les pièges.

> Caroline : Surement !

> Sonia : D'être attentive ! (discussion sur le commentaire de Marie-Ange)

On voit bien, dans cet extrait, la diversité des positions, des stratégies qui peuvent être déployées dans l'activité de collaboration des CO, mais aussi à quel point le contexte et les conditions de travail peuvent s'avérer déterminants dans l'expérience du travail et dans l'activité que l'on y déploie.

Des variantes stylistiques pour composer avec les contraintes à la CIP.

Parmi les trois instructions réalisées, celles de Marie-Ange et de Pauline ouvrent la possibilité de contraster des variantes stylistiques du genre CO qui se déploient en fonction de leur expérience des contraintes auxquelles elles sont confrontées dans leur pratique réelle de CIP. Caroline résume très bien les styles de ces deux instructrices :

> Marie-Ange, on sentait beaucoup son rôle de médiatrice, de… comment je pourrais dire (rire) qui apaise la soupape un peu de l'école, tu sais, comme la porte ouverte qui calme les choses. Tandis que Pauline, c'est pas qu'elle ne le fait pas, mais elle on voit qu'elle prend du leadership. Pour que le monde dise « un jour tu vas devenir directrice de l'école » ! Elle développe, elle veut tout le temps aller plus loin. Je ne dis pas que ce n'est pas ton cas (en s'adressant à Marie-Ange) […] mais elle, elle veut tout le temps aller plus loin. Je trouve que c'est une belle ambassadrice aussi de la profession. (Caroline, retour sur le commentaire de Pauline)

Pauline incarne une position affirmée dans le cadre de ses relations avec les autres, elle tâche de rendre visible son expertise formelle de professionnelle régie par un ordre et s'y appuie largement pour soutenir son influence. Marie-Ange travaille de manière moins visible, plus souterraine, dans une fluidité de relations avec les autres, et privilégie une position compréhensive plutôt qu'affirmative dans sa manière d'incarner sa profession. Ces variantes stylistiques, qui se déploient différemment en fonction d'enjeux importants dans la collaboration des CO avec les autres personnels, ont été en partie débattues au sein du groupe dans le cadre de la démarche d'instruction au sosie. Deux exemples mettent en évidence ces controverses : le cadre juridico-professionnelle de la profession et la nécessité de « mener des combats » pour faire reconnaitre son expertise.

Dans leur collaboration avec les autres personnels, les CO sont particulièrement vigilantes au respect du secret professionnel qui leur incombe, compte tenu du caractère délicat de ce qui leur est confié dans le cadre de leurs relations d'aide avec les élèves; il s'agit d'une exigence de leur code de déontologie. L'importance de cette exigence est d'autant plus grande qu'elles sont les seules « gardiennes » de ce principe éthique dans leur école, selon elles, puisqu'aucun autre acteur de leur milieu n'est régi pas un ordre professionnel. Cependant, cette exigence ne prend pas la même place selon l'expérience subjective de travail de chaque CO. On a pu voir en effet que les deux variantes stylistiques repérées réaménagent différemment cette prescription qui peut constituer une entrave à la collaboration : l'une met l'accent sur la nécessité d'être intransigeante, pour assurer la protection de la vie privée des élèves, et l'autre sur la nécessité de partager certaines informations au bénéfice de la situation des élèves.

> Pauline : Si on retourne à notre code de déontologie, si on le suit à la lettre, dès qu'on divulgue une information qu'un élève nous a donnée dans notre bureau à un prof, on est en faute professionnelle.

> Béatrice : Bon, ben je suis en faute professionnelle. […] mais c'est vraiment dans la plus-value du service *at large*, parce que moi je considère que dans une école, on est plusieurs à travailler pour la réussite d'un élève, c'est pas juste le CO, c'est pas juste l'enseignant, c'est pas juste la direction…, et puis la collaboration elle va dans ce sens-là aussi. Si à chaque fois que l'enseignant vient me voir, je dis « non c'est pas possible de te parler », ben ça va être dur par la suite d'établir de la collaboration sur d'autres projets aussi. Donc je pense qu'un moment donné, il y a comme un jugement professionnel à avoir sur ça : ça sers-tu à l'élève ou ça ne sert pas à l'élève ? (Béatrice, retour sur le commentaire de Sonia).

Dans tous les cas, on voit bien que le bien-être des élèves est déterminant comme finalité de l'activité réalisée des CO, au-delà des styles. Ainsi, dans ce qu'elles considèrent des « combats » pour arriver à recadrer des prescriptions en lien avec leur champ d'expertise professionnelle, le bien-être de l'élève représente l'horizon ultime et sans compromis. Néanmoins, les deux styles se manifestent dans la manière dont les CO vont entrer ou non en relation avec les autres acteurs, notamment, comme en témoigne cette controverse :

> Marie-Ange : Moi, tout bon combat c'est un combat qui protège l'élève. Un combat qui concerne un élève, c'est un bon combat selon moi. Mais tout combat qui est en termes de politiques d'école, de lois, d'uniforme, de manche ou pas de manche, de gomme pas de gomme, ça c'est comme les combats qui ne servent à rien. Mais un combat pour protéger un élève, ça, ça vaut toujours la peine. […]
>
> Pauline : Mais c'est parce qu'en même temps, moi je pense qu'il y a un danger à toujours rester *low profile* sans afficher officiellement son expertise, parce que tantôt tu vas avoir des combats avec ta directrice à mener, et si tu ne t'assoies pas sur tes grands chevaux, comme experte, tu vas perdre ton combat. Je comprends ta stratégie, je suis d'accord, il faut jouer les positions. […] mais en même temps, si tu te mets constamment en position basse, on ne reconnaitra plus ton rôle et ton expertise. Et quand va venir le temps de défendre les vraies affaires, la crédibilité que tu aurais pu gagner quand ça valait la peine […]
>
> Marie-Ange : T'as raison à 100 %, d'où ma réflexion que je ne passerai pas ma vie dans une école. Parce que, ça, c'est pas moi. Avoir à combattre des positions, avoir à jouer des *games*… donc si j'ai à arriver là, je vais quitter ! (discussion sur l'instruction au sosie de Marie-Ange)

Discussion

Les résultats de cette recherche montrent, à l'instar de plusieurs autres recherches, que la collaboration interprofessionnelle (CIP) est essentielle pour les CO afin de leur permettre d'exercer un travail de qualité à leurs yeux et contribuer à l'atteinte de la mission de l'école (McConnell et al., 2020; Oehrtman, 2022; Sadana et Kumar, 2023). Cependant, les CO sont confrontées à divers défis qui entravent cette collaboration, lesquels sont en droite ligne avec ceux déjà documentés : tensions de territoire, de statut et de pouvoir professionnels, division plus ou moins floue du travail scolaire et divergences en matière d'exigences éthiques (Allenbach et al., 2021; Weist et al., 2012).

En fait, les résultats suggèrent que les prescriptions informelles jouent un rôle déterminant dans la CIP. Les prescriptions informelles émanant des attentes et des dynamiques de pouvoir au sein des écoles influencent davantage la pratique quotidienne des CO que les prescriptions formelles issues des politiques éducatives. Cet enjeu amène à voir que la prescription qui agit sur l'activité, l'oriente, la contraint, n'est pas particulièrement celle qui est explicitée dans les encadrements normatifs formels de la pratique. Suivant le point de vue de Daniellou (2002), il semble pertinent ici de considérer

> […] une approche en termes de prescriptions multiples, « pressions diverses exercées sur l'activité de quelqu'un, de nature à en modifier l'orientation » : de ce point de vue, l'autorité n'est pas la seule source de prescription, la prescription n'est pas toujours un énoncé explicite, et elle n'est pas toujours intentionnelle. (p.11)

Le personnel enseignant et les directions d'école ont des attentes spécifiques concernant la contribution des CO qui forcent ces dernières à arbitrer ces attentes avec les prescriptions officielles. Par exemple, bien que les réformes éducatives prescrivent une collaboration accrue, les CO œuvrant au privé doivent souvent convaincre les enseignants et enseignantes de la valeur ajoutée de leur participation aux activités de CIP. Cette situation de dépendance relative vis-à-vis du personnel enseignant et des directions met l'expérience des CO à l'épreuve et peut constituer une situation pénible. L'organisation du travail d'une école privée peut aussi occasionner de la précarité dans le travail des CO, car les balises de leur contrat de travail sont conditionnelles aux décisions d'un conseil d'administration.

Devant ces défis, le genre professionnel constitue une ressource précieuse pour arriver à collaborer malgré tout. L'analyse des données montre que le stock de savoirs tacites accumulés au fil des années permet aux CO de développer des tactiques spécifiques dans leurs interactions avec les autres acteurs pour surmonter les obstacles à la collaboration. Ces stratégies vont dans le même sens que celles relevées par Sadana et Kumar (2023). L'une des stratégies clés est la négociation des rôles et des responsabilités. Les CO doivent clairement définir leurs fonctions et les communiquer efficacement aux autres acteurs de l'école. De plus, les CO peuvent utiliser des compétences interpersonnelles telles que l'écoute active, l'empathie, la validation de l'expérience, voire la médiation pour faciliter les interactions avec les enseignants et les directions. La souplesse psychologique semble également cruciale; elle permet aux CO d'ajuster leur approche en fonction des acteurs scolaires. Devant un climat adverse, il peut être parfois tentant pour les CO de se replier sur leur travail d'intervention individuelle, mais les participantes, dans leur discussion collective, insistent, à l'instar de ce que rapportent Sadana et Kumar (2023), sur l'importance d'être présentes et visibles dans l'école pour développer des collaborations. Leur niveau d'aisance et leur manière de s'y prendre varie selon le style des CO.

Il existe en effet des variantes stylistiques dans la manière dont ces stratégies et tactiques sont appliquées, influencées par l'histoire individuelle et du milieu dans lequel œuvrent les CO. Par exemple, certains CO du groupe, comme Pauline, adoptent une approche affirmée, mettant de l'avant leur expertise et cherchant à jouer un rôle de leader dans les initiatives de collaboration. Il s'agit d'une condition favorable à la collaboration avec les directions selon McConnell et al. (2020). D'autres, comme Marie-Ange, privilégient une approche plus médiatrice, cherchant à apaiser les tensions et à faciliter la coopération sans s'imposer. Dans tous les cas, cette part de l'activité du métier de CO, celle de la négociation des rôles, nécessite d'être pensée et débattue comme une activité propre, composante du métier, comme le suggèrent Allenbach et al. (2021), pour trouver des issues créatives aux situations de tensions intermétiers.

Les résultats de cette étude pourraient avoir des implications pour les politiques éducatives et la formation des CO. Premièrement, ils suggèrent qu'il est crucial de reconnaître que les prescriptions formelles ne sont pas toujours suffisantes pour assurer une collaboration effective. Les dynamiques de pouvoir et les attentes informelles jouent un rôle majeur et doivent être prises en compte dans l'élaboration des politiques et des programmes de formation. Bien qu'elle soutienne déjà le développement des compétences interpersonnelles, la formation des CO aurait peut-être avantage à inclure la gestion des dynamiques de pouvoir et le développement de compétences d'affirmation professionnelle et d'influence (advocacie), de manière à pouvoir relever les défis du respect des autres et de soi comme professionnel tout en facilitant le travail collectif nécessaire pour composer avec la complexité des défis auxquels est soumis le milieu de l'éducation.

Conclusion

L'analyse produite dans le cadre de cet article montre que les exigences de CIP découlant des prescriptions formelles ne semblent pas, en soi, affecter directement l'expérience du travail, les normes et l'activité des CO. L'activité de CIP des CO est plutôt cadrée par les prescriptions des acteurs susceptibles d'avoir un certain pouvoir dans les dynamiques formelles et informelles de travail au quotidien. En fait, la démarche d'instruction au sosie a pu montrer comment la considération partielle des prescriptions formelles, notamment par les directions, affecte l'expérience du travail des CO. Certes, celles-ci ressentent une liberté d'action, mais l'absence de cadre clair et opérant dans l'organisation réelle du travail est aussi difficile à vivre : les CO se sentent parfois ignorées et doivent inventer et constamment réitérer leur rôle et leur expertise professionnels à toutes les échelles de l'organisation du travail (p. ex., conseil d'administration, direction, équipe-école).

En matière de limites, il aurait été souhaitable que chacune des personnes participantes puisse avoir un espace spécifique pour réaliser une instruction au sosie. Cela aurait permis d'enrichir l'analyse et d'assurer une plus grande saturation des données, particulièrement au niveau des styles dégagés. Une analyse plus détaillée des prescriptions dans chacun des établissements privés d'où provenaient les CO participantes aurait permis d'analyser plus finement le rapport de l'activité à la tâche.

Malgré tout, l'analyse montre la présence de normes communes pour arriver à travailler, comme en témoignent l'analyse exploratoire du genre CO et ses variantes stylistiques. En permettant une élaboration et une formalisation de l'expérience informelle du métier, la démarche d'instruction au sosie peut être une manière de faire émerger des stratégies et tactiques partagées pour soutenir une collaboration interprofessionnelle permettant de répondre aux besoins d'orientation dans leur milieu. La discussion sur l'activité de travail peut contribuer au développement du pouvoir d'agir des professionnelles sur leur travail et leur métier en ouvrant de nouveaux possibles pour en arriver à vivre une expérience de travail qui a du sens pour elles.

Références

Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C. et Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, *92*(6), 87-104. https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, *42*(1), 86-121. https://doi.org/10.7202/1036895ar

Ball, A., Anderson-Butcher, D., Mellin, E. A. et Green, J. H. (2010). Developing interdisciplinary competencies for expanded school mental health professionals: An exploratory study. *School Mental Health*, *2*(3), 114–124. https://doi.org/10.1007/s12310-010-9039-0

Baron, M.-P., Sasseville, N., Vachon, C., Côté, C. et Doucet, M. (2023). Le codéveloppement « inter » professionnel pour aller au-delà des disciplines en formation initiale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *39*(2). https://doi.org/10.4000/ripes.4758

Borg, E. et Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools, 22*(3), 251-266. https://doi.org/10.1177/1365480219864812

Bryant, S. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in educational reform through collaboration. *Professional School Counseling, 3*(5), 323-333.

Burns, S. T. (2014). Mental health counselors' use of the transtheoretical model in interprofessional collaboration. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, *1*(2), 152-165. https://doi.org/10.1080/2326716X.2014.928809

Code des professions, RLRQ c C-26, art. 37.1, par.1.3., al.d. (2025). https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/C-26.pdf

Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. (2e éd.) Presses universitaires de France.

Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale. Dans *Actes du 37e congrès de la SELF* (Aix-en-Provence, 25-27 septembre 2002) (p. 9-16). Aix-en-Provence, Greact.

Dionne, P., Viviers, S. et Saussez, F. (2019). Discuter et réfléchir son activité par l'instruction au sosie : débats de métier et espace de contradictions. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 21*(2), 24-42. https://doi.org/10.7202/1061838ar

Forget, M.-H. et Malo, A. (2021). *Se former à et par l'écriture du qualitatif* (avec la collaboration de J. Morrissette et S. Gendron). Presses de l'Université Laval.

LeVasseur, L. et Tardif, M. (2016). Le pluralisme institutionnel et la différenciation des agents scolaires de l'école québécoise. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 35*, 19-35. https://doi.org/10.4000/dse.1242

McConnell, K. R., Geesa, R. L., Mayes, R. D. et Elam, N. P. (2020). Improving school counselor efficacy through principal-counselor collaboration: A comprehensive literature review. *Mid-Western Educational Researcher, 32*(2), 133-155.

Mellin, E. A., Hunt, B. et Nichols, L.M. (2011). Counselor professional identity : Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling and Development*, *89*(2), 140-147. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x

Ministère de l'Éducation du Québec (2002a). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite.* Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002b). *À chacun son rêve, pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire.* , Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention… au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2024). *École et parents.* Site des services complémentaires du MEQ. https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/services-educatifs-complementaires/orientation-scolaire-et-professionnelle/ecole-et-parents

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Organisation de coopération et de développement économiques (2000). *Besoins éducatifs particuliers Statistiques et indicateurs*. OCDE.

Oddone, I., Re, A. et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail ?* Éditions sociales.

Oehrtman, J. P. (2022). Developing and maintaining intra/interprofessional collaborative relationships for student success: A grounded theory study on school counselor. *Professional School Counseling, 26*(1). https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/2156759X221134263

Parent, S., Desmeules-Thériault, G., Néron, J. et Demers, S. (2025). *Relever les défis inter* en éducation : guide pour la mise en place de communautés de pratique interprofessionnelles et interordres*. Université du Québec à Rimouski. https://monurl.ca/copcnio

Sadana, A. et Kumar, A. (2023). Exploring novice Indian school counsellors' experiences collaborating with teachers and administrators. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 33*(2),146-160. https://doi.org/10.1017/jgc.2021.13

Salm, T. (2010). Measuring outcomes: A review of interprofessional collaboration in schools. *Physical and Health Education, 76*(2), 6-11. https://doi.org/10.17226/21726

Sink, C. A. et Edwards, C. (2008). Supportive learning communities and the transformative role of professional school counselors. *Professional School Counseling, 12*(2), 108-114. https://doi.org/10.1177/2156759X08012002

Viviers, S. (2016). Souffrance et stratégies défensives dans le travail de conseillers d'orientation en milieu scolaire : l'identité professionnelle en question. Dans G. Fournier, L. Lachance et E. Poirel (dir.), *Éducation et vie au travail : diversité des trajectoires professionnelles et dynamique de maintien durable en emploi* (p. 253-293). Presses de l'Université Laval.

Viviers, S., Anne, A. et Dionne, P. (2019). L'évolution de l'identité professionnelle des conseillers d'orientation à l'aune des transformations de l'organisation du travail scolaire au Québec. *Éducation et Sociétés*, *43*(1), 93-118. https://doi.org/10.3917/es.043.0093.

Weist, M. D., Mellin, E. A., Chambers, K., Lever, N. A., Haber, D. et Blaber, C. (2012). Challenges to collaboration in school mental health and strategies for overcoming them. *Journal of School Health*, *82*(2), 97–105. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00672.x

Pour citer cet article

Viviers, S., Dionne, P. et Roy-Lafrenière, J. (2025). La collaboration interprofessionnelle chez des conseillères et conseillers d'orientation dans des écoles secondaires privées au Québec : le métier mis à l'épreuve. *Formation et profession, 33*(1), 1-16. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.943